



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fernanda Santos da Cruz

**CRIANÇAS E EXPERIÊNCIAS BRINCANTES NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO CAMPO**

Campina Grande, Paraíba
2022

Fernanda Santos da Cruz

**CRIANÇAS E EXPERIÊNCIAS BRINCANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, PB), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Campina Grande, Paraíba
2022

C957c

Cruz, Fernanda Santos da.

Crianças e experiências brincantes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola no campo / Fernanda Santos da Cruz. - Campina Grande, 2023.

171 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal."

Referências.

1. Ensino Fundamental. 2. Educação. 3. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 4. Experiências Brincantes. 5. Escola no Campo. 6. Práticas educativas. I. Leal, Fernanda de Lourdes Almeida. II. Título.

CDU 373.3(043)

Fernanda Santos da Cruz

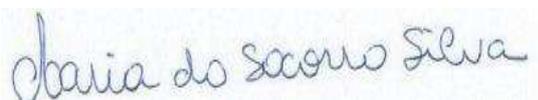
**CRIANÇAS E EXPERIÊNCIAS BRINCANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, PB), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovada em 29 de novembro de 2022.



Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Orientadora – PPGEd/UFCG)



Profa. Dra. Maria do Socorro Silva
Membro interno – PPGEd/UFCG

Documento assinado digitalmente
 Sandro Vinícius Sales dos Santos
Data: 09/01/2023 11:34:21-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Sandro Vinícius Sales dos Santos
Membro externo – PPGED/UFVJM

Campina Grande, Paraíba
2022

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria José e Francisco Venâncio, por todo amor, apoio e pelo exemplo. Por terem me ensinado desde cedo que não conseguimos nada sem luta.

À minha irmã Flávia, pelo carinho e parceria.

AGRADECIMENTOS

Após esse período tão difícil pelo qual passamos, expressar gratidão pela vida e pelas pessoas queridas que tenho ao meu redor foi uma preciosa lição. Costumo dizer que Deus é muito generoso comigo, por sempre me abençoar com a oportunidade de ter e conhecer pessoas tão maravilhosas em minha trajetória.

Assim, começo agradecendo primeiramente a Deus, por ser meu refúgio e fortaleza, por me abençoar com mais uma conquista. À Nossa Senhora, a quem eu recorro nos momentos de medo, de angústia e incertezas, rogando por intercessão e ao meu Anjo da Guarda, por iluminar meus caminhos.

Aos meus pais, Maria José e Francisco Venâncio, por tudo que me ensinaram, por todo amor, dedicação e apoio. São meus exemplos, minha base, minha referência. Dois batalhadores, que amo e admiro incondicionalmente. À minha irmã Flávia, o melhor presente que Deus poderia ter me dado, obrigada por todo carinho e parceria.

Aos meus familiares, por todo apoio e carinho. Avós, tios, tias, primos e primas, obrigado por estarem sempre torcendo por mim. Em especial, gostaria de agradecer ao meu avô Firmo José (*in memoriam*), que perdi há alguns meses. Como eu queria te contar que consegui terminar esses estudos, ouvir seus “parabém”, te segurar pelas mãos para dançar um forró juntos e cantar contigo a música de Marinês, comemorando essa conquista. Foi e ainda é muito difícil lidar com sua ausência.

Agradeço à minha prima Albertina, e suas filhas Alícia e Ana Beatriz (que, na época da seleção do mestrado, ainda estava em seu ventre). Muito obrigada por ser uma inspiração e por ter me acolhido em Campina Grande quando fui fazer a prova durante a seleção. Gratidão pela ajuda e pelas palavras de calma e incentivo.

Gratidão aos meus amigos e às minhas amigas, pessoas de luz que tornam meus caminhos mais bonitos e coloridos, que me dão suporte e que me incentivam a acreditar em mim e a batalhar pelos meus objetivos. Em especial, agradeço a minha amiga-irmã Celiane, Aline, Marcilene, Peu, Elane, Geraldo, Wagner e minha querida Jalmira. Também registro meus agradecimentos à Sandra, Willame e Arthur, essa família querida que me acolheu em Jacaraú, tornando meus dias mais leves, divertidos e menos solitários.

À turma 5 do Mestrado em Educação do PPGEd/UFCG, com quem, mesmo de forma apenas virtual, partilhei momentos, conversas, risadas e sufocos. Aprendi muito com cada um de vocês! Em especial, agradeço à Kellyana, Luciana, Nina, Jefferson, Haveskill, Verônica

Melo e à turma boa do Cariri, Danilo, Tiago e Laurenice, pela cumplicidade, parceria e pelo vínculo de amizade que construímos.

Aos professores do PPGEd. Em especial, àqueles que tive a honra e oportunidade de ter sido aluna. Professores Dorivaldo, Roziane, Kátia, Antônio Lisboa, Dalila. Neste trabalho, há muito do que pude aprender com cada um de vocês. Obrigada também às meninas da secretaria, Samara, Dyanne e Letícia, por terem sido sempre tão atenciosas e solícitas.

À minha orientadora, Fernanda Leal, por quem tenho muita admiração, carinho e respeito. Muito obrigada pela parceria, pelas contribuições, pelos ensinamentos, pela leveza, por me ouvir e por construir comigo este texto, juntas, de mãos dadas, como sempre diz. Sou grata pela oportunidade de ter te conhecido e por ter sido sua orientanda.

À Banca. Agradeço ao professor Sandro Santos e à professora Socorro Silva, pela disponibilidade em ler nosso trabalho, pela compreensão, pelo olhar sensível, por suas contribuições com esta dissertação. A vocês, gratidão!

A todos, que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse chegar aqui. Meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Esta dissertação apresenta como objeto de estudo as experiências brincantes de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola no campo. A pesquisa de qual resulta a dissertação insere-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFPG), sendo vinculada à linha 2, “Práticas educativas e diversidade” e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO/DGP-CNPq). O termo experiências brincantes refere-se às ações e vivências brincantes livres e espontâneas das crianças, experimentadas na relação com os brinquedos e as brincadeiras, com os seus pares e com os aspectos que constituem, na especificidade de nossa pesquisa, o contexto escolar no campo. A investigação insere-se no âmbito dos Novos Estudos da Infância e da Criança, dialogando com o Paradigma da Educação do Campo. Objetivamos analisar como as experiências brincantes são vivenciadas por crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental e percebidas pelas professoras dessa etapa educacional em uma escola no campo. Para tanto, delimitamos como objetivos específicos: a) Conhecer as experiências brincantes vivenciadas por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental; b) Compreender a relação entre essas experiências e o contexto escolar no campo; c) Identificar a percepção de professoras dos anos iniciais sobre as experiências brincantes das crianças. A investigação apresenta abordagem qualitativa e caracteriza-se como sendo de natureza explicativa, desenvolvida em duas etapas: a primeira exploratória, a segunda uma pesquisa de campo. Nosso lócus investigativo foi uma escola situada numa comunidade rural do município de Arara-PB, e os participantes da pesquisa são crianças e adolescentes que frequentavam a escola no ano de 2017 e as três professoras que atualmente lecionam nessa etapa na referida instituição. Para analisar os dados, utilizamos a técnica de triangulação de dados. Em nosso trabalho, refletimos como a noção de diversidade, característica dos Novos Estudos da Infância e da Educação do Campo, ainda não contempla verdadeiramente toda a pluralidade de experiências infantis vinculadas a territórios campestres, fato que evidencia a relevância de nossa proposta investigativa ao pesquisar, apresentar e discutir características das infâncias do sítio, os brincar de um grupo formado por crianças e adolescentes de uma realidade local e particular, ainda pouco conhecida. Ao concluir nosso trabalho, percebemos que as crianças e os adolescentes que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental gostavam de brincar e conseguiam criar tempos e espaços para vivenciarem suas experiências brincantes. As professoras, por sua vez, identificaram e afirmaram que os sujeitos brincavam e gostavam de brincar na escola, que costumavam inventar brinquedos (principalmente os maiores, que frequentavam o 4º e 5º anos) e que tinham uma preferência por brincar juntos, coletivamente, de brincadeiras de “antigamente”, como a roda e a bolinha de gude.

Palavras-chave: Experiências brincantes. Anos iniciais do ensino fundamental. Escola no campo.

ABSTRACT

This dissertation presents, as an object of study, the playing experiences of children from the first grade of a rural elementary school. The research is part of the Postgraduate Program in Education from Federal University of Campinha Grande (PPGE/UFCEG), and it's linked to the line of research 2 (Educational Practices and Diversity) and to the Children Studies and Researches Group, Early Childhood Education and Plural Contexts (GRÃO/DGP-CNPq). The term "Playing Experiences" refers to actions and free and spontaneous playing lives of children, experimented in their relationship with toys and playing moments, joined by their schoolmates and inserted in the aspects that contribute, on the specificity of our study, the scholar context in rural zone. The research is based on the New Childhood and Child Studies, dialoguing with the Rural Education Paradigm. We aim to analyze how the playing experiences are lived by children from the first grade of an elementary rural school and what is the point of view of their teacher about these same experiences. For this, we choose the following specific objectives: a) to know the playing experiences of children from the first grade of an elementary rural school; b) to comprehend the relationship between these experiences and scholar context on rural zone; c) to identify the perception of teachers that are working in the first grade about the playing experiences of children. The research is classified as a qualitative and explicative study, and it was developed in two steps: the first one, exploratory, and, the second one, exploratory and field research. The *locus* where we did the investigation was a school situated in a rural community in the small city of Arara, in Paraíba state, in Brazil. The participants of the study were children and teenagers that attended the school in the year of 2017, and the three teachers that currently teach in the first grade at the abovementioned institution. To analyze the database, we used the Triangulation Database Technique. In our study, we reflected about how the notion of diversity, a feature of the New Childhood and Rural Education Studies, doesn't include, in a true way, all the plurality of children's experiences related to rural zones yet, which shows up the importance of our investigation by deciding to research, to present and to discuss the characteristics of the childhood in rural zone and the playing of a group formed by children and teenagers from a local and particular reality that's still little-known. When we finished the study, we found that the children and the teenagers that attended the early years of such elementary school liked to play and could find time and spaces where they could live their playing experiences. The teachers, for their part, stated that the students used to like to play at the school, to invent toys (especially the ones from 4^o and 5^o degree) and to have the preference for playing old games together (circle time and marbles games).

Key-words: Playing Experiences. Early Years of Elementary School. Rural School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Tira”.....	52
Figura 2 – Co-ca-co-la.....	75
Figura 3 – A sensação de vitória	82
Figura 4 – Congelada.....	84
Figuras 5 e 6 – A roda em diferentes movimentos	86
Figura 7 – Mosaico de polícia e ladrão.....	88
Figuras 8 e 9 – Corpo-linguagem do jogo	90
Figura 10 – Ensaizando a valsa	93
Figuras 11 e 12 – Brincar ou comer? Eis a questão.....	104
Figuras 13 e 14 – Partidas de jogo de bola.....	107
Figuras 15 e 16 – Estratégias	112
Figura 17 – Mosaico do terreiro colorido pelo movimento das brincadeiras.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de inclusão/exclusão utilizados no levantamento exploratório	29
Quadro 2 – Principais temas relacionados à discussão do brincar abordados nas publicações	29
Quadro 3 – Descrições utilizadas para análise	30
Quadro 4 – Sistematização da análise dos dados	39
Quadro 5 – Inventário de brincadeiras	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisas que tematizam o brincar livre espontâneo nos anos iniciais do ensino fundamental (2013-2019)	64
Tabela 2 – Teses e dissertações: produções por região (2013-2019)	65

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	TRAJETÓRIA BRINCANTE: APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA PESQUISADA	16
1.2	CONTEXTUALIZANDO NOSSA DISCUSSÃO	21
2	PERCURSO METODOLÓGICO	26
2.1	OBJETO, QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS	26
2.1.1	Objeto geral	27
2.1.2	Objetivos específicos	27
2.2	TIPOLOGIA DA PESQUISA	27
2.3	O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	32
2.3.1	“Tu vai ser tia, é?”: Revisitando a minha “tarefa”	35
2.4	MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS	38
3	REFERENCIAL TEÓRICO	41
3.1	CRIANÇAS E INFÂNCIAS	41
3.1.1	Educação do Campo	42
3.1.2	Crianças e infâncias do campo	44
3.2	EXPERIÊNCIAS BRINCANTES E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	52
3.2.3	Brincar nos anos iniciais do ensino fundamental: o que registram as pesquisas? ..	64
4	EXPERIÊNCIAS BRINCANTES	75
4.1	CRIANÇAS, ADOLESCENTES E SUAS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES	75
4.1.1	Coca-cola, pé descola, se eu colar, você descola...	75
4.1.2	“O salto solto é de ‘costa’, e a estrelinha é de banda”	95
4.2	RELAÇÕES ESTABELECIDAS E VIVENCIADAS POR MEIO DO BRINCAR	98
4.2.1	“Os grande não brinca com os pequeno, dizendo que a gente não sabe brincar...” ..	98
4.2.2	“Hoje eu num vou comer não, vou jogar bola!”: os tempos e espaços do brincar na escola	103
4.3	“ELES SE INTERESSAM POR BRINCAR!”: AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS	115
4.3.1	Crianças e infâncias: algumas concepções	117
4.3.2	As experiências brincantes no espaço escolar pelo olhar das professoras	122
4.3.3	“Não pode correr não, lembra? Se não vai ficar suado e mamãe briga...”	139

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: “MINHA FILHA EU ACHO QUE TEM QUE ENCONTRAR UM CAMINHOZINHO, VIU”	143
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS .	155
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSORAS	156
	APÊNDICE C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PAIS E RESPONSÁVEIS.....	159
	APÊNDICE D. TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) MENORES.....	162
	APÊNDICE E. PRODUÇÕES IDENTIFICADAS NO LEVANTAMENTO EXPLORATÓRIO (2013 – 2019).....	164
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	167

As crianças são sensíveis à atmosfera simbólica da comunidade e pressentem um envoltório, como que feito da substância das histórias ouvidas, do amplo código das impressões adultas e das sapiências dos mais velhos, dos gestos dos pais, dos cheiros das cozinhas, da súbita visão das mazelas dos corpos alheios, do burburinho e quietude das casas, das sonoridades da noite e do dia. A infância é um estado que se sustenta pelo contínuo trabalho de instilar, peneirar, filtrar o mundo. Crianças são como espécies de pássaros garis da natureza: fazem continuamente o trabalho de renovar as sobras do mundo, digerindo-as em uma calórica força imaginadora, transformando-as em novos nutrientes, artefatos da brincadeira, crenças e certezas jovens, recém-nascida, porém embevecidas de fascínio. (PIORSKI, 2016, p. 8).



*Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão*

*E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor*

*Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal*

[...]

*Bola de meia
Bola de gude
Um solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança um menino me dá a mão*

*Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão*

*Bola de meia, bola de gude
(Milton Nascimento, Fernando Rocha).*

1 INTRODUÇÃO

Neste primeiro momento, apresentamos os aspectos introdutórios da nossa dissertação. Inicialmente, registramos uma breve trajetória brincante acerca da aproximação da pesquisadora principal com a temática pesquisada, passeando um pouco por suas memórias e pelo encontro/construção de seu interesse e vínculo com o brincar, com as crianças e infâncias do campo e com o objeto de estudo deste trabalho dissertativo. Em seguida, realizamos uma contextualização geral, pontuando os aspectos teórico-metodológicos que constituem nossa discussão, e registramos a forma como nosso trabalho está organizado, destacando os principais elementos que compõem cada capítulo.

1.1 TRAJETÓRIA BRINCANTE: APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA PESQUISADA

*Viajei em meu carro de madeira
na estrada que o tempo projetou.
O menino aqui dentro me guiou
e a saudade foi a minha passageira.
De repente avistei uma porteira
com a placa: Bem-vindo ao seu passado.
Nessa hora o meu peito acelerado
pisou forte no freio da lembrança.
Tem pedaços do meu tempo de criança
no lugar em que nasci e fui criado.*

*Eu corria descalço nesse chão
que fervia na quentura do sol quente.
Não ficava cansado nem doente,
não tomava comprimido ou injeção.
Brincadeiras de polícia e ladrão
sem ninguém precisar andar armado,
com cipó o bandido era algemado
e um grito da mãe era a fiança.
Tem pedaços do meu tempo de criança
no lugar em que nasci e fui criado.*

*Num cavalo de pau eu galopava
levantando a poeira do terreiro.
Não comprava brinquedos com dinheiro,
porém tinha o que o dinheiro não comprava.
Um centavo sequer ninguém pagava
pra ser livre e correr por todo lado.
O boleto por Deus era quitado,
incluindo liberdade e segurança.
Tem pedaços do meu tempo de criança
no lugar em que nasci e fui criado.*

(Trecho da poesia “O Lugar em que nasci e fui criado”, de Bráulio Bessa).

Ao refletir sobre o encontro com a temática desta dissertação, me¹ peguei viajando na estrada do tempo, como disse Bráulio Bessa em sua poesia. Recordei das lembranças brincantes de uma infância vivida no Sítio São Bento de Cima, comunidade rural do município de Arara, na Paraíba, onde cresci envolvida por histórias, tradições e costumes do meu lugar. Início, dessa forma, passeando um pouco pelas memórias-pedaços do meu tempo de criança, não em um carro de madeira como o do verso, mas numa bicicleta vermelha, com uma folha seca no pneu de trás para que fizesse barulho de moto. Acompanhe-me, pode subir no bagageiro!

Primeiro, dou algumas voltas nos terreiros de minha casa e da casa de meus avós. Ah! Quantas brincadeiras marcaram este chão, principalmente com os meus tios. As fugas e perseguições do polícia e ladrão, as disputas de bolinha de gude, a busca pelos melhores esconderijos para o trinta e um alerta, o “ping pong” com pedaços de madeira e uma bolinha de desodorante... As bolhas de sabão, os banhos de chuva, os balanços e as partidas de jogo de bola com uma bola “dente-de-leite” que sempre furava por causa dos espinhos. Ainda bem que sabíamos remendar. Sabe como? Com um pedaço de sandália velha, derretido em cima do furo da bola por uma faca esquentada no fogo de lenha.

Aproveitando o passeio nos terreiros, estaciono a bicicleta nas memórias da casa de farinha de meu avô Firmo (*in memoriam*). Você já tinha visitado uma casa de farinha como esta? Sinto tantas saudades da vida que preenchia esse lugar. Das tardes que misturavam conversa, trabalho e risadas enquanto as mandiocas eram “rapadas” (descascadas). Das histórias contadas de um passado que parecia distante. Do barulho do motor ligado à manivela para moer as mandiocas. Da massa sendo peneirada para ir ao forno. Das mulheres tirando a goma. Do cheiro da farinha sendo torrada enquanto era mexida e remexida no forno alimentado pela lenha.

Sigo viagem. No caminho, podemos ir contemplando os roçados. Está tudo verdinho, pois é “tempo de inverno”. Milho, fava, amendoim e feijão, de vários tipos. Carioca, macassa, preto, feijão-fava, mulatinho e gurgutuba. Legal mesmo era quando batiam esse feijão no trator e se formava uma montanha de palha perto do alpendre de casa. Sabe o que eu ganhava com essa montanha de palhas? Além da tarefa de ajudar a catar os caroços no terreiro (sua sorte é que não está na época da colheita ainda, senão você ia me ajudar), eu ganhava um pula-pula e por isso uma boa coceirinha no corpo no final da tarde.

¹ Neste primeiro tópico, que diz respeito à experiência individual da pesquisadora principal, a linguagem está redigida na 1ª pessoa do singular.

² Termo criado e utilizado por Friedmann (2011) para se referir à pluralidade do brincar.

Ao olhar aquelas “capoeiras”, lembro das pipas que por lá soltávamos, feitas de sacola pelos meus tios. O carretel era a linha de crochê de minha mãe, que misteriosamente “sumia” das coisas dela, tal qual sumiam algumas de suas alças de sutiã que certa pessoinha usava para “interar” o elástico de pular. Eu gostava tanto do dançar das pipas no céu, que passava o dia inteiro brincando e, quando minha avó Mariquinha me chamava, deixava a pipa amarrada em algum “pé de mato”, para que continuasse no ar enquanto eu voltasse.

Ainda nessa estrada da lembrança, avisto os pés de caju. Eram muitos e eu amava procurar castanhas. Ah! Bom mesmo era torrá-las numa reunião de família e amigos embaixo de uma árvore. A risada era garantida! O segredo para quebrar as castanhas, sem comer tudo de uma vez, era assobiar ou conversar enquanto quebrava – dica dos mais velhos. Aliás, já percebeu que eles sempre sabem de umas coisas mirabolantes? Não misturar manga com leite... Não contar estrelas para não criar verrugas nos dedos... Não brincar com fogo para não fazer xixi na cama... Não abrir guarda-chuva dentro de casa porque “ofende”...

Continuando na BR das recordações, estaciono na última noite mariana, celebrada na casa de Madrinha Mocinha (*in memoriam*), dedicada à coroação de Nossa Senhora. Era a “queimação de flor”, como chamávamos. Uma noite embalada pelos benditos, pela comunidade reunida, pelo alpendre da casa enfeitado com bandeirinhas brancas de papel de seda, pela fogueira onde as flores eram queimadas e pelo bolinho, pelo chá, pela macaxeira, pelo café e pela bolacha no final da noite. Madrinha Mocinha era a catequista da comunidade e também uma ótima costureira. Sabe o que ela também sabia fazer? Consertar sombrinhas e guarda-chuvas. Interessante, num é? Com ela e Dona Maria de Gracina, aprendi a rezar e muitas outras coisas.

Final de maio lembrava o início de junho. Vi-me enfeitando o terraço de casa com bandeirinhas coloridas feitas de sacola, preparando-a para as noites iluminadas de Santo Antônio, São João e São Pedro. E São Paulo. A gente sempre esquece de São Paulo, já reparou? As fogueiras eram preparadas pelo meu pai e as comidas típicas feitas por minha mãe. O milho também era garantido. E tinha os fogos para soltar, comprados na feira livre da cidade. Traque-traque e chuveirinho eram os meus preferidos. Quais eram os seus?

Sigo viagem. Segura! Vamos descer numa grande ladeira, mas não se preocupe que a bicicleta tem freio – eu acho. Vou aproveitar e passar em seu Antônio de Néco para que ele me reze de “uíádo” (mau olhado). O que será que ele fala tão baixinho enquanto reza? Ah! Essa também é uma das minhas maiores curiosidades até hoje. No caminho, observo as pessoas nas portas de suas casas, nas atividades cotidianas, nos terreiros bem cuidados.

Nessa hora, me bate um sentimento nostálgico... Daqueles que nos fazem repetir “Oh tempo bom que não volta mais”. Caio da bicicleta, ou melhor, caio na realidade presente – ainda bem que você pulou antes e não caiu também. Percebo quantas daquelas casas estão hoje fechadas, inclusive a minha, de meus avós, de minha madrinha. Com medo da falta de segurança no sítio, nós e tantas outras famílias acabamos nos mudando para a cidade.

Só depois de passar pela universidade, entendi que tudo isso que vivenciei na infância constitui uma Educação do Campo. As histórias, os costumes, os saberes, os aspectos culturais, religiosos, tradicionais e os momentos de partilha contribuíram para minha formação e ajudaram a me tornar a pessoa que sou hoje. Assim, o forte vínculo com essas e tantas outras memórias, bem como com as minhas lembranças brincantes, são um dos motivos para escolher relacionar a pesquisa às infâncias do campo.

Guardada a bicicleta na garagem da lembrança – sei que o bagageiro não é tão confortável, mas espero que tenha gostado do passeio – continuo agora a trajetória que tenho seguido “depois de grande”, precisamente, sobre os caminhos que me fizeram aproximar dos brincares das crianças. Vamos seguindo comigo e vou te contando.

Aproximações com o objeto de estudo

Concluindo nosso passeio de bicicleta, chegamos ao segundo momento de minha trajetória brincante que é a aproximação com a temática e o objeto de estudo desta dissertação. Em uma das rodas de conversa que realizei com as crianças e adolescentes, fui questionada por um menino: “Fernanda, qual é tua matéria favorita?” E sabe o que prontamente eu respondi? Isso mesmo: o brincar!

O interesse e a curiosidade em temáticas relacionadas aos brincares começaram durante minha formação inicial, no curso de Licenciatura em Pedagogia no Campus III da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), quando atuei como bolsista e voluntária em projetos de ensino e extensão voltados à cultura lúdica da infância, bem como participei do Grupo de Estudos Currículo e Práticas Educativas, na linha Currículo e Estudos da Infância, em que tive os primeiros contatos com discussões teóricas sobre o brincar, as crianças e as infâncias.

Nesse período, também atuei como voluntária no “Grãozinho”, Brinquedoteca do Laboratório de Ludicidade do CCHSA (UFPB). Um lugar de encontros e de conhecimentos. Encontros de crianças, de infâncias, de gerações, de lembranças. Encontros com a docência, com invenções brincantes e com as brincadeiras que se espalhavam em todos os espaços. Um

lugar-convite para brincar, para aguçar a imaginação e criatividade, para despertar a curiosidade de ser, de aprender e inventar.

Todas essas experiências despertaram em mim a curiosidade de aprender a “coca-cola” e a vontade de brincar de “polícia e ladrão”. Encorajaram-me a ser goleira do jogo de bola, a observar as minúcias do brincar com bolas de gude, a fazer o jogo de mãos da “adoleta” e a aventurar no carrinho de rolimã. Despertaram ainda o desejo de contemplar... Saquinho de pipoca virando bola, uma grande pedra virando escorregador, menino fazendo pipa, folhinhas virando comidinha e corpos brincantes dando estrelinhas e saltos soltos para ver, por um instante, a vida por outros ângulos.

Assim, pesquisar sobre as experiências brincantes é uma oportunidade de aprender mais sobre algo que me interessa desde o início de minha formação enquanto educadora. Entendo que todas as lembranças que relatei, aliadas às memórias pelas quais passeamos, foram importantes para a realização desta pesquisa e, inspirada pela minha trajetória formativa-brincante, percebo que o processo para construção desta dissertação parece um pouco com o desafio de construir uma pipa...

... A inspiração para fazê-la consegui com as crianças. Usei o que aprendi sobre fazer pipas lá dos tempos de menina e das experiências de “depois de grande”. Com isso, juntei alguns dos materiais necessários para fazer este trabalho-brinquedo. As sacolas guardei dos projetos, do grupo de estudos e da brinquedoteca do CCHSA. O carretel de linha encontrei durante a pesquisa com as crianças para meu TCC, e os gravetos que precisava consegui com a colaboração de professoras que trabalham na escola lócus da investigação. Durante as aulas do PPGEd, cada professor e professora contribuiu com tirinhas para construir a rabiola, e alguns colegas de turma ajudaram-me a amarrá-las.

Com a parceria de minha orientadora, fomos preparando os materiais, selecionando outros, estudando formas, inventando e reinventando as amarrações e superando algumas dificuldades. No caminho, contamos com o olhar atencioso dos professores Sandro e Socorro, que contribuíram com novas formas e deram ainda mais linha para o nosso texto-brinquedo. Após todo o trabalho (pois fazer uma pipa, ou uma dissertação, ou uma dissertação-pipa não é uma tarefa fácil), construímos o nosso brinquedo e o colocamos para dançar no céu.

Assim, agradeço a você por ter me acompanhado até aqui. Espero que tenha gostado. Agora, é só escolher de que forma vai continuar este passeio-leitura. Posso te emprestar minha bicicleta vermelha. Ou arrumar-te emprestado um carrinho de rolimã – seria uma aventura e tanto! Melhor: você pode inventar ou imaginar o seu meio de leitura-transporte e seguir viagem pelas próximas páginas...

1.2 CONTEXTUALIZANDO NOSSA DISCUSSÃO

Este trabalho apresenta como objeto de estudo as experiências brincantes de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola no campo. A pesquisa da qual resulta este texto insere-se no âmbito da linha 2, “Práticas Educativas e Diversidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG) bem como no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO/DGP-CNPq).

De acordo com Caldart (2002), uma das características fundamentais do movimento por uma Educação do Campo é a luta dos povos camponeses pelo direito à educação **no** campo (serem educados no lugar onde vivem) e **do** campo (uma educação baseada na participação dos sujeitos e vinculada ao lugar, à sua cultura, aos modos de vida e às necessidades humanas e sociais). Nesse sentido, a escola **do** campo é pensada para desempenhar um importante papel dentro de um projeto maior, pois a sua identidade não se resume apenas a uma localização geográfica, mas constitui-se numa relação intrínseca com a vida dos sujeitos e com a comunidade, considerando suas diferentes dimensões e interfaces. Isso implica nos processos educativos escolares que, orientados pelos pressupostos da Educação do Campo, devem oportunizar e promover práticas que vinculem a formação escolar dos sujeitos à formação para uma postura na vida e na comunidade (MOLINA; SÁ, 2012).

Refletindo sobre essa questão, optamos por abordar o lócus investigativo de nosso trabalho como sendo uma escola **no** campo. A instituição está localizada numa comunidade rural, atendendo e garantindo aos sujeitos o direito à educação escolar no lugar onde vivem, mas entendemos que, para identificá-la como também sendo uma escola do campo, seria necessário voltar os nossos olhares para outras dimensões do contexto escolar e para as práticas pedagógicas desenvolvidas naquele espaço, o que, de certo modo, não era nosso objetivo de pesquisa.

Em relação ao nosso objeto de estudo, compreendendo a experiência como inerente ao campo do desejo, ou como registra Larrosa (2021), do acontecimento. Não utilizamos o termo experiências brincantes em nosso trabalho como forma de se referir ao uso de atividades lúdicas desenvolvidas na sala de aula, com a intencionalidade de aprender determinado conteúdo, mas sim às vivências brincantes livres e espontâneas das crianças, experimentadas no contexto escolar. Livres porque não são dirigidas por uma proposta alheia aos sujeitos, e

espontâneas porque estão relacionadas ao impulso, desejo e interesse daquele que está brincando (ECKSCHMIDT, 2016).

Nesse sentido, entendemos que, ao brincar, as crianças expressam seus saberes, estabelecem relações com os seus pares e com os seus contextos, agem sobre o mundo e produzem cultura, inventam e imaginam, vivenciam espaços e tempos próprios que estão além das limitações físicas e cronológicas. Essa ação brincante materializa-se nas brincadeiras, sejam tradicionais, ressignificadas, inventadas, apreendidas, modificadas e produzidas nos diversos grupos infantis (LEITE, 2015; FRIEDMANN, 2011). Os brinquedos, por sua vez, não são apenas aqueles estruturados, industrializados. Compreendemos como brinquedo todo e qualquer objeto que, na ação brincante, recebe um significado, uma função (BROUGÉRE, 2010). É pertinente ressaltar que, em nosso trabalho dissertativo, fazemos uma discussão sobre o brincar e sua relação com as crianças e suas infâncias, o que não desconsidera o fato de que o brincar se constitui como sendo uma atividade humana.

Partindo dessa perspectiva, ressaltamos que os termos crianças e infâncias, grafados no plural, fazem referência à diversidade de sujeitos e realidades vivenciados em suas diversas experiências infantis. Essa percepção plural aproxima-se da própria compreensão do que é o campo: múltiplo, diverso, formado por diferentes povos, que apresentam saberes e modos de vida distintos.

A ideia de investigar a temática do brincar na relação com os anos iniciais do ensino fundamental surgiu a partir da construção do trabalho monográfico intitulado *Os brincarés² das crianças e os tempos e espaços do brincar na escola* (CRUZ, 2018), fruto de uma pesquisa realizada com crianças em uma escola situada em uma comunidade rural do município de Arara-PB. Durante essa pesquisa, foi possível perceber, diante de relatos dos alunos como também através de algumas situações observadas, como a rotina escolar é pensada e estruturada numa lógica adulta, marcada pelo esquecimento do brincar como parte constituinte da criança, principalmente das crianças ditas “maiores”, que são aquelas que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, a ênfase nessa etapa deu-se principalmente pela inquietação e percepção de que nos anos iniciais do ensino fundamental os brincarés das crianças se demonstram ainda mais distantes e ausentes, desde os pressupostos e orientações curriculares, até as práticas realizadas nas salas de aula. A opção pela especificidade da escola localizada no campo, por sua vez, ocorreu por uma identificação com o espaço campesino, com a proposta de Educação

² Termo criado e utilizado por Friedmann (2011) para se referir à pluralidade do brincar.

do Campo e por acreditarmos na pertinência de evidenciar a importância dessas instituições, principalmente em tempos que o fechamento e a nucleação dessas escolas vêm ocorrendo de forma crescente.

Nosso referencial teórico dialoga com os Novos Estudos da Infância e da Criança (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016) e suas contribuições epistemológicas, metodológicas e éticas, estabelecendo uma relação com paradigma da Educação do Campo.

Embasando-se nesse referencial, propomos uma discussão a partir de duas categorias conceituais: as crianças e suas infâncias e as experiências brincantes nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando as especificidades da escola localizada no campo. Em relação às crianças e suas infâncias, realizamos breves considerações sobre a infância brasileira, com ênfase nas infâncias do campo e nas especificidades de suas experiências a partir de referências como Silva, Silva e Martins (2013) e Romeu e Peret (2019).

Enveredando-se pelas percepções acerca das experiências brincantes, buscamos um norteamento teórico em Larrosa (2021), para melhor entender a experiência, e em autores que abordam aspectos do brincar livre e espontâneo das crianças, como Friedmann (2011; 2015; 2020), Meirelles, Eckschmidt e Saura (2019), Piorski (2013; 2016) e Brougère (1998; 2010). Consideramos também os brincar em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de leituras como Borba (2007), Guimarães (2017) e do que registram as diretrizes e orientações curriculares dessa etapa educacional.

Todas essas referências mencionadas, aliadas a leituras complementares, constituem este trabalho dissertativo, o qual apresenta como objetivo geral analisar como as experiências brincantes são vivenciadas por crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental e percebidas pelas professoras dessa etapa educacional em uma escola no campo.

Para tanto, delimitamos como objetivos específicos: a) Conhecer as experiências brincantes vivenciadas por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental; b) Compreender a relação entre essas experiências e o contexto escolar no campo; c) Identificar a percepção de professoras dos anos iniciais sobre as experiências brincantes das crianças.

Nossa proposta investigativa insere-se no âmbito da abordagem qualitativa. A pesquisa configura-se como sendo de natureza explicativa e foi desenvolvida em duas etapas, a primeira exploratória e a segunda exploratória de campo. Apresentamos como lócus uma escola situada em um dos sítios do município de Arara, na Paraíba. Os participantes da pesquisa são crianças e alguns adolescentes que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2017, além de três professoras que atualmente lecionam nessa etapa na referida instituição.

Assim, esta dissertação está organizada desta maneira: Após a introdução, registramos nosso primeiro capítulo, o percurso metodológico do trabalho, em que apresentamos os elementos que constituem nossa problemática, os objetivos, a tipologia da pesquisa, o campo de investigação e os sujeitos investigados, explicitamos os procedimentos éticos que seguimos, destacamos algumas informações sobre o processo investigativo realizado com as crianças no ano de 2017, bem como definimos nosso método de análise.

No segundo capítulo, consta nosso referencial teórico. Como destacado anteriormente, propomos uma discussão acerca das crianças e suas infâncias, evidenciando os principais aspectos históricos, sociais e epistemológicos relacionados a essas concepções, enfatizando as especificidades das infâncias do campo e de seus brincar. Tecemos algumas considerações sobre a experiência, relacionando-a com o brincar livre e espontâneo das crianças, bem como propomos uma discussão acerca da ação brincante e sua relação com os anos iniciais do ensino fundamental, considerando a especificidade da educação escolar no campo.

No quarto capítulo, a partir das categorias e unidades de registro que identificamos durante a pré-análise, apresentamos a análise dos dados construídos, discutindo e analisando os principais aspectos identificados nas experiências brincantes das crianças, fazendo uma interlocução com as falas das professoras entrevistadas. É nesse capítulo que aprenderemos a diferenciar o salto solto da estrelinha, que descobriremos outros valores para o X. Que perceberemos brincar mais viscerais, baseados em regras e no brincar junto. Que conheceremos algumas percepções das professoras que, em suas falas, expressam diferentes perspectivas e algumas histórias.

Seguimos então a viagem-leitura nas próximas páginas.



[...] as crianças do 4° e 5° ano se organizaram e decidiram brincar de polícia e ladrão. Tirei algumas fotos e pedi licença para brincar também [...]; me explicaram que seria assim, uma hora os meninos eram policiais e quando eles prendessem todas as meninas na cadeia (que era a calçada da escola), as meninas seriam policiais e eles seriam os ladrões. E o que tínhamos que fazer? Correr! Saí desesperada correndo e Roberto. Me perseguindo. Conseguia ouvir as crianças dizendo “ela corre demais!” Fiquei me achando! Depois de pouco tempo, já estava quase pedindo para ser presa de tão cansada. Tentando me desviar, fui cercada por Roberto, Júlio, Alberto e André. Não tive como fugir, me pegaram bruscamente pelo braço e me levaram para a prisão. Pouco tempo depois nós [meninas] éramos policiais. Ainda estava cansada da vida bandida, mas tive que correr também e confesso que só consegui pegar um ladrão porque ele já estava mais cansado que eu. [...] descansamos um pouco e depois voltamos a brincar de novo. Saí correndo para fugir e dei a volta na capela, mas fui surpreendida e presa por dois policiais que quase me derrubaram no chão, colocaram meus braços para trás e me prenderam na cadeia. Uma a uma foram trazendo as outras meninas. Depois fomos mais uma vez policiais e saí correndo atrás de André; ele acabou ficando encurralado atrás de um monte de areia e confesso que achei até bom, porque continuava na brincadeira e ao mesmo tempo descansava as pernas que já estavam doendo. Ficamos assim durante um bom tempo – ele ia para um lado e eu ia também, ele ia para o outro e eu ia também... Permanecemos nesse impasse até que ele conseguiu sair e correr pela estrada. Saí disparada correndo atrás do fugitivo e no meio do caminho ainda encontrei a mãe de Afonso: ‘Corre Fernanda, corre!’, ela dizia. Alberto acabou indo para muito longe, e uma das meninas gritou que, se não voltassem, a professora poderia brigar, então parei de correr e voltei. Depois ainda tentamos outra perseguição, mas os pais das crianças já se aproximavam para buscá-las. Esse dia foi muito especial, porque consegui brincar bastante com elas. (Diário de campo, 17/11/2017).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na construção deste trabalho. Inicialmente havíamos previsto realizar uma pesquisa em campo, do tipo etnográfica, mas infelizmente enfrentamos a pandemia causada pelo coronavírus, que afetou o mundo inteiro. No Brasil, milhões de pessoas foram infectadas, e milhares delas perderam suas vidas por causa da Covid-19. Nossas rotinas foram afetadas ao longo de mais de dois anos, o que exigiu a adoção de medidas de segurança e proteção, como a quarentena e o distanciamento social, que ocasionaram, dentre outras necessidades, a suspensão das aulas presenciais em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino por tempo indeterminado, impactando diretamente nossa proposta investigativa.

Considerando a indefinição do retorno presencial das aulas e os prazos institucionais do Programa de Pós-Graduação em Educação que precisávamos cumprir, decidimos reconfigurar nosso projeto com vistas a adequar a pesquisa de acordo com as limitações que vivenciávamos naquele momento. De todo modo, entendendo que a participação das crianças é essencial em nosso trabalho, encontramos como possibilidade revisitar os dados da pesquisa monográfica realizada com as crianças no ano de 2017, e buscamos aprofundar nossa discussão ouvindo as professoras que atualmente lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental na mesma instituição escolar. No subitem acerca da tipologia de pesquisa, explicamos como ocorreu esse processo investigativo. Além do detalhamento dessa reorganização da investigação, registramos neste capítulo metodológico os elementos que constituem nosso percurso investigativo.

2.1 OBJETO, QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS

Apresentamos como objeto de estudo as experiências brincantes de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola localizada no campo. Assim, para a construção de nossa investigação, pontuamos alguns interesses de pesquisa: Quais são as experiências brincantes de crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental? De que forma esses brincantes são vivenciados e se relacionam com o contexto escolar no campo? E quais são as percepções de professoras sobre essas experiências brincantes?

Diante de tais inquietações, elencamos esta questão-problema: De que forma as experiências brincantes de crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental de uma escola no campo são vivenciadas no espaço escolar e percebidas por professoras dessa

etapa educacional? Nossa problemática pressupõe uma discussão que aborda como aspectos centrais as crianças e o modo como seus brincar se relacionam com o contexto escolar no campo, considerando a especificidade dos anos iniciais do ensino fundamental, problematizando se essa etapa da educação básica é constituída como lócus de experiências brincantes.

Diante disto, elencamos os seguintes objetivos:

2.1.1 Objetivo geral

Analisar como as experiências brincantes são vivenciadas por crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental e percebidas pelas professoras dessa etapa educacional em uma escola no campo.

2.1.2 Objetivos específicos

- Conhecer as experiências brincantes vivenciadas por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental;
- Compreender a relação entre essas experiências e o contexto escolar no campo;
- Identificar a percepção de professoras dos anos iniciais sobre as experiências brincantes das crianças.

2.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Como pontuado anteriormente, a partir da situação pandêmica que enfrentamos, foi necessário reconfigurar a nossa pesquisa de acordo com as limitações impostas pelo momento. De todo modo, apesar da impossibilidade de realizar uma pesquisa em campo com as crianças, não queríamos perder de vista essa participação num estudo sobre algo que a elas diz respeito genuinamente: seus brincar. As crianças falam sobre suas brincadeiras brincando, mostrando os movimentos, cantando as cantigas e parlendas, demonstrando como funcionam seus brinquedos para assim explicá-los... Como então falar sobre experiências brincantes sem contar com a escuta, observação e participação desses sujeitos?

Diante desse impasse, identificamos como possibilidade analisar os dados de uma pesquisa realizada com crianças desenvolvida no ano de 2017 pela pesquisadora principal desta dissertação, numa escola situada em uma comunidade rural do município de Arara-PB,

durante a construção do seu trabalho monográfico³ intitulado *Os brincares das crianças e os tempos e espaços do brincar na escola*. Foi durante a construção dessa monografia que surgiu a inquietação para a proposição da pesquisa que originou esta dissertação. Como forma de aprofundar nossa análise e discussão, além de revisitar esses dados, realizamos nesta pesquisa entrevistas semiestruturadas com as três docentes que atualmente lecionam na referida instituição escolar.

Desse modo, nossa investigação insere-se no âmbito da abordagem qualitativa. Segundo Minayo (1994), essa abordagem ocupa-se na compreensão do universo dos símbolos, das relações, dos fenômenos, abordando um nível de realidade que não pode ser quantificado. A pesquisa configura-se como sendo de natureza explicativa, que, de acordo com Severino (2013), além de registrar e analisar os fenômenos, busca identificar suas causas por meio da interpretação dos dados construídos. Para tanto, realizamos nossa investigação em duas etapas: a primeira exploratória e a segunda uma pesquisa exploratória de campo.

Etapa exploratória

A etapa exploratória é uma preparação para a pesquisa explicativa, utilizada no levantamento de informações, mapeamento e delimitação do campo de trabalho acerca de determinado objeto de estudo (SEVERINO, 2013). Nesse sentido, buscamos inicialmente mapear a produção acadêmica relacionada ao nosso objeto de estudo, por meio de um levantamento de produções realizadas em nível de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁴, entre os meses de novembro de 2020 e janeiro de 2021.

Após algumas tentativas não bem-sucedidas de combinação de termos para realizar a busca, optamos por utilizar como descritor de busca apenas o termo “brincar”, o que tornou nosso trabalho um pouco mais demorado. Inicialmente, pretendíamos fazer um recorte temporal do ano de 2010 (ano estipulado como prazo final para implementação do ensino fundamental de nove anos) até 2019, mas, como as publicações que antecedem o ano de 2013 não têm seus resumos e textos completos disponibilizados no Catálogo da Capes, optamos por fazer um recorte temporal das produções publicadas entre os anos de 2013 e 2019.

³ Trabalho de conclusão de curso apresentado no ano de 2018 à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias da Universidade Federal da Paraíba, CCHSA/UFPB, para obtenção do título de pedagoga.

⁴ Disponível no endereço eletrônico: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>.

Considerando que a temática do brincar tem sido discutida em diferentes campos do conhecimento, elencamos os seguintes critérios de inclusão/exclusão de busca e análise:

Quadro 1 – Critérios de inclusão/exclusão utilizados no levantamento exploratório

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Produções que abordem aspectos relacionados ao brincar livre nos anos iniciais do ensino fundamental, realizadas em turmas ou com crianças que frequentam esta etapa educacional; • Teses e dissertações de programas em nível profissional e acadêmico; • Pesquisas desenvolvidas em contextos escolares no/do campo e da cidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos que abordem a perspectiva pedagógica do brincar. • Não disponibilidade do texto completo para leitura (devido à falta de clareza nos resumos).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Após identificar os trabalhos⁵ e fazer uma sistematização prévia das produções que atendiam nosso interesse de busca, realizamos a leitura minuciosa dos resumos das publicações encontradas. Em várias ocasiões, foi necessário recorrer à leitura dos trabalhos completos pela falta de clareza das informações disponibilizadas. Após esse processo, chegamos ao quantitativo de 30 produções, sendo 25 dissertações e cinco teses, que agrupamos de acordo com as principais questões abordadas nos trabalhos relacionadas ao brincar. Vejamos:

Quadro 2 – Principais temas relacionados à discussão do brincar abordados nas publicações

Aspectos/temas	Autores
Contexto escolar no/do campo	Boito (2017); Melo (2017); Souza (2017)
Professores/as e suas práticas pedagógicas	Selzler (2019), Faria (2018), Duarte (2015), Pereira (2017); Pereira (2014); Neto (2014), Silva (2014) e Stigert (2016).
Escolas de tempo integral	Guimarães (2017), Ponte (2014), Maranhão (2019), Pereira (2016) e Spolaor (2019)
Recreio e recreação	Santos (2019); Barreto (2019); Silva (2014)
O brincar em diferentes espaços escolares	Pacheco (2015); Portela (2018); Freitas (2015); Luz (2015).
Caráter transgressor da ação brincante	Fernandes (2015); Ferreira (2017)
Brincar utilizado como “punição/recompensa”	Oliveira (2013); Medeiros (2015) e Silva (2019).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

⁵ As principais informações que identificam esses trabalhos encontram-se nos apêndices, sistematizadas em um quadro.

Esses trabalhos e mais algumas informações gerais, identificadas com o levantamento exploratório, serão abordados posteriormente em um dos tópicos do capítulo teórico.

Concluído o processo de levantamento, continuamos a etapa exploratória da investigação realizando uma pré-análise dos dados que foram construídos durante a pesquisa desenvolvida com as crianças, os quais foram registrados em fotografias, videograções e descrições do tipo etnográficas, feitas num diário de campo. Nosso objetivo foi identificar quais dados iriam compor nossa análise e discussão nesta dissertação.

Dentre os diferentes dados registrados, selecionamos: um quadro com as informações sobre as brincadeiras identificadas no contexto investigado, fotografias que retratam cenas brincantes das crianças e algumas descrições do diário de campo. Essas descrições, por resultarem de uma pesquisa com inspiração etnográfica, caracterizam-se como sendo registros escritos densos e minuciosos de cada dia observado/vivenciado com as crianças na escola, pressupondo-se assim uma considerável quantidade de dados.

Para que dentre desse volume de dados do qual dispunhamos pudéssemos dar prioridade aos registros que atendiam a nossa proposta investigativa, selecionamos para análise apenas os registros descritivos em que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, seus brincar e a relação que estabeleciam com a instituição escolar investigada apareceram em maior evidência durante nossa leitura pré-analítica.

A seguir, elencamos algumas informações referentes a essas descrições. Seus títulos fazem referência às falas de crianças e adolescentes anotadas em diferentes momentos do processo investigativo. Vejamos:

Quadro 3 – Descrições utilizadas para análise

Título da descrição – Diário de campo	Data
“Ela vai estudar aqui também é tia?”	07 de novembro de 2017
“Hoje eu num vou comer não, vou jogar bola!”	13 de novembro de 2017
“Tu anotou meu nome?”	14 de novembro de 2017
“Tia I. Não deixa”	16 de novembro de 2017
“Ai dento, ela sabe olha!”	17 de novembro de 2017
“Vai gravar nós hoje?”	20 de novembro de 2017
“Olha a tarefa de Fernanda”	21 de novembro de 2017
“O salto solto é de costa e a estrelinha é de banda”	23 de novembro de 2017
“Pisou ou não pisou?”	24 de novembro de 2017
Roda de conversa: Pré I, II e 1º ano	27 de novembro de 2017
Roda de conversa: 2º e 3º ano	28 de novembro de 2017
Roda de conversa: 4º e 5º ano	29 de novembro de 2017

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Para analisar essas descrições e os demais dados, buscamos, via termo de assentimento livre esclarecido das crianças (TALE) – atualmente todos adolescentes e jovens –, bem como via termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) de seus pais ou responsáveis, a autorização para a utilização dos registros selecionados. Acreditamos que essa foi uma forma de assumir um compromisso ético condizente com as orientações institucionais do comitê de ética; com os sujeitos que na época participaram e foram de suma importância para a realização da pesquisa; bem como com os referenciais teórico-metodológicos que acreditamos e que nos orientam na proposição deste trabalho.

Pesquisa exploratória de campo

Na segunda etapa da pesquisa, visando conhecer a percepção de professoras sobre as experiências brincantes das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, fomos a campo ouvir as docentes que atuam na mesma escola em que a investigação de 2017 foi realizada. Utilizamos como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, realizadas com as professoras no dia 30 de setembro de 2022, na própria instituição escolar.

Em geral, podemos entender por entrevista semiestruturada aquela que, de acordo com os interesses da pesquisa, parte de questionamentos básicos, sem, no entanto, deixar de oferecer um amplo campo de interrogativas à medida que se recebe as respostas do entrevistado (TRIVIÑOS, 1995).

Apesar da possibilidade de realizar as entrevistas de forma *on-line*, optamos por realizá-las de forma presencial, na escola, acreditando que, dessa forma, teríamos mais possibilidades de explorar esse diálogo com as docentes. Vale ressaltar que as condições sanitárias em relação à Covid-19 se mostraram mais favoráveis na realização da coleta de dados de forma presencial. Além disso, aproveitamos a oportunidade para atualizar algumas informações sobre o espaço escolar investigado.

Com essa escolha, foi necessário repensar nosso cronograma de pesquisa e redefinir algumas datas previstas. Passamos por um período de pandemia que provocou a adoção de atividades remotas por dois anos letivos. O retorno das aulas presenciais em nosso contexto investigativo foi feito de modo gradual, híbrido e seguido de vários protocolos de segurança, o que nos fez acreditar ser prudente aguardar mais um período de tempo até que estivéssemos em condições mais seguras para que pudessemos ir a campo entrevistar as professoras.

Outro aspecto que incidiu na necessidade de uma reorganização do cronograma de pesquisa foi a convocação da pesquisadora principal para assumir o cargo de supervisora

escolar no município de Jacaraú-PB. Os horários de trabalho e a necessidade de ir morar em outra cidade, aliada a uma dificuldade de deslocamento, resultaram num certo atraso tanto na realização das entrevistas quanto na assinatura dos termos de autorização e consentimento dos participantes, o que nos levou a solicitar, junto ao Colegiado do PPGEd, mais um período de tempo para finalização da escrita da dissertação.

Feitos esses registros, apresentamos adiante algumas informações e características referentes ao campo de investigação e aos sujeitos participantes.

2.3 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Considerando a escolha ética de preservar as identidades dos sujeitos envolvidos, optamos por ocultar o nome da escola e não dar detalhes de sua localização. Para nos referirmos às crianças e aos adolescentes, utilizaremos nomes fictícios inspirados em personagens e alguns outros nomes que aparecem no livro *A bolsa amarela*, de Lygia Bonjuga (2002). Inspirando-se em Raquel (personagem principal da história), fizemos dessa obra – que é uma das histórias preferidas da pesquisadora principal dessa dissertação – nosso “esconderijo de nomes”. Para se referir às professoras também utilizaremos nomes fictícios, inspirados em flores.

A escola onde realizamos nosso estudo está situada no território rural de Arara-PB, município localizado na mesorregião do agreste paraibano e na microrregião do Curimataú ocidental. De acordo com os dados do último censo demográfico do IBGE⁶ (2010), Arara possuía uma população de 12.653 habitantes, 70% (8.924 pessoas) residentes na zona urbana e 30% (3.729 pessoas) residentes no território rural, divididos entre os 32 sítios do município. Situa-se numa dessas comunidades rurais, em um desses sítios, a escola que é nosso campo investigativo.

Atualmente a instituição atende trinta e dois estudantes, oriundos da própria comunidade em que está situada e de demais sítios circunvizinhos. O espaço escolar é composto por três salas de aula, uma pequena secretaria, a cozinha, os banheiros e dois ambientes mais amplos, que servem de pátio, sendo que na hora do recreio um destes é tomado por mesas e cadeiras, transformando-se momentaneamente em um refeitório. Não há muros – a escola é cercada por um amplo terreiro.

⁶ Informações disponíveis no endereço eletrônico: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=25&dados=8>. Acesso em 16 de dez. de 2021.

No prédio dessa escola, também são realizadas as reuniões mensais da associação dos trabalhadores rurais daquela comunidade e adjacências, bem como daqueles que trabalham na extração de pedras em pequenas pedreiras – uma atividade econômica característica da localidade. Nesse sentido, podemos refletir que a escola é um ponto de referência que sedia e proporciona encontros coletivos não apenas para as crianças, mas também para os adultos, representando assim um espaço estratégico para a articulação comunitária e para realização de ações e diálogos que podem ser entendidos como de suma importância na perspectiva da Educação do Campo.

A instituição escolar funciona atualmente apenas no período vespertino. As classes são multisseriadas, e as salas divididas em três turmas: Pré-escolar I, II e 1º ano (que, nesse caso, também é multietapa); 2º e 3º anos; 4º e 5º anos. Quanto ao quadro de funcionários, o espaço conta com três professoras, sendo uma delas também gestora escolar, uma merendeira e duas auxiliares, que cuidam da limpeza e higiene do prédio, e um porteiro. Com exceção das educadoras, os demais profissionais que trabalham na escola residem no sítio onde a instituição está situada.

Considerando as duas etapas de nosso estudo, nossos sujeitos da pesquisa eram inicialmente 22 crianças e três adolescentes à época (primeira etapa), que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2017, compondo uma faixa etária entre seis e 14 anos de idade. Esses três adolescentes, com faixa etária de 13 e 14 anos, apresentavam uma distorção idade/série e frequentavam o 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Aliás, a presença de adolescentes é uma realidade característica das escolas no/do campo.

Foram esses sujeitos que participaram ativamente da composição da pesquisa na primeira etapa, partilhando generosamente, no período que estivemos juntos, seus doces, suas experiências, suas histórias cotidianas (reais e inventadas) e principalmente os seus brincares. Atualmente já adolescentes e jovens, agiram generosamente mais uma vez, permitindo que suas experiências nos inspirassem e fossem revisitadas nesta dissertação, nos autorizando assim a utilização dos dados

Dessas crianças e adolescentes, aquelas que moravam mais próximo da escola vinham juntas, cuidando umas das outras. As demais eram trazidas e levadas por seus pais e/ou responsáveis, ou pegavam carona no ônibus escolar que levava os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio para a cidade. Estes últimos geralmente aproveitavam o “sol frio” do fim da tarde para voltarem às suas casas caminhando pelas estradas.

Havia ainda as crianças que moravam em lugares distantes da instituição escolar e conseqüentemente apresentavam uma maior dificuldade de locomoção. Para elas, a secretaria

de educação disponibilizava mototáxis⁷ para auxiliar nesse trajeto. É válido destacar que esses sujeitos residiam em sítios que deveriam ser atendidos por uma escola que foi nucleada no ano de 2008.

Partindo desse fato, registramos que o fechamento e a nucleação de escolas do campo, fenômeno que surgiu a partir dos anos de 1980 e que tem ganhado força nas últimas décadas em nosso país (SOUZA, 2012), também se apresenta como uma realidade do município em que realizamos nossa pesquisa. Num total de 15 escolas que funcionavam em comunidades rurais de Arara-PB, oito foram fechadas no ano de 2008 e, de acordo com o Catálogo de Escolas do INEP⁸, apenas sete espaços escolares, transformados em escolas-pólo para atender os estudantes das instituições nucleadas, permanecem em funcionamento atualmente, atendendo a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos (EJA).

Prosseguindo para a segunda etapa da pesquisa, são também sujeitos de nossa proposta investigativa as três professoras que atualmente lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental da instituição escolar pesquisada. Como forma de preservar suas identidades, nomeamo-las com nomes de flores no decorrer do texto: professoras Violeta, Rosa e Margarida. Atualmente, as três professoras só trabalham no espaço escolar investigado, sob o regime de contrato com a prefeitura municipal. É válido mencionar que duas dessas docentes já lecionavam na escola no ano de 2017. A terceira professora, que atuava na turma do pré-escolar I, II e 1º ano naquela época, solicitou a aposentadoria no ano de 2020.

Violeta é a atual professora da turma do pré-escolar I, II e 1º ano e está cursando a Licenciatura em Pedagogia numa instituição particular de ensino superior, tendo iniciado o curso recentemente. Residente na cidade de Arara, Violeta atuou mais de 20 anos em sala de aula, lecionando durante todo esse período em creches. Passou 10 anos morando em outro estado, trabalhando em outras áreas e, no ano de 2022, retornou para sala de aula. Esse é o seu primeiro ano como docente da instituição escolar e sua primeira experiência com a escola no campo e com uma turma multisseriada.

Rosa é a professora da turma do 2º e 3º ano e atual gestora da instituição escolar. Possivelmente, esse acúmulo de funções também seja uma realidade característica de escolas no/do campo. Residente de Arara, se formou em Pedagogia em uma instituição particular de ensino superior (concluiu em 2021) e iniciou sua experiência em sala de aula na própria

⁷ De acordo com a gestora, atualmente as crianças que residem em lugares mais distantes são trazidas e levadas pelo ônibus escolar.

⁸ Informação disponível no endereço eletrônico: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>. Acesso em: 19 ago. 2021.

escola, onde atua há cinco anos com as mesmas séries. Em 2018, assumiu também a função de gestora escolar, substituindo a diretora que solicitou aposentadoria.

Margarida, por sua vez, é a professora da turma do 4º e 5º ano. Coursou o magistério na Escola Normal Estadual Pedro Augusto de Almeida (Bananeiras-PB) e é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) (concluiu em 2020). Margarida reside na cidade de Arara e tem mais de 20 anos de experiência em sala de aula, a maioria destes atuando nos anos finais do ensino fundamental, ministrando as disciplinas de História, Artes e Ensino Religioso em escolas da zona urbana. Trabalha na escola há seis anos, sendo este, até então, o seu período de experiência com os anos iniciais do ensino fundamental.

Pontuadas as questões referentes ao campo e aos participantes que constituíram nossa investigação, acreditamos ser pertinente registrar brevemente como ocorreu a pesquisa com as crianças, uma vez que esta assume um importante papel neste trabalho dissertativo. Para tanto, optamos por evidenciar um aspecto central desse processo investigativo: a construção de uma relação ética entre a adulta pesquisadora e as crianças e adolescentes participantes, entendendo tal relação como fundamental tanto para nossa discussão nesta dissertação quanto para a reflexão acerca dos aspectos metodológicos na pesquisa com crianças.

2.3.1 “Tu vai ser tia, é?”: Revisitando a minha⁹ “tarefa”

“Ai dento, ela sabe, olha!”, exclamou S., com olhos arregalados e ar de surpresa a me ver vencê-lo no jogo da velha. Esse jogo, as fugas e prisões do polícia e ladrão e tantas outras situações e vivências como essas compuseram a minha “tarefa”, forma pela qual as crianças se referiam à monografia¹⁰, construída a partir de uma pesquisa com inspiração etnográfica que ocorreu entre os meses de outubro e novembro do ano de 2017. Participaram dessa investigação todos os 45 alunos da instituição escolar, crianças e adolescentes com uma faixa etária entre quatro a 14 anos de idade.

A realização dessa pesquisa com as crianças foi atravessada por diferentes dificuldades. O maior desafio – e talvez o mais encantador – foi estabelecer uma relação ética com as crianças e adolescentes. E quando destaco uma relação ética, não estou me referindo ao sentido “burocrático” dos termos e normas científicas (que obviamente são de suma importância), mas sim a uma relação de confiança e respeito com as crianças, aceita e

⁹ Por se tratar de uma experiência individual da pesquisadora principal, utilizaremos neste subtópico a 1ª pessoa do singular.

¹⁰ O retorno dessa monografia à escola foi realizado no dia 19 de outubro de 2018.

assinada por elas através do convite para brincar. Uma relação que não é dada, mas sim construída.

Inicialmente, as crianças imaginavam que a minha presença na escola objetivava observar “se elas estavam brigando”, se “estavam brincando direito”, ou que se tratava de algo relacionado a “anotar seus nomes”. Alguns chegaram a pensar que estava na escola a serviço do conselho tutelar. Isso gerou olhares atravessados e curiosos, cochichos, risadas tímidas e um “cuidado” reforçado pelas orientações que as crianças e adolescentes receberam de suas professoras para que se comportassem na minha presença.

Aliado a esse receio das crianças, ainda pesava sobre mim um forte elemento: a assimetria entre o adulto e a criança, socialmente difundida e com a qual estavam de certo modo habituadas. Como então fazer aqueles sujeitos entenderem que meu interesse não era proibi-los de tentar roubar manga, mas sim de roubá-las junto a eles para experimentá-las com sal?

Diante das minhas limitações, encontrei um caminho: observar de corpo inteiro. Essa denominação “observação de corpo inteiro” faz referência à imersão etnográfica no contexto investigado e à tentativa de entrega enquanto pesquisadora ao trabalho investigativo com as crianças, pois observar os seus brincares exigiu a suspensão das ideias e opiniões pré-concebidas em detrimento do estar junto, do reconhecimento de que, antes de serem importantes para minha monografia, os brincares eram importantes para as crianças.

Observar de corpo inteiro também refere-se ao brincar com as crianças, como ocorreu no episódio do “polícia e ladrão”. Isso proporcionou que meu corpo-pesquisador se tornasse um corpo-registro de vivências brincantes, auxiliando-me assim a melhor compreender o repertório lúdico daqueles sujeitos. A transpiração e o cansaço ao correr, os pés empoeirados após os jogos de bola no terreiro e as sensações como a frustração ao receber um pisão no pé durante a “coca-cola”, por exemplo, denotavam diferentes características dos brincares que eram pertinentes para nossa análise.

Outro ponto importante na construção de uma relação ética com as crianças foi o diálogo, a busca por esclarecer o porquê de estar na escola, junto a elas. Expliquei aos sujeitos, em cada uma das turmas, porque os gravava, porque observava e tirava fotos de suas brincadeiras, falei sobre a monografia, sobre a universidade, sobre estar estudando para ser professora. E assim, dos mais pequenos aos adolescentes, todos foram entendendo, à sua maneira. Universidade virou “escola”, TCC tornou-se minha “tarefa”, o ser professora deu espaço para o “ser tia”, o brincar se tornou minha “matéria favorita” e os olhares receosos logo se transformaram em convites para participar de suas variadas brincadeiras. Esse entendimento das crianças está expresso no registro a seguir:

Olhei para o lado e vi André tirar uma bala do bolso. Já tinha visto ele fazer isso antes. Roberto, ao perceber que estava vendo, disse a ele ‘Vai visse, oh ela olhando!’ e ele respondeu ‘Ela já viu, num briga não. É mais arriscado ela vim chupar mais noi’ (Diário de campo, 14 de novembro de 2017).

Esse diálogo demonstra uma (des)construção da ideia do adulto, para além daquele que vigia as ações infantis, que observa e controla as atitudes das crianças e que “briga” com elas – maneira que haviam me imaginado inicialmente, ao perceberem minha presença na escola. O exemplo também configura-se como uma ressignificação da relação assimétrica entre adulto e criança, que obviamente não deixa de existir, mas que pode percorrer outros caminhos e possibilidades quando o adulto-pesquisador se dispõe a “arriscar-se” junto às crianças. Essa perspectiva aproxima-se da construção do estatuto de “adulto atípico”, definido por Corsaro (2011).

Refletindo sobre a experiência de pesquisar com aquelas crianças a partir dessa noção do “adulto atípico”, percebo que, no papel de adulta, coloquei – ou provoquei – algumas rupturas pelo caminho do “estranhamento”. As crianças inicialmente acharam estranho uma adulta que gostava de estar e brincar com elas, que se interessava por suas histórias e brincadeiras, que entendia aqueles jogos corporais dos meninos como sendo uma brincadeira, e não como uma briga ou “arenga”. Ao mesmo passo, entendo que era estranho para os adultos da escola, da comunidade escolar, uma adulta que gostava de estar e brincar com as crianças, que se interessava por suas histórias e brincadeiras e que, ao ver aquelas cenas dos meninos e seus movimentos corporais de resistência e força, não se incomodava a ponto de reclamar com eles para “separar a briga”.

O interessante é que essa postura/perspectiva atípica assumiu um caráter ambíguo durante a pesquisa: me aproximou do universo das crianças e me distanciou dos olhares dos adultos. E essa distância dos olhares adultos se revelava na (in)compreensão de algumas professoras, ocasionando algumas situações desconfortáveis e fatores que, de certo modo, dificultaram o desenvolvimento da investigação.

Outra dificuldade que percebo com mais clareza agora, retomando os dados na condição de mestrande, foram as minhas próprias limitações enquanto pesquisadora na condução do trabalho investigativo, em relação aos diálogos com as crianças e com as próprias professoras, à realização dos registros, a questões que deveria ter aprofundado, ao entendimento de aspectos éticos e conceituais, dentre outros elementos que talvez não revelem erros, mas uma imaturidade de alguém que começava a se aventurar na pesquisa. Esses elementos também denotam a importância de uma constante busca teórico-

metodológica no trabalho com as crianças, seja no âmbito acadêmico-investigativo, seja no âmbito escolar e pedagógico.

Feitas as considerações acerca do processo metodológico da construção de dados, registramos a seguir nosso método e categorias de análise.

2.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Na busca por uma alternativa metodológica de análise que pudesse contemplar as características de nosso trabalho dissertativo, elencamos a triangulação de dados como técnica a ser utilizada para essa finalidade. De acordo com Souza e Leal (2022):

O que caracteriza essa dimensão da triangulação é a produção de dados por meio de múltiplas fontes pelos(as) pesquisadores(as), com o objetivo de conhecer e analisar o fenômeno investigado a partir de vários ângulos ou pontos de vista, inter-relacionando as informações e ampliando as perspectivas analíticas. Para tanto, faz-se necessário o uso de variados instrumentos de produção de dados, considerando três aspectos associados ou apenas um destes: 1) o tempo – produção de dados em um único período ou períodos distintos; 2) o espaço – produção de dados em diversos contextos ou em um único contexto; e, 3) os sujeitos – os participantes da pesquisa podem pertencer a um grupo ou a diversos, considerando aspectos geracionais, de gênero, de raça, de classe social, dentre outros. (SOUZA; LEAL, 2022, p. 235).

Desse modo, ao possibilitar uma análise do fenômeno investigado que considera diferentes pontos de vista e permite uma inter-relação de dados produzidos por meio de diferentes instrumentos, entendemos que a triangulação de dados nos permitiu explorar e sistematizar tanto as mensagens que constituem os registros das observações realizadas com as crianças e adolescentes, descritas no diário de campo, bem como as entrevistas realizadas com as três professoras.

Para tanto, organizamos nossa análise em três momentos:

Primeiro, com vistas a identificar os dados que pudessem contribuir para nossa discussão, fizemos a leitura e releitura das descrições que compõem o diário de campo da pesquisa de 2017, para selecionar trechos e diálogos desses registros que fossem pertinentes ao que pressupõe nosso objeto de estudo. Também elencamos os registros fotográficos para compor nossa análise. Com esse material já selecionado, identificamos os sujeitos aos quais solicitamos a autorização para a utilização dos dados, por meio do TALE e TCLE.

Em seguida, selecionados os dados que seriam utilizados em nossa análise, identificamos alguns temas que nos permitiram elaborar categorias de análise, que agrupamos

em unidades nomeadas, em sua maioria, com frases ditas pelas crianças e pelas professoras. Para uma maior clareza, vejamos o quadro abaixo:

Quadro 4 – Sistematização da análise dos dados

Dimensão	Categorias	Unidades
Experiências Brincantes	1ª Crianças, adolescentes e suas experiências brincantes.	1ª “Coca-cola, pé descola, se eu colar, você descola”. 2ª “O salto solto é de ‘costa’, e a estrelinha é de banda”.
	2ª Relações estabelecidas e vivenciadas por meio do brincar.	1ª “Os grande não brinca com os pequenos, dizendo que a gente não sabe brincar...” 2ª “Hoje eu num vou comer não, vou jogar bola!”
	3ª “Eles se interessam por brincar!”: as percepções das professoras.	1ª Crianças e infâncias: Algumas concepções 2ª As experiências brincantes no espaço escolar pelo olhar das professoras 3ª “Não pode correr não, lembra? Se não vai ficar suado e mamãe briga...”

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Por fim, no terceiro momento, à luz do nosso aporte teórico, fizemos a análise propriamente dita dos dados construídos nas duas etapas da investigação.



Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

[...]

(“Achadouros”, Manoel de Barros).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho está inserido no âmbito dos Novos Estudos da Infância e da Criança (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016), dialogando com o paradigma da Educação do Campo. Diante das especificidades que compõem nossa proposta investigativa, compreendemos as crianças, suas infâncias e as experiências brincantes nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando as especificidades da escola do campo, como as categorias conceituais que constituem nossa dissertação e, a partir de tais categorias, realizamos a seguir os apontamentos e reflexões que consideramos pertinentes para embasar nossa discussão.

3.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Ao traçar uma história mundial da infância, considerando desde as sociedades coletoras caçadoras até o mundo globalizado, Stearns (2006) identifica diversos elementos que interferiram nos modos como foram percebidas a infância e a criança no decorrer da história. Controle de natalidade, altos índices de mortalidade, castigos físicos para fins de disciplina e obediência, trabalho infantil, superstições, concepções de cunho religioso, industrialização, consumismo, dentre tantos outros aspectos marcaram a infância em diferentes períodos e contextos até a contemporaneidade. Nesse percurso, o que majoritariamente prevaleceu foi uma imagem negativa das crianças (COHN, 2005), evidenciada em termos como imaturidade, inexperiência e incompletude, comumente associados à infância, revelando uma (in)compreensão da criança baseada naquilo que lhe falta em relação ao adulto.

Diante disso, compreendemos que, na esteira das desigualdades estruturais que insistem em se reproduzir, houve/há uma pluralidade de formas de ser criança e de vivenciar a infância em diferentes épocas, realidades e contextos, o que passa a ser evidenciado e discutido no âmbito dos estudos e pesquisas que atualmente abordam esse campo temático, pois essas discussões, provenientes de várias áreas do conhecimento, têm contribuído para se perceber as crianças enquanto sujeitos sociais das relações que estabelecem com os outros e com o mundo, bem como para se reconhecer a diversidade de infâncias, vivenciadas na relação das crianças com os diferentes contextos em que estão inseridas e fazem parte.

No âmbito dessa diversidade, abordamos neste trabalho dissertativo algumas especificidades das crianças e infâncias do campo, a partir de aspectos das experiências vivenciadas por crianças do sítio. Assim, destacamos neste subtópico algumas discussões

atuais acerca da infância e ressaltamos as crianças do campo e suas experiências, fazendo uma breve contextualização sobre o paradigma da Educação do Campo. Para finalizar, apresentamos uma reflexão/inquietação sobre a noção de diversidade, conceito que ocupa papel central tanto nos estudos e pesquisas que tematizam a infância, quanto nas discussões acerca da educação do campo.

3.1.1 Educação do Campo

Considerando que as nossas discussões se vinculam e dialogam com a Educação do Campo, compreendemos ser pertinente, antes de adentrar na reflexão acerca das crianças e infâncias do campo, fazermos uma breve contextualização acerca desse paradigma.

Como apontamos anteriormente, a invisibilidade social e a privação de direitos das crianças do campo e de seus povos é uma marca do percurso histórico de nosso país, inclusive no que se refere à educação, pois, de acordo com Saviani (2018), apesar das diferentes ideias pedagógicas que surgiram ao longo de sua história, o Brasil conviveu durante aproximadamente quatro séculos com atividades educativas extremamente restritas. Nesse cenário, o contexto rural não foi alvo de uma iniciativa em âmbito nacional que promovesse um projeto de educação consistente para as populações rurais (DOURADO; DABAT; ARAÚJO; 2010).

Assim, embora o Brasil apresente uma origem agrária, característica predominante de boa parte de sua história, a preocupação com a Educação do Campo é recente em nosso país (BRASIL, 2013). Foi apenas no final da década de 1990, período marcado pelo reestabelecimento do regime democrático após o final da ditadura, caracterizado pela forte evidência de diferentes movimentos sociais, que nasceu¹¹ a Educação do Campo, fruto de um processo histórico de lutas que se consolidou a partir de um “[...] esforço coletivo protagonizado por sujeitos, movimentos e organizações interessados e implicados, de formas diversas, nas questões atinentes à educação, à Reforma Agrária e às políticas públicas, dentre outras” (LEAL, 2012, p. 63), nascendo

¹¹ É pertinente registrar que a Educação do Campo surge inicialmente como Educação Básica do Campo “[...] por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, também em Luziânia, Goiás. Porém, só em novembro de 2002, no Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em Brasília, passa a consolidar-se com a expressão Educação do Campo, que aglutina em torno de si sujeitos e instituições, debates e embates, conceitos, demandas por políticas públicas relacionadas à educação dos sujeitos do campo brasileiro” (LEAL, 2012, p. 63).

[...] da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2008, p. 71).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo compreende o território campesino numa dimensão política, social e diversa, prezando pela participação e protagonismo dos sujeitos que compõem esse espaço, considerando a importância de seus saberes e experiências, fortalecendo suas identidades, proporcionando uma formação integral, crítica e autônoma que não promova a dicotomia rural/urbano ou local/global, mas que possibilite aos sujeitos valorizar suas culturas e compreender as especificidades de suas vivências e territórios, para que, a partir disso, possam ampliar seus conhecimentos do mundo. Desse modo:

O Movimento da Educação do Campo vai se constituir como um movimento (um processo de luta, de mobilizações, de práticas sociais e educativas) e um paradigma (uma teoria, uma ideologia, elaborações discursivas), tornando-se uma posição política, pedagógica e epistemológica de uma educação que busca contribuir para que os sujeitos campesinos tenham o seu direito a uma Escola no lugar onde vivem e que tomem como ponto de partida e de chegada, as suas realidades sociais, econômicas, culturais e ambientais. (SILVA, 2018, p. 32).

Diante do exposto, compreendemos a Educação do Campo, em concordância com Leal (2012), como um *conceito-movimento* que, além de se distinguir do conceito e das proposições da Educação Rural¹², constitui-se a partir de uma luta coletiva que busca provocar discussões e rupturas no âmbito político, social e educacional do país, vinculadas à “[...] defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (SECAD/MEC, 2007, p. 13).

Esse *conceito-movimento* (LEAL, 2012) apresenta um caráter de enfrentamento de desigualdades e estereótipos herdados do processo de colonização do Brasil e do aspecto etnocêntrico que a constitui. Assim, apresenta como um de seus pilares a defesa do acesso à educação escolar de qualidade em escolas situadas nas próprias comunidades rurais, que dialogue com a realidade dos sujeitos, vinculando-se às vivências educativas que constituem e caracterizam os territórios campesinos.

¹² Proposta educacional ofertada a partir da década de 1960 aos sujeitos do contexto rural, relacionada aos interesses da elite brasileira e à lógica da produtividade, ao treinamento para mão-de-obra e aos interesses dos ideais capitalistas que se estabeleciam em nosso país, apresentando assim um caráter elementar e urbanocêntrico que, além de desconsiderar as especificidades e necessidades dos povos do campo, não promovia uma formação emancipatória aos sujeitos.

Nesse sentido, a Educação do Campo apresenta-se de modo amplo, abrangendo as diferentes relações formativas e educativas que ocorrem na interação entre os sujeitos, seja na escola, nos movimentos sociais, nos sindicatos, em associações, no vínculo com a terra, com o trabalho, bem como nas vivências cotidianas das comunidades e territórios, como aquelas por onde “passeamos” no início desta dissertação. Assim, a Educação do Campo também evidencia uma reflexão pedagógica, que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia (CALDART, 2008).

3.1.2 Crianças e infâncias do campo

Ao analisar o percurso histórico-social da infância em nosso país, percebemos que as especificidades infantis foram desconsideradas e/ou tratadas com indiferença nos mais diferentes momentos da sociedade brasileira, pois as concepções de criança estiveram essencialmente atreladas a perspectivas limitadas às opiniões e aos interesses dos adultos. Atualmente, problematizando tais concepções, as contribuições de pesquisadores, ativistas, educadores e profissionais de diferentes áreas do conhecimento têm proporcionado um panorama multidisciplinar e multissetorial acerca da infância e da criança (FRIEDMANN, 2020), colaborando assim para novas formas de percebê-las.

A Sociologia da Infância, por exemplo, tem auxiliado na compreensão das crianças enquanto sujeitos sociais, produtoras de uma cultura própria; a Antropologia, evidenciando a diversidade de grupos infantis e a pluralidade de crianças e infâncias; a Geografia da Infância, por sua vez, tem discutido as territorialidades infantis e a relação das crianças com os espaços em que vivenciam suas experiências. São alguns exemplos dos diferentes campos de conhecimento que têm abordado e discutido a temática.

A partir destas e de outras contribuições, as crianças começam a ser compreendidas como participantes ativos das diversas relações que estabelecem, o que denota uma virada paradigmática, que revela a criança, em sua positividade, “[...] situada no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.” (BORBA, 2005, p. 17). Essa perspectiva também tem influenciado na forma como são percebidas as crianças do campo. Vejamos:

A postura teórico-metodológica que sustenta os novos estudos sobre a infância, ao defender um papel de criança como sujeito na estruturação de seu grupo, provoca tratá-la como sujeito do campo e não apenas sujeito no campo. Propõe-se assim que a criança do campo seja visibilizada como sujeito que, em relação com outros segmentos geracionais, compõe, é afetada e afeta seu ambiente físico e social; é

produto, mas também produtora das relações, espaços e tempos que configuram a paisagem do seu meio. (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p. 17).

Tal proposição, além do reconhecimento e da visibilidade das crianças enquanto atores sociais do campo, afirma a sua importância para os povos camponeses, sendo compreendidas como sujeitos que são afetados, mas que também afetam seus grupos e comunidades a partir das diversas relações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com os vários elementos que constituem e caracterizam seus territórios.

A infância, por sua vez, passa a ser entendida não mais como um período de imaturidade ou uma fase de transição e preparação para a vida adulta, mas como uma categoria estrutural

Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças. (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Assim, ao tratar de infância, no singular, referimo-nos a uma categoria estrutural que se relaciona com a sociedade, suas transformações e características. Já as infâncias, no plural, referem-se às experiências infantis em sua diversidade. Dessa maneira, apesar das semelhanças inerentes às crianças, como a necessidade de proteção, cuidados, provisão (STEARNS, 2006) e de brincar, não há um modelo único de infância, muito menos um padrão de criança, pois elas estão inseridas em culturas e realidades distintas.

Desse modo, as concepções voltam-se não mais para conceitos universais, mas para a heterogeneidade que as crianças e as infâncias apresentam e representam (CRUZ, 2018). Em concordância com Friedmann (2020),

Vivemos tempos em que precisamos mudar a nossa referência sobre ‘infância’, ‘criança’ e ‘cultura’ para incorporar a dimensão da existência de diversas infâncias, inúmeras crianças e multiplicidade de culturas. Não se trata somente de uma mudança semântica, mas, sobretudo, conceitual e de postura. (FRIEDMANN, 2020, p. 34).

Nessa perspectiva, cada grupo infantil adquire aspectos particulares na relação com o contexto em que estão inseridos e fazem parte. Como registrado na epígrafe deste trabalho, “as crianças são sensíveis à atmosfera simbólica da comunidade [...]” (PIORSKI, 2016, p. 8), seus brinquedos e brincadeiras, vivências e narrativas são marcados, dentre outros, pelos elementos que caracterizam os lugares onde vivem.

Diante dessa pluralidade de experiências infantis, evidenciamos em nosso trabalho dissertativo as crianças de comunidades rurais, dos sítios, abordando assim características das infâncias do campo. De acordo com Silva, Silva e Martins (2013), a correlação entre os temas criança e infância com o conceito de campo, a partir da concepção desse espaço como um lugar de vida, é o que torna possível articular o termo infâncias do campo, considerando assim tanto a multiplicidade de infâncias como a multiplicidade dos povos camponeses. Nesse sentido, ressaltamos que

A partir deste ponto de vista, somos provocados à necessária expansão do conceito de campo e à incorporação de olhares atentos às realidades marcadas, por exemplo, pela vivência em florestas, em áreas de transição entre campo e cidade, em localidades hibridizadas em suas formas de produção de vida, em distritos e vilas, em assentamentos distantes ou próximos a centros urbanos, em grupos vinculados ou não a movimentos sociais e de luta por reconhecimento de direitos. Além disso, para além das infâncias abordadas por suas identitárias, também outras ruralidades compõem possibilidades de viver a infância associadas às transformações pelas quais o rural vem passando ao longo dos últimos anos [...]. 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, política e cultural. (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p.16).

A partir dessa multiplicidade, registramos que as infâncias do Cariri cearense, por exemplo, são atravessadas pela sabedoria popular, pelas histórias de assombração, profecias de dias de chuva, pela figura dos santos e por seus poderes de intercessão. Os cabaninhas, modo como as crianças dessa região são chamadas, incluem nas suas narrativas os causos, lendas e mitos de onde vivem. Acreditam em “Cumade Fulôzinha”, conhecem simpatias para verrugas, sabem que remédio para vento caído é reza com ramo e brincam com as diferentes plantas e bichos (PIORSKI, 2016; ROMEU, 2016).

Por sua vez, as infâncias quilombolas são constituídas por aspectos étnico-raciais e pelos valores civilizatórios afro-brasileiros presentes em suas vivências, como também são atravessadas pela luta de seus povos pelo reconhecimento de direitos. As crianças quilombolas apresentam um rico repertório de brinquedos e brincadeiras, interagem com os adultos e com os elementos que constituem seus territórios, observam, aprendem, vivenciam as tradições e costumes de suas comunidades, participam de práticas lúdicas como o jongo, o coco de roda e relacionam-se com uma memória ancestral que une passado e presente, encontrando no universo infantil a possibilidade de continuação e renovação (CRUZ, 2021).

Já as experiências infantis do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) estão vinculadas aos elementos que compõem esse movimento social, como a luta pela

reforma agrária, as marchas, a mística e as cirandas. “As crianças integram as lutas coletivas do Movimento, organizadas no segmento denominado de Sem-Terrinha. Discutem e constroem caminhos de participação na luta pela terra e condições dignas de vida” (FOERSTE *et al.*, 2015, p. 63). Essas diferentes relações, estabelecidas pelas crianças com a organização do movimento, com a terra e os elementos da natureza, influenciam seus repertórios lúdicos.

As infâncias das crianças indígenas, além de serem perpassadas pela resistência frente a questões como a luta por demarcação das terras onde vivem, constituem-se na relação com a vida comunitária e com os saberes ancestrais de seus povos. O manuseio de determinadas ferramentas, a habilidade de subir em árvores altas e o conhecimento relacionado à caça são características das vivências infantis indígenas (ROMEU; PERET, 2019). Além disso, “a criança indígena ocupa um lugar mais relevante do que a nossa criança (ocidental), é tratada como um outro ser, cosmológico, em sua relação com a sociedade e com a natureza” (MUNARIM, 2011, p. 381).

As crianças ribeirinhas também apresentam esse forte vínculo com a natureza e o domínio de determinados conhecimentos e habilidades. Suas infâncias são marcadas pelos saberes adquiridos com seus familiares e demais adultos, pelas tarefas típicas do dia a dia como a pesca e a colheita de frutos. Como registram Pojo e Vilhena (2013), os rios são os quintais das crianças ribeirinhas, lugares de interlocução e vivência de seus brincares, de experiências que são dirigidas pelo fluxo e o tempo-espço das águas.

As infâncias do sítio, evidenciadas neste trabalho, são vivenciadas na relação com os diferentes aspectos culturais, econômicos, tradicionais, religiosos e de lazer que caracterizam as suas comunidades. Essas crianças apresentam um vasto repertório lúdico de brincares tradicionais, ressignificados e inventados. Suas experiências e narrativas envolvem as celebrações e missas na capela, os jogos de futebol no campo da comunidade, as aventuras de bicicleta, as “carreras” (perseguição) de marimbondos e costumes como comer manga verde com sal. Os terreiros, para essas crianças, “viram mundo” (ROMEU, 2016), representando uma extensão para brincar, imaginar e inventar.

Diante das especificidades apresentadas acerca de algumas infâncias do campo, consideramos importante destacar que as crianças dos territórios campestres também são influenciadas pelo contexto urbano, pela mídia, pela Internet, por jogos eletrônicos e redes sociais, por um contexto multicultural que mistura aspectos locais, urbanos e universais – mistura que se faz presente em seus cotidianos e se revela em suas vivências, brinquedos e brincadeiras (FRIEDMANN, 2020).

Outro ponto a ressaltar é que, apesar de algumas semelhanças entre as infâncias camponesas, cada grupo infantil apresenta características distintas, as quais dialogam com os contextos e realidades em que as crianças estão inseridas. Cada povo, lugar e comunidade tem suas próprias especificidades históricas, geográficas, culturais, geracionais, econômicas e educativas, que se refletem no modo de vida das crianças que residem nesses espaços. Além dessas particularidades, cada sujeito apresenta singularidades, formas próprias de se relacionar e interagir com o mundo.

Diante dessa ressalva, enfatizando as especificidades que compõem as infâncias camponesas, Silva, Silva e Martins (2013) registram que há uma riqueza de experiências infantis no campo, do mesmo modo que há pouca visibilidade e articulação em investigações ali localmente situadas, o que implica no não conhecimento e ou reconhecimento das múltiplas vivências infantis camponesas e de suas características.

Dessa forma, percebemos que, apesar da pluralidade enfatizada sob a noção de diversidade, ainda sabemos muito pouco sobre as crianças do campo e sobre as populações que compõem esse território. Nesse sentido, gostaríamos de tecer algumas reflexões que traçamos ao pensar sobre essa questão a partir da noção de diversidade.

Diversidade, infâncias e Educação do Campo: algumas inquietações e reflexões

Como vimos, a diversidade é um dos aspectos que atualmente caracteriza as discussões acerca das crianças e suas infâncias. Esse conceito também é evidenciado no âmbito da Educação do Campo. Arroyo (2012) pontua que o reconhecimento da diversidade de coletivos em suas várias frentes de luta está presente na história de defesa da Educação do Campo, nos debates em fóruns, seminários e conferências, na pressão por políticas públicas, na formação de professores, dentre outros. Desse modo, percebemos que a diversidade assume uma centralidade na proposta de Educação do Campo.

A educação escolar do campo, nesse sentido, dialoga com as proposições desse paradigma, e é assegurada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96) e pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, complementada pela Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008).

Nesses marcos normativos, a perspectiva da diversidade é reconhecida e evidenciada. O art. 28 da LDB, por exemplo, estabelece o direito dos povos do campo a uma oferta de ensino adequada à sua diversidade sociocultural (BRASIL, 2013, p. 160). O Decreto 1, nº

7.352, de 4 de novembro de 2010, por sua vez, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, ressalta, no seu art. 2º, que um dos princípios dessa educação é o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”.

Em concordância com Rodrigues e Abramowicz (2013), um ponto positivo da ascensão da diversidade é a abertura da possibilidade de participação de grupos que até então viviam à margem da cena pública, bem como a pressão de tais grupos exercidas em prol da construção de outro Estado, assim como ocorreu com a luta e defesa da Educação do Campo. Essa abertura também pode ser exemplificada no âmbito deste paradigma por meio do entendimento da pluralidade que constitui o espaço campesino, afirmada pelo Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 em seu art. 1º, que define quem são os povos do campo, a saber:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010).

Tal definição nos leva a identificar o campo como um espaço constituído de forma heterogênea, por sujeitos que apresentam uma identidade em comum, mas com modos de vida distintos. A diversidade, nesse sentido, estabelece uma relação com a pluralidade de povos que constituem o território campesino, que conseqüentemente denota as diferentes infâncias do campo. Diante dos apontamentos realizados, podemos identificar apenas aspectos positivos sobre a diversidade, compreendendo-a como uma forma de valorizar, de evidenciar as diferenças, no sentido de reconhecê-las, afirmá-las e respeitá-las, tanto no âmbito da infância, quanto no âmbito da Educação do Campo.

Apesar disso, consideramos importante e pertinente tecer uma reflexão sobre o conceito de diversidade, o qual, por vezes, reproduzimos em nossas falas e posicionamentos sem ao menos nos atentarmos para suas ambigüidades, significados e intencionalidades, inclusive, ideológicas. Precisamos estar atentos às “ciladas”, como bem ressalta Pierucci (1990), que, ao abordar as armadilhas da diferença, destaca como o tema, ao invés de auxiliar no enfrentamento de determinadas posturas, pode ser utilizado para contribuir com discursos e posicionamentos sexistas, racistas e conservadores.

Nesse sentido, compreendemos que a diversidade também pode assumir uma perspectiva inversa na qual, ao invés de realçar e valorizar as especificidades dos sujeitos, pode contribuir para discursos e práticas que esvaziem as diferenças, acentuando as

desigualdades. Rodrigues e Abramowicz (2013) afirmam que se, por um lado, a utilização do conceito de diversidade pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social, por outro, a imprecisão ou seu uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às pluralidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades.

Assim, se, por um lado, a diversidade possibilita uma mudança em que aqueles que estão à margem possam ser reconhecidos, por outro, pode levar a um apaziguamento social, ocultando as desigualdades, desconsiderando as especificidades dos sujeitos e de suas vivências, tornando-se apenas uma forma de elogiar as diferenças, de tolerá-las, sem, no entanto, garantir uma efetiva transformação do pensamento social.

Diante desses apontamentos, surgiu uma inquietação: Se a diversidade pode se tornar uma armadilha conceitual que se resume ao elogio das diferenças, que pode ocultar ou invisibilizar as especificidades de sujeitos, ou uma forma de borrar as identidades e apaziguar as desigualdades; como isso pode ser percebido e problematizado no âmbito das discussões sobre as infâncias e sobre a Educação do Campo? Partindo desse questionamento, serão destacadas algumas questões que podem ser pertinentes para pensar tal inquietação.

Primeiramente pontuamos como a relação entre Educação do Campo e diversidade é apresentada na formação inicial dos professores. Obviamente, não é possível em poucas disciplinas abordar toda a pluralidade que caracteriza o campo, mas é necessário que o contexto mais atual de como essa educação tem sido (ou não) efetivada, enquanto modalidade da educação básica. As especificidades e características dos diferentes povos e suas vivências, as suas formas de organização, as variadas experiências educativas que ocorrem nas comunidades e territórios e principalmente sobre as infâncias, crianças e seus brincarés, nesses espaços, devem ser entendidos como aspectos essenciais no processo de formação daqueles que deverão atuar em sala de aula com esses sujeitos.

Nesse sentido, entendemos que a ausência de discussões relacionadas ao (re)conhecimento das infâncias do campo nos processos de formação de professores pode dificultar a percepção desses educadores acerca das crianças camponesas, resultando numa incompreensão de suas especificidades e particularidades, o que implicaria na organização e proposição de atividades que por vezes não são contextualizadas com a vida dos sujeitos (SILVA; PASUCH, 2012), reverberando em uma não efetivação dos pressupostos para uma educação escolar do campo. Em concordância com Peloso (2015, p. 68):

É importante destacar que, para que os pressupostos da Educação do Campo sejam levados a cabo, é de suma importância que a cultura de cada povo seja levada em consideração [...] nesse sentido é importante refletir a respeito das distintas organizações, história e cultura dos povos do campo. Cada povo carrega uma especificidade, um conceito e uma forma de ser e estar no mundo, bem como de estabelecer relações com o mundo e com as outras pessoas, comunidades e/ou sociedades.

Outra questão a se pensar é a forma como a diversidade tem sido abordada no âmbito das pesquisas acadêmicas sobre as infâncias do campo. Na especificidade dos trabalhos realizados com ou sobre as crianças de territórios campestres, constatamos, em nosso levantamento exploratório, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a ausência de produções sobre os brincarés de crianças das diferentes populações desses lugares. É o que também registra Peloso (2015), ao destacar que, apesar de os estudos sobre as infâncias no e do campo serem produzidos em diferentes regiões e cidades, a diversidade dos povos campestres presentes em todo o território nacional até então não tem sido considerada, fato que se evidencia ainda mais com a ausência de estudos sobre algumas infâncias, como das crianças caiçaras, filhas de pescadores artesanais, extrativistas, dentre outras.

De acordo com Santos (2016), a dificuldade em encontrar referências teórico-metodológicas que abordam as infâncias e as crianças de territórios campestres evidencia a exclusão das suas falas e a ausência do reconhecimento de suas interações com os outros e com o meio em que estão inseridos, uma ausência/silenciamento que, como vimos, é marca registrada no percurso histórico-social da infância brasileira, principalmente no que se refere às crianças das áreas rurais.

Desse modo, inferimos que a baixa produção e divulgação de referências e o desconhecimento das características e vivências das crianças do campo e de seus povos pode contribuir para a exclusão desses sujeitos e para o fortalecimento das desigualdades. Exemplificando, se pensarmos o contexto de pandemia de Covid-19 que ainda estamos vivenciando neste momento que escrevemos, pouco sabe-se sobre como as populações do campo lidaram com essa pandemia e como esses sujeitos foram afetados por tal situação.

Souza (2020, p. 1299), por exemplo, constata a omissão do Estado na implementação de políticas públicas de defesa e proteção da infância quilombola e de seus povos diante da pandemia, afirmando que “as crianças quilombolas são invisibilizadas, assim como são produzidas inúmeras negações históricas de direitos aos territórios de que são parte. Não foram nominadas na mídia, nem em políticas públicas ou entre os dados da pandemia, tornando-se invisíveis no imaginário social”. Essa situação possivelmente é similar a de outros povos e crianças do campo.

Portanto, compreendemos que, mesmo diante da ênfase da diversidade no âmbito da Educação do Campo, assim como de sua ascensão nos Novos Estudos da Infância e no próprio cenário educacional, há um longo caminho a se percorrer para que o (re)conhecimento e valorização das crianças, infâncias e povos camponeses em sua diversidade, diferenças e direitos, de fato, aconteça.

Diante dessa problemática, consideramos que nosso trabalho pode assumir uma valiosa relevância nesse sentido, contribuindo para evidenciar especificidades de um determinado grupo infantil, conhecendo e revelando suas características. A própria utilização do termo sítio ao se referir aos lugares em que essas crianças residem tem a intencionalidade de (re)conhecer suas particularidades, de chamar atenção para esse termo/espço que aparentemente é pouco presente em trabalhos vinculados à infância do campo.

Para proporcionar essa contribuição, nosso trabalho perpassa por um tema muito caro para as crianças: suas experiências brincantes. Assim sendo, vejamos no próximo item uma discussão teórica sobre tais experiências e como elas se configuraram no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

3.2 EXPERIÊNCIAS BRINCANTES E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Figura 1 – “Tira”



Fonte: Acervo da autora, 2017.

O acinzentado do pátio é colorido pelo movimento da brincadeira. Os meninos, ora considerados menores para opinar, ora considerados maiores para brincar, parecem gigantes... Conhecedores dos saberes e segredos do jogo de bola de gude. Nas entrelinhas do registro

acima, podemos refletir como as crianças conseguem traçar possibilidades de fruição na rigidez concreta da rotina escolar por meio de seus brincares. Em concordância com Meirelles, Eckschmidt e Saura (2019, p. 6) o brincar significa para esses sujeitos “[...] o uso livre e não arbitrário do seu próprio fazer. Uma escuta interna que propicia expressões genuínas de ser”. Assim, o termo experiências brincantes refere-se a esse brincar livre e genuíno, organizado, inventado e/ou reinventado pelas próprias crianças na relação com seus pares e com a instituição escolar ao qual nos referimos.

Verificamos que não há uma definição clara para o conceito de experiência, pois esta relaciona-se ao acontecimento, “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2021, p. 18) não sendo, nesse sentido, algo que pode ser objetivado. Desse modo

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que [...] às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (FRISCH, 2021, p.10).

Acreditamos que as crianças são capazes de converter essa vibração, esse tremor em brincares, pois, como registra Leite (2015, p.67) “ao brincar, a criança está imersa e entregue à experiência. Seu corpo, sentimentos e inteligência estão conectados à sua ação. Seu brincar dura o tempo da experiência, de sua conexão com o que está fazendo.”, de sua entrega à brincadeira.

Reiteramos, apesar de realizarmos uma discussão vinculada às crianças, que o brincar constitui uma dimensão humana, ou seja, não está limitado ou se restringe à infância. Outro ponto que ressaltamos, de acordo com Brougère (1998) é que

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. Não é objetivo desta comunicação mostrar que esse processo de designação varia no tempo de acordo com as diferentes culturas. O ludus latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) aquilo que numa determinada cultura é designável como jogo (BROUGÈRE, 1998, p. 104).

Pretendemos então, neste subtópico apresentar e aprofundar características das experiências brincantes das crianças do campo, destacando as especificidades acerca dos seus

brincares e como estes são percebidos no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando desde o modo como é abordado nas orientações curriculares até a forma como a temática tem sido discutida em trabalhos acadêmicos.

3.2.1 Os brincares das crianças do campo

Entendemos que o termo brincares, além de denotar a pluralidade do brincar, conforme definiu Friedmann (2011), explicita o modo como o brincar, o brinquedo e a brincadeira são interligados na ação brincante das crianças. Nessa perspectiva, Piorski (2016) ao buscar esclarecer o uso desses três termos, registra que

[...] o objeto brinquedo não existe sem a brincadeira, não se faz sem o corpo e a imaginação, não tem o caráter de narrativa sem o brincar. [...] o brincar tem inúmeras brincadeiras e brinquedos, os brinquedos são diversas formas de brincar e de fazer brincadeiras, as brincadeiras são brinquedos, são modos, gestos de brincar. Esses termos são implicados um no outro e contêm a mesma significância. Todos estão implícitos na ação anímica da criança. Não se dissociam ou se contradizem. Não se especializam em funções próprias. Não se hierarquizam. (PIORSKI, 2016, p. 61)

Em concordância com o autor, compreendemos que brincar, brinquedo e brincadeira são indissociáveis na ação brincante das crianças, relacionando-se entre si. De todo modo, tentaremos destacar algumas características de cada um destes, não no sentido de olhá-los/apresentá-los de forma hierarquizada ou isolada um dos outros, mas de perceber elementos que podem nos auxiliar a uma melhor compreensão de cada um.

Inicialmente evidenciamos o brincar, que, como afirma Leite (2015), é uma linguagem universal das crianças, uma ação que se origina da motivação dos sujeitos, apresentando um fim em si mesmo. Brincando, as crianças imaginam, inventam e reinventam, expressam suas curiosidades, interesses, saberes, desejos e necessidades, apropriam-se dos contextos em que estão inseridas, agem e interagem com os seus pares, com os adultos e com os diferentes aspectos que caracterizam a realidade da qual fazem parte.

Por meio do brincar, as crianças conhecem a si mesmas e tudo aquilo que as cerca, buscam compreender o mundo, trazendo para seus universos brincantes desde questões mais simples, como os aspectos do cotidiano, do trabalho dos pais, do que absorvem e encontram na Internet, da rotina escolar, até as mais complexas, envolvendo suas inquietações, seus desejos para entender os porquês, para encontrar o íntimo ou as inteirezas das coisas.

Essa experiência brincante não se limita ao tempo cronológico ou a espaços físicos pré-determinados, pois o tempo da infância é fluido, vertical, não se resume à linearidade e à realidade que nós adultos concebemos e creditamos (PIORSKI, 2016; LAMEIRÃO, 2016). Toda essa potência do brincar se expressa por meio das brincadeiras. É quando “a direta relação da alma do brincante com o ser da expressão funde o sentido do substantivo com o verbo” (PIORSKI, 2013, p. 22). As brincadeiras são fenômenos arquétipos, universais, culturais, transmitidas, reconstituídas e modificadas ao longo dos tempos pelos grupos infantis nas relações inter e intrageracionais (FRIEDMANN, 2011), representando um rico patrimônio lúdico, construído e ressignificado através das gerações. Envolvem diversão, imaginação, desafio, descobertas, tensão, alegria, imaginação e criatividade, relacionando-se com as possibilidades e limitações dos lugares onde acontecem.

Além dos brincames tradicionais, as crianças podem inventar suas próprias brincadeiras, a partir de referências encontradas nos seus cotidianos, na Internet, em personagens que gostam, e em outros meios. Essas invenções brincantes por vezes nos passam despercebidas, duram breves momentos e não apresentam regras claramente delimitadas. Geralmente, relacionam-se com a imaginação, com a corporeidade e com a criatividade das crianças.

Os brinquedos, por sua vez, podem ser definidos de duas maneiras: seja em relação a uma representação social, quando é um objeto industrial ou artesanal que apresenta um caráter lúdico expresso em traços, cores, formas e é destinado ou associado às crianças, seja em relação ao seu valor simbólico, quando o brinquedo é todo e qualquer objeto que na ação brincante recebe um significado atribuído pelos sujeitos (BROUGÈRE, 2010).

É do segundo modo, em relação ao valor simbólico, que compreendemos o brinquedo. Nessa perspectiva, além dos objetos lúdicos que geralmente conhecemos como a bola, a boneca, a pipa e o estilingue, as crianças podem utilizar em suas brincadeiras pedras, gravetos, canetas, garrafas, tecidos, dentre outros. Os brinquedos também podem ser produzidos pelas próprias crianças ou serem ressignificados, recebendo um sentido diferente daquele que lhes foi pré-estabelecido. Às vezes, um carrinho pode ser um excelente avião, ou flutuar pelas águas como um navio, por exemplo.

Além de objetos, o próprio corpo da criança pode receber um sentido lúdico na ação brincante, tornando-se um “corpo-brinquedo”. É o corpo que fica congelado na brincadeira de toca, que é aprisionado durante o polícia e ladrão. São as mãos que seguem um ritmo sincronizado na adoleta. É o corpo-goleiro no jogo de bola. É a voz que faz ecoar as cantigas

de roda (CRUZ, 2018). É quando o próprio corpo da criança apreende gestos, vocabulários, movimentos e os utiliza como forma de significar a brincadeira.

Esses brincares, diante da pluralidade de infâncias, são diversos. Cada grupo infantil apresenta uma cultura lúdica¹³ apreendida, vivenciada, recriada pelas crianças na relação com seus pares e com o contexto que fazem parte. Basta refletir um pouco para perceber que, apesar de algumas semelhanças mais gerais, os brinquedos e as brincadeiras comumente variam de acordo com cada região, lugar e comunidade.

Nessa perspectiva, no âmbito das infâncias do campo, as experiências brincantes assumem características bem particulares. Vejamos:

Brincadeiras de áreas rurais têm algumas características particulares: acontecem em amplos espaços em contato direto com a natureza, fundindo-se nos elementos do entorno que motivam esses repertórios lúdicos. Os brinquedos são geralmente criados e construídos com que o próprio meio oferece: água, terra, plantas, árvores, bichos. (FRIEDMANN, 2012, p. 26)

Desse modo, os brinquedos e as brincadeiras das crianças do campo são constituídos a partir da relação que estabelecem com a natureza e com os diferentes elementos que caracterizam seus territórios. Como afirma Kramer (2007, p. 17) “As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento”. Assim, seus brincares dão vida e colorido aos terreiros, dialogam com as diversas situações cotidianas que observam e participam, explorando as possibilidades ofertadas pelo meio para que possam criar seus brinquedos, expressarem-se e compreenderem a realidade que as cerca.

É o que fica evidente em *Lá no meu quintal: o brincar de meninas e meninos de norte a sul* de Romeu e Peret (2019). Ao fazer uma incursão pelo brincar das crianças de diferentes territórios campesinos nas cinco regiões do país, as autoras identificaram a riqueza de repertórios lúdicos infantis. Além da multiplicidade de brincares tradicionais, que variam em relação à nomenclatura, às regras e aos modos de brincar, a obra registra as especificidades das relações brincantes estabelecidas pelas crianças com os lugares aos quais pertencem.

A partir da leitura dessa obra (ROMEU, PERET, 2019), identificamos que, em comunidades indígenas e ribeirinhas da região Norte, os rios e florestas tornam-se cenários brincantes. As crianças brincam com sementes, folhas, toras de árvore, com piões esculpidos

¹³ A cultura lúdica é definida por Brougère como um conjunto de referências que tornam o jogo possível, “[...] um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo.” (BROUGÈRE, 1998, p. 108).

por elas ou por adultos, com panelinhas de barro que aprendem a fazer com suas mães, com as petecas feitas com penas resultantes de caçadas. Os brincares de navegar e voar inspiram-se nas rotas fluviais e aéreas da realidade amazônica para compor o repertório lúdico infantil.

No Sul, as crianças de comunidades rurais transformam as plantações em oficinas de brinquedos, onde legumes incrementados com pedrinhas e galhos tornam-se boizinhos e bonecas/os. Restos de maquinários e de ferramentas utilizadas no trabalho do campo também são utilizados para construir brinquedos, e nas casinhas, ao invés de chá ou café, é servido o chimarrão.

As crianças pantaneiras do Centro-oeste, por sua vez, encontram o lúdico nas atividades cotidianas. Transformam em brincadeira o cuidado com os animais, a habilidade de laçar bois e cavalos, cavalgam, pescam e conduzem canoas. No Sudeste, crianças do Vale do Jequitinhonha vislumbram nos elementos naturais as formas de seus brinquedos, identificando nas cascas de palmeira excelentes barquinhos, ou nas pequenas flores o arroz para o cozido. As árvores, além de ofertarem folhas, frutos, sementes e galhos que são incorporados às brincadeiras, tornam-se suportes para o balanço e a gangorra.

No Cariri nordestino, a cultura regional e as tradições presentes nas áreas rurais servem de referência para as experiências brincantes, como a vaquejada, a malhação de Judas na Semana Santa, as danças e manifestações folclóricas, dentre outras. As plantas e os animais comuns da região fazem parte das narrativas lúdicas infantis, e no litoral os barquinhos são brinquedos comuns.

Diante das características apresentadas, percebemos que os brincares das crianças do campo, além do vínculo com os elementos da natureza, são marcados por elementos que caracterizam seus cotidianos, constituindo-se a partir de tradições, saberes e culturas dos lugares onde os sujeitos residem e das relações que estes estabelecem com os espaços que frequentam e participam. Algumas atividades do dia a dia assumem um caráter lúdico e tornam-se brincares, exemplificando como, por meio da brincadeira, as crianças se apropriam do contexto que fazem parte. Consideramos que esses aspectos denotam como o brincar é relevante para a Educação do Campo.

Os saberes apreendidos na convivência entre as gerações também estão presentes nas narrativas lúdicas infantis. Por meio da interação com os adultos, as crianças conhecem as características das comunidades onde residem, bem como observam e trazem para seus universos brincantes as informações, afazeres, habilidades e experiências que fazem parte da rotina adulta, ressignificando esses elementos de acordo com seus interesses e necessidades, utilizando-os como referência para criarem suas próprias culturas.

Nesse sentido, é importante destacar que, assim como já apontamos anteriormente, os brinquedos e as brincadeiras se apresentam como um patrimônio, que preserva a história de cada povo. Ao vivenciarem esse repertório lúdico, modificando-o, criando e adicionando-lhe outras características, as crianças contribuem com a preservação da cultura e memória dos seus lugares, desempenhando um importante papel no âmbito das trocas e práticas educativas que ocorrem em seus territórios.

Além das especificidades e singularidades apresentadas, bem como da influência do contexto urbano nas infâncias e brincades de crianças campesinas, há ainda os aspectos mais gerais que se fazem presentes em suas rotinas e brincadeiras. Vejamos:

Não são apenas as paisagens e realidades naturais da região rural que impregnam os desejos dessas crianças. Há também um mundo que chega por meio da televisão, dos celulares, das redes sociais: universos longínquos que passam pelos anseios de consumo que as propagandas transmitem. Assim as crianças começam a integrar universos multiculturais, que aparecem em seus cotidianos e se revelam em seu brincar. (FRIEDMANN, 2020, p. 57).

Em relação a essa influência das mídias e novas tecnologias no brincar, recordamos Brougère (2010, p. 53), quando afirma que “A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica”. Compreendemos que a premissa identificada há décadas pelo autor em relação à televisão assemelha-se hoje com a influência da Internet na vida de muitas crianças. Os jogos *on-line*, as redes sociais, os vídeos no Youtube, os “brinquedos da moda”, dentre outros, afetam os brincades, o cotidiano e as narrativas infantis do campo, reafirmando a infância como categoria estrutural que se relaciona com a sociedade e suas transformações.

Todas essas experiências brincantes das crianças do campo também estão presentes na escola, em diferentes momentos e espaços, relacionando-se com as possibilidades e limitações que o contexto escolar oferece. Tais experiências, apesar de inerentes à vida das crianças, não assumem tamanha importância na rotina escolar, pois, como pontua Schmitz (2012), todo o planejamento e organização dessa rotina é regido pelo tempo do relógio, e a ação brincante das crianças por vezes é considerada perda de “tempo”, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, em que a noção de produtividade ganha centralidade. Nesse sentido, gostaríamos de pontuar algumas questões sobre o brincar no âmbito da referida etapa da educação básica.

3.2.2 Crianças e experiências brincantes nos anos iniciais do ensino fundamental

Enquanto o portão da escola não abria, algumas crianças ficavam dando estrelinhas e saltos soltos. Para falar com a professora, saíam dos seus lugares até o birô dando pulos e girando seus corpos. Até o banheiro iam correndo e saltavam o batente como se estivessem numa pista com obstáculos. Não se perdia a oportunidade de abrir as duas torneiras do bebedouro para ver qual dos copos enchia primeiro. Em uma distração da professora, a sala de aula podia virar um campo de batalha. ‘—Nós pega aquelas madeira ali, aí quando nós ta dentro da sala nós se deita debaixo da cadeira e fica pá pá, aí quando a professora chega a gente se senta’. (CRUZ, 2018, p. 47).

As crianças, como evidenciado na citação acima, apresentam uma relação brincante com o contexto ao seu redor. Mesmo diante das limitações institucionais que caracterizam a rotina escolar, conseguem encontrar formas para vivenciar seus brincares, criar seus espaços e tempos de brincar, expressar suas curiosidades e atribuir um sentido lúdico às coisas que ao olhar adulto podem apresentar um caráter apenas utilitário.

Nesse universo lúdico, o batente pode ser obstáculo-convite para saltar, o bebedouro, possibilitar desafios e a estrada, virar pista de corrida para bicicleta. Histórias podem ganhar vida e movimento, sejam reais como de lâmpadas quebradas no jogo de bola, ou inventadas, como de uma cobra maior que a sala de aula. Nos esconderijos brincantes, carteiras tornam-se escudos de batalha e mesinhas auxiliam a manter em segredo as partidas de jogo da velha. (CRUZ, 2018).

Todos esses elementos, percebidos durante a pesquisa realizada com as crianças no ano de 2017, não eram considerados/contemplados pela organização escolar ou identificados/reconhecidos no âmbito das práticas educativas desenvolvidas com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental daquela instituição. Por vezes, denotando uma (in)compreensão dessas experiências, tais práticas impunham mais limitações do que possibilidades, fato é que bastava a professora se ausentar da sala para o espaço tornar-se um “campo de batalha”. Naquele momento, os meninos-guerreiros não lutavam entre si, mas contra uma lógica institucional que desconsiderava e/ou não reconhecia a necessidade e o desejo que tinham de brincar.

Essa questão nos leva a refletir como os brincares têm sido percebidos no espaço escolar. De acordo com Eckschmidt (2016), na escola, o brincar geralmente é identificado de três formas: primeiramente, como um recurso pedagógico, uma atividade lúdica de caráter diretivo em que o brinquedo e a brincadeira são utilizados pelos educadores para ensinar determinado conteúdo; segundo, ainda assumindo um viés pedagógico, professoras/es aproveitam a ação brincante das crianças para abordarem alguma temática ou assunto; e uma terceira forma estaria relacionada ao recreio, ao momento destinado ao brincar que, apesar de

assumir um caráter mais livre, depara-se com diferentes restrições e limitações, principalmente em relação ao tempo e ao cerceamento de algumas brincadeiras.

As três formas pontuadas pela pesquisadora (ECKSCHIMIDT, 2016) denotam como o brincar tem sido compreendido no âmbito de práticas educativas desenvolvidas com as crianças, seja assumindo um cunho pedagógico, quando serve como estratégia metodológica para o ensino aprendizagem de determinados conteúdos e temas, seja com fins à recreação, ao descanso entre as atividades “sérias” – um momento que não é útil para a lógica institucional/produtiva/escolar, porque não se fundamenta numa intencionalidade pré-definida e planejada.

Essa invisibilidade das experiências brincantes é praticamente uma característica dos anos iniciais do ensino fundamental. Diferentemente da educação infantil, um campo mais flexível e com aspectos mais favoráveis e abertos a experimentações (TIRIBA, 2021), em que o brincar é percebido como um eixo norteador das práticas pedagógicas, nos anos iniciais, a ação brincante das crianças não assume tamanha importância e prioridade.

Refletindo sobre essa dicotomia entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, Motta (2013, p. 170) identifica a ausência de diálogo entre essas etapas, afirmando que “a identidade de cada segmento se dá mais por oposição a imagem do que por suas características intrínsecas”. A percepção de Motta (2013) anuncia (e denuncia) aspectos de uma transição escolar marcada pela compreensão/transformação das crianças em alunos, que se reverbera e materializa nas práticas educativas destinadas e desenvolvidas com esses sujeitos.

Essa visão, segundo Borba (2007, p. 35)

[...] é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola, etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante.

Desse modo, há uma dicotomia entre o brincar e as tarefas escolares, a qual provoca um distanciamento entre as propostas educativas das vivências infantis, desconsiderando que quem está nos anos iniciais do ensino fundamental também é criança – uma (in)compreensão que resulta num “[...] posicionamento de abandono da utilização de práticas infantis para as crianças desta etapa. O que empobrece a aprendizagem, já que a criança não sai da categoria infância apenas porque mudou o período escolar” (GUIMARÃES, 2017, p. 62). Esse

distanciamento também está presente nas orientações curriculares para essa etapa da educação básica.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013), por exemplo, o brincar sequer é mencionado. No documento, é ressaltada a importância de uma integração entre educação infantil e anos iniciais, evidenciando-se principalmente a importância da continuidade do caráter lúdico da aprendizagem após essa transição, bem como são pontuados o enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade como princípios estéticos das ações pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental, mas em ambos os pressupostos não há nenhuma referência clara ao brinquedo e/ou à brincadeira.

No documento, apesar da ideia de múltiplas infâncias estar destacada em um de seus subtítulos, a concepção de criança está totalmente vinculada à noção do aluno, com ênfase nas capacidades e habilidades infantis enquanto facilitadoras da aprendizagem da leitura, da escrita, dos conceitos matemáticos básicos (BRASIL, 2013), enfim, da escolarização. Uma perspectiva bem diferente das percepções atuais em relação às crianças e suas infâncias, fato que endossa a não relevância das experiências infantis no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, como apontamos anteriormente.

Na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (2017), por sua vez, assim como na Proposta Curricular da Paraíba (2018) para essa etapa, é ressaltada, de modo semelhante às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a importância de valorizar situações lúdicas de aprendizagem, destacando-se a necessidade de uma articulação entre a educação infantil com os anos iniciais do ensino fundamental. Nos dois documentos, o brincar ganha certa evidência apenas no âmbito da Educação Física, sendo “brincadeiras e jogos” uma unidade temática entendida como conteúdo específico que apresenta valor em si mesmo (BRASIL, 2017). Assim, ao fazer essa consulta das Diretrizes Curriculares em torno dos anos iniciais do ensino fundamental, percebemos que a preocupação central está na escolarização dos alunos, com ênfase na alfabetização e na aquisição de determinadas competências e habilidades.

Esse não reconhecimento da importância dos brincar nas orientações curriculares é mais um indício da invisibilidade das experiências brincantes dos sujeitos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental, evidenciada ainda pela dificuldade em encontrar referências bibliográficas que abordam tal temática, bem como no momento de atividades remotas que vivenciamos e pela ausência de *lives*, de seminários e encontros virtuais que tratem de forma mais enfática sobre essa especificidade.

É apenas em *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos*¹⁴, documento elaborado pelo MEC e organizado por Beauchamp, Nascimento e Pagel (2007), que o brincar das crianças que frequentam os anos iniciais é percebido em sua relevância. Nessas orientações, as crianças são vistas enquanto sujeitos sociais e históricos, imersas em uma diversidade de aspectos sociais, políticos e culturais, que precisam ter suas necessidades tanto de aprender quanto de brincar consideradas e atendidas nas práticas pedagógicas (KRAMER, 2007). No documento, a brincadeira é percebida como essencial para a criança, sendo compreendida como uma forma de ser e estar no mundo (NASCIMENTO, 2007; BORBA, 2007), assumindo uma relevância para além do viés apenas pedagógico.

Quanto ao esse viés de caráter lúdico de algumas práticas educativas, compreendemos que essa perspectiva não contempla as experiências brincantes das crianças. O “brincar pedagógico” assume um caráter mais utilitário nos processos de ensino-aprendizagem, fazendo parte das estratégias metodológicas de professoras/es para facilitar o ensino de determinados conteúdos programáticos, a assimilação e o entendimento de determinados assuntos. Desse modo, em concordância com Brougère (2010)

Uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança. (BROUGÈRE, 2010, p. 103).

Como destacamos anteriormente, ao brincar, as crianças se expressam, percebem e agem sobre o mundo. Seus brincares não se limitam a uma perspectiva utilitária, não são regidos apenas pelo *Chronos* e nem pré-definidos por alguém alheio aos seus universos brincantes, pois a brincadeira está intimamente ligada à vida e, como anuncia Ailton Krenak (2020) no título de seu livro, “a vida não é útil”.

Com essas ressalvas, não temos o intuito de direcionar uma crítica ao uso do lúdico na sala de aula, pois consideramos ser necessário, pertinente e interessante buscar formas de tornar as atividades mais atrativas para os alunos, facilitando o entendimento de determinados

¹⁴ Essas orientações são compostas por nove textos: A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores; Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão; e Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade (BRASIL, 2007).

conteúdos. Também ressaltamos que nossa intenção não é defender uma centralidade ou superioridade da brincadeira na rotina escolar em detrimento das demais atividades.

Nossa discussão parte da compreensão de que os brincar das crianças sejam respeitados e contemplados nas práticas educativas desenvolvidas com esses sujeitos, considerando que o brincar, por si só, pode lhes garantir vivências e aprendizagens potentes e significativas. Além de apresentar-se como uma forma de se expressarem, conhecerem e interagirem com os outros e com o mundo, o brincar é um direito das crianças, reconhecido em sua importância para o desenvolvimento infantil em diferentes esferas.

Nesse sentido, compreendemos que as experiências brincantes, em seu caráter livre e espontâneo, proporcionam às crianças a apropriação, construção e ampliação de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, das atitudes, dos valores e da sociabilidade que certamente reverberam e têm consequências positivas na aquisição de conhecimentos nos processos de aprendizagem formal escolar (BORBA, 2006).

Toda essa potência dos brincar pode ser de suma importância para a efetivação do que pressupõe a educação escolar do campo, principalmente para a valorização dos saberes dos educandos no desenvolvimento da organização curricular, de ações e de propostas. Diante disso, recordamos mais uma vez Peloso (2015), quando afirma que, para que os pressupostos da educação do campo se concretizem, é necessário que a cultura de cada povo seja considerada e as infâncias do campo, desse modo, só poderão ser compreendidas e respeitadas quando conhecidas a partir das suas realidades e dos seus mundos.

Assim, a escola deveria estar atenta às experiências das crianças, percebendo-as como norteadoras de suas propostas educativas. Em concordância com Leite (2015, p. 68):

Centrada na experiência, a escola estaria à serviço da aprendizagem e das necessidades das crianças. A educação ganharia muito se suspendesse, em parte, o juízo e as teorias a fim de enveredar pelo universo da experiência e da infância, colocando a pedagogia a favor da educação, e não da escolarização.

Além disso, entendemos que a escola se apresenta como um espaço potente de socialização das infâncias, como um lugar que viabiliza encontros de saberes, brincar de narrativas e vivências. Assim, compreendemos que a percepção da experiência como um dos aspectos norteadores das práticas educativas aproxima tais propostas das infâncias que constituem o contexto escolar, voltando-se para as características, potencialidades e necessidades das crianças.

Diante disso, no intuito de identificar como a temática do brincar das crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental tem sido abordada em pesquisas,

realizamos um levantamento exploratório¹⁵ no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual detalharemos a seguir.

3.2.3 Brincar nos anos iniciais do ensino fundamental: o que registram as pesquisas?

Dentre as produções encontradas, notamos duas perspectivas. Na primeira, o brincar é discutido a partir de um viés instrumental, como recurso pedagógico. Na segunda, os pesquisadores voltam-se para elementos do brincar espontâneo, aproximando-se das discussões que propomos nesta dissertação. Assim, optamos por considerar apenas os trabalhos que partem da segunda perspectiva, discutindo questões relacionadas ao brincar livre nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de pesquisas que envolvam as crianças, professores e/ou diferentes atores que constituem o espaço escolar. A seguir, registramos a quantidade de produções que apresentam essa especificidade:

Tabela 1 – Pesquisas que tematizam o brincar livre espontâneo nos anos iniciais do ensino fundamental (2013-2019)

Ano	Mestrado profissional	Mestrado	Doutorado	Total
2013	--	01	--	01
2014	--	04	01	05
2015	--	07	01	08
2016	--	03	--	03
2017	01	04	02	07
2018	--	02	01	03
2019	--	05	--	05
Total	01	26	05	32

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

A partir desses dados, identificamos que a maior quantidade de produções¹⁶ é de pesquisas em nível de mestrado acadêmico, contabilizando 26 dissertações. No âmbito do

¹⁵O levantamento que realizamos aproxima-se do que Galvão e Ricarte (2020, p. 58) definem por revisão de conveniência, “[...] aquela na qual o pesquisador reúne e discorre sobre um conjunto de trabalhos científicos que julga importante para o tratamento de uma temática, mas não apresenta critérios explícitos sobre como a revisão foi construída para que possa ser reproduzida por outros pesquisadores. Esta modalidade pode ser empregada em diferentes situações [...]”.

mestrado profissional, encontramos apenas uma dissertação, publicada em 2017. Em relação ao nível de mestrado, as pesquisas de doutorado aparecem em número bem menor, totalizando cinco teses, sendo que em 2013, 2016 e 2019 não identificamos nenhuma tese que aborde elementos da temática que propomos neste trabalho.

Considerando que realizamos um recorte temporal dos últimos sete anos no Catálogo da Capes, utilizando um descritor geral e apenas dois critérios de exclusão, entendemos que as experiências brincantes das crianças que frequentam os anos iniciais ainda têm sido pouco tematizadas em pesquisas de mestrado e doutorado, ou seja, este ainda é um tema ausente nas discussões relacionadas à etapa, seja no contexto urbano ou rural.

Ao fazer a sistematização das publicações encontradas, notamos que a maior quantidade de trabalhos está vinculada a programas de pós-graduação da região Sudeste. Vejamos:

Tabela 2 – Teses e dissertações: produções por região (2013-2019)

Região	Instituições	Dissertações	Teses	Total
Norte	UFAC; UFAM	03	--	03
Nordeste	UFRN; UNEB	02	01	03
Sul	UFRGS; UTFPR; IFSul	03	--	03
Sudeste	UFMG; Unicamp; Unesp; UNIMEP; PUC-RJ; UFJF, UFU; UFSJ	10	02	12
Centro-Oeste	UnB; Unicentro; UFGD.	07	02	09

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Diante dos dados apresentados, percebemos a ausência de produções sobre os brincar das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (tanto daquelas que frequentam escolas do/no campo como também de crianças que frequentam escolas urbanas), vinculadas às universidades públicas do nosso estado – Paraíba. Destacamos ainda a maior concentração de publicações em apenas duas regiões do país, indicando que a temática do brincar relacionada aos anos iniciais tem sido pouco explorada em pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas nas demais regiões.

¹⁶ As principais informações sobre as teses e dissertações identificadas estão incluídas posteriormente à qualificação, nos apêndices deste trabalho.

Dentre as teses e dissertações identificadas, constatamos um número reduzido de investigações que discutem ou que abordem algum aspecto do brincar livre no contexto escolar no/do campo. No total das 32 publicações, apenas três trabalhos – Boito (2017), Melo (2017) e Souza (2017) – apresentam essa característica, sendo o último fruto de uma investigação sobre as brincadeiras de crianças indígenas que frequentavam uma escola na cidade. Diante disso, endossamos que as diferentes infâncias e crianças do campo ainda são pouco representadas em pesquisas acadêmicas que versam sobre seus brincareis.

No que se refere às discussões em relação ao brincar espontâneo nos anos iniciais, Boito (2017), em sua dissertação acerca das práticas pedagógicas para infâncias no/do campo de uma escola no campo de Marcelino Ramos-RS, constata em seu lócus investigativo o brincar como um dos princípios das ações educativas voltadas a essa etapa educativa. A valorização da brincadeira, inclusive em sala de aula, os tempos prolongados de recreio escolar para as crianças brincarem e o incentivo das famílias para essas vivências brincantes constituíam as práticas pedagógicas da escola, denotando “[...] O reconhecimento do brincar como possibilitador da construção de significados do campo na escola [...] (BOITO, 2017, p. 9).

Por conseguinte, Melo (2017) pesquisou os jogos e o brincar de crianças do pantanal mato-grossense que frequentavam uma “Escola da Águas”, analisando a sua cultura lúdica. O autor registra diferentes brincadeiras que identificou durante suas observações, analisando as características e elementos de cada uma, destacando a preferência das crianças por brincarem em grandes grupos. Na tese, são evidenciados os contrastes entre a cultura lúdica e a cultura escolar, apontando-se o conjunto de regras, os horários rígidos e a preocupação com o cumprimento dos conteúdos programáticos como aspectos que limitam as possibilidades de as crianças vivenciarem suas brincadeiras.

Souza (2017), por sua vez, investigou o brincar de crianças Sateré-Mawé que frequentavam os anos iniciais em uma escola na cidade de Parintins-AM, analisando as brincadeiras entre crianças indígenas e não indígenas e evidenciando o brincar como um meio de socialização e interação cultural. A autora destaca em sua dissertação a existência de elementos culturais que compõem os brincareis indígenas, vivenciados cotidianamente pelas crianças em seus territórios, mas que, ao adentrarem no espaço escolar, não são reconhecidos em sua importância para os processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos.

Os três trabalhos retratam realidades distintas relacionadas à escola e às infâncias do campo, assemelhando-se ao abordarem a ação brincante como modo de as crianças interagirem com os seus pares e com o contexto escolar. Mas, enquanto no trabalho de Boito

(2017) vemos o brincar compreendido como constituinte efetivo das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, em Melo (2017) e Souza (2017) percebemos os contrastes entre a brincadeira e uma estrutura escolar que desconsidera as vivências brincantes infantis, impondo-lhes limitações e restrições sob a justificativa de uma rigidez do cumprimento de horários e de conteúdos programáticos.

A maioria das demais pesquisas relacionadas às escolas situadas na zona urbana apresenta como lócus investigativo as turmas de 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Possivelmente, a ampliação¹⁷ do ensino fundamental para nove anos de duração, mediante a matrícula obrigatória das crianças de seis anos de idade (Lei 11.274/2006) pode ter influenciado essa evidência, em pesquisas de pós-graduação, das turmas de 1º ano e da transição entre a educação infantil e anos iniciais, sendo um dos enfoques das investigações a forma como o brincar passou a ser identificado e vivenciado nessa passagem entre as duas primeiras etapas da educação básica.

Dentre as produções, alguns textos apresentam aspectos positivos sobre a compreensão do brincar por parte de docentes do 1º ano. Selzler (2019), por exemplo, investigou a representação social do brincar para professores da educação infantil e dos anos iniciais de uma escola que trabalhava na perspectiva da Pedagogia Waldorf. A autora identifica que a transição entre as duas primeiras etapas da educação básica em tal instituição não denotava uma ruptura em relação ao brincar, mas sim um equilíbrio entre brincadeiras livres e dirigidas.

Por conseguinte, Faria (2018) constata em sua pesquisa que o lúdico e o brincar são entendidos por professoras como elementos fundamentais para as crianças, contemplados efetivamente pelas educadoras em seus planejamentos e propostas, por meio da oferta de momentos para brincar na sala de aula, de brinquedos para potencializar as brincadeiras e de um tempo maior para o recreio. Nessa mesma direção, Duarte (2015) observa, na escola que investigou situações cotidianas, que as professoras, além de proporcionarem momentos para as crianças brincarem livremente, eram parceiras de seus alunos, dividindo com eles o protagonismo durante as brincadeiras dirigidas.

¹⁷ Os marcos legais dessa ampliação são: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos a partir dos seis anos de idade; Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional; Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade. Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf. Acesso em: 09 ago. 2021.

Nos trabalhos acima mencionados, assim como no de Boito (2017) citado anteriormente, percebemos possibilidades de ações adotadas por professores que contemplam as experiências brincantes em seus planejamentos, rotinas e práticas educativas. Realidades bem distantes de outras pesquisas que indicaram a privação do direito ao brincar na escola. É o caso de Oliveira (2013), que destaca a falta de espaço na sala de aula para a ação brincante das crianças do 1º ano, registrando que, quando a brincadeira e a ludicidade apareciam nas ações pedagógicas eram associadas à produtividade ou utilizadas pelos docentes para condicionar as crianças às tarefas, fazendo do brincar uma recompensa pela realização de atividades ou um recurso para garantir que os alunos fizessem a lição.

Medeiros (2015) identifica em sua investigação uma situação semelhante à de Oliveira (2013), ao perceber o brincar sendo utilizado por docentes do 1º ano para preencher o tempo, e as brincadeiras dirigidas para fins de disciplina e internalização de condutas, sendo a perda do recreio uma forma de assegurar o comportamento esperado dos alunos. Segundo a autora, esses aspectos denotam que a transição entre a educação infantil e os anos iniciais é caracterizada pela transformação das crianças em alunos. Ademais, Silva (2019) também percebeu em sua pesquisa a perda do recreio sendo utilizada por docentes do 3º ano dos anos iniciais como garantia para manter a ordem durante as aulas, ou como forma de “ameaça/punição” aos alunos que não concluíssem as atividades.

Santos (2017), em sua tese discute as concepções, tempos e espaços do brincar no primeiro ano do ensino fundamental, identificando que as concepções sobre o brincar que permeiam o cotidiano escolar centram-se numa perspectiva do brincar como um suporte pedagógico, ou seja, não percebem a brincadeira como uma dimensão humana que pode possibilitar às crianças experimentar várias formas de aprendizagem. Espiridião (2015), por sua vez, verificou que as práticas educativas centrais no primeiro ano do ensino fundamental estruturaram-se em torno da alfabetização e do letramento, limitando os períodos de tempo do brincar numa rotina cotidiana que é pouco flexível e controlada pelo adulto.

Notamos que até o recreio, geralmente o único tempo institucional destinado para o brincar e por vezes a única oportunidade que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental dispõem para vivenciarem seus brincantes, pode ser subtraído desses sujeitos como forma de condicioná-los à escolarização. Dessa forma, refletimos que, quando os docentes privam seus alunos do direito de brincarem e reduzem a brincadeira a um artifício para “controlar” e moldar comportamentos, esses professores demonstram entender que o brincar importa às crianças, que estas gostam do recreio e que esse é um momento por elas

aguardado, pois, senão, essa imposição que fazem não surtiria o efeito desejado, de obediência, de disciplina, de cumprimento das tarefas no horário estipulado.

Nesse sentido, recordamos Silva (2018, p. 39-40), quando afirma que

A sutileza com que os adultos exercem o seu poder sobre as crianças, com sorrisos e vozes meigas, faz parecer que nossas relações são sempre simétricas e tranquilas, o que não quer dizer que a situação seja de vilania ou antagonica propositalmente, mas que se dá de forma dual e desbalanceada.

Assim, entendemos que situações como essas de privação ao recreio não expressam uma “vilania” proposital dos professores, mas evidenciam uma (in)compreensão por parte de alguns docentes, que mantêm o brincar à margem de suas propostas e o utilizam de acordo com os seus interesses, retirando-o dessa condição marginal quando lhes convém, quando, ao olhar adultocêntrico, pode ser útil às obrigações escolares.

Ainda no âmbito do 1º ano, Ponte (2014) discute o brincar numa instituição de tempo integral, evidenciando a distância entre a ação brincante e as atividades escolares. A autora percebeu que, apesar de tal distância, as crianças conseguiam encontrar maneiras para brincarem em sala de aula, criando meios para ocultar o brincar do olhar dos professores. Maranhão (2019) também realizou sua investigação no 1º ano de uma escola de tempo integral, enfatizando, a partir da perspectiva piagetiana, os jogos simbólicos e a forma como se fazem presentes na sala de aula por meio de brincadeiras criadas pelas próprias crianças. A autora chama atenção para a diferença entre esses jogos e o brincar pedagógico, afirmando que este último não se aproxima do contexto do faz de conta.

No âmbito das instituições escolares de tempo integral, Guimarães (2017), ao realizar sua pesquisa em uma “Escola Democrática”, observou que a perspectiva educacional proposta pela instituição contribuía para uma maior frequência das brincadeiras vivenciadas durante toda a rotina escolar, sendo o brincar considerado tão importante quanto a realização de exercícios escritos.

Ampliando o olhar para o tempo integral, Pereira (2016) pesquisou sobre o direito ao brincar e a política de educação em tempo integral de instituições da Zona Oeste Paulista, destacando que a ampliação de tempo de permanência das crianças na escola condiz com atividades menos rígidas em relação às aulas em turnos convencionais, e que tal política contribui, mas ainda de forma muito tímida, para aumentar as oportunidades de as crianças dos anos iniciais brincarem. Diante disto, refletimos que, a depender de como essa política de tempo integral for implantada e organizada nas escolas, a garantia do direito ao brincar pode

ser ainda mais comprometida, visto que o tempo de permanência das crianças nessas instituições é maior, mas as possibilidades para brincarem podem continuar restritas e reduzidas.

Dando prosseguimento ao diálogo com as pesquisas selecionadas, Luz (2015) desenvolveu sua investigação com crianças do 1º ao 3º ano que apresentavam inibição/recusa em brincar no contexto escolar. Baseando-se na perspectiva winnicottiana, sua investigação versa sobre o efeito de um “espaço potencial para o brincar” criado pela pesquisadora que possibilitou, em sua análise, aspectos favoráveis ao desenvolvimento da capacidade das crianças de se relacionarem e se desenvolverem cognitivamente.

Outra temática recorrente nas teses e dissertações é a relação brincante das crianças com a escola e a rotina escolar, como o recreio, por exemplo. Silva (2014), ao discutir o recreio de crianças que frequentavam o 4º e 5º anos do ensino fundamental, referencia-se em Delalande (2001) para definir esse momento como um lócus de experimentação, em que os sujeitos encontram possibilidades para brincar uns com os outros e organizarem-se coletivamente. Para a autora, o recreio está à margem do currículo, sendo marcado por diferentes restrições e por um olhar adulto que o concebe num sentido de (in)utilidade, de (im)produtividade ou de relaxamento para novas atividades em sala de aula.

É importante ressaltar que, dentre todas as 32 publicações encontradas no levantamento exploratório, o trabalho de Silva (2014) é o único voltado às turmas de 4º e 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, o que denota a invisibilidade em pesquisas das experiências brincantes e dos sujeitos que frequentam esse ciclo complementar dos anos iniciais do ensino fundamental.

Além do recreio, a recreação, vinculada às aulas de Educação Física, também é referenciada nos trabalhos. Santos (2019) salientou esses dois momentos como os únicos em que as brincadeiras possuem uma permissão institucional para ocorrer na escola. A autora também percebeu a fluidez temporal do brincar expressa nas formas que as crianças do 1º ano criavam para driblar os limites estabelecidos pela organização institucional. Barreto (2018), por sua vez, ao apresentar as perspectivas de crianças do 1º ano sobre a brincadeira na escola, ressalta o recreio e a recreação como os momentos preferidos das crianças, que ansiavam mais tempos e espaços para vivenciar suas brincadeiras no contexto escolar.

Há ainda pesquisas que investigaram a brincadeira e sua relação com diferentes espaços escolares, ampliando nossos olhares para perceber as relações brincantes que as crianças estabelecem com/nos diversos ambientes que constituem a escola. Pacheco (2015), por exemplo, pesquisou o brincar numa sala de recursos multifuncionais, compreendida pela

autora como um espaço potencial para a atuação das crianças no campo do desejo, da brincadeira, sendo um lugar que deveria ser mais bem aproveitado na escola. Por conseguinte, Portela (2018) investigou as brincadeiras musicais tradicionais da infância, destacando a sala de aula de música de um centro pedagógico. O autor identifica que essas brincadeiras musicais têm um caráter de escape das normas escolares, sendo vivenciadas pelas crianças até mesmo quando estão em filas, ou quando se exige o silêncio em sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, Freitas (2015) afirma, a partir de sua investigação, que o brincar está presente na escola desde o momento em que as crianças aguardam a entrada em frente ao portão até o momento de saída, percebendo que esses sujeitos sempre “dão um jeitinho” de resistir e transgredir as limitações institucionais. Essa transgressão também é identificada por Spolaor (2019) que, ao pesquisar o brincar em uma escola de tempo integral, percebeu que em muitos momentos as crianças brincavam nas “brechas” dos olhares e das regras institucionais para que não fossem descobertas.

Esse caráter transgressor que por vezes assume a ação brincante da criança não é uma especificidade da instituição escolar, como afirma Fernandes (2015) em seu trabalho. Ao entender a brincadeira como uma atividade contextualizada no cotidiano infantil, a autora reflete que o brincar lida com diferentes limitações de tempo, de espaço e de oportunidades nos variados lugares e realidades em que ocorrem. Nessa direção, Ferreira (2017) realizou em seu trabalho uma comparação entre as percepções de crianças de escolas do Brasil e de Portugal sobre suas brincadeiras. Apesar das diferenças identificadas nos dois contextos investigados, o autor concluiu que ambas as instituições escolares apresentavam elementos que restringiam as diversas facetas do brincar.

Pereira (2014), ao investigar a perspectiva das crianças sobre a brincadeira nos três primeiros anos do ensino fundamental, registra que além da alegria, liberdade, imaginação, interação, aprendizagens, dentre outros aspectos identificados nas falas das crianças como características da brincadeira, a figura do professor, do adulto, é percebida pelos sujeitos como aquele que pode ensinar outras brincadeiras e ajudar em algumas situações que ocorrem enquanto o brincar acontece, como numa disputa por brinquedos, por exemplo.

Uma última temática mais geral associada à discussão do brincar espontâneo nas teses e dissertações são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, abordando, em sua maioria, a compreensão de educadores sobre os brincar das crianças e como isso tem se configurado na atuação docente e nas práticas educativas.

Neto (2014), por exemplo, ao discutir a visão de professores sobre o jogo¹⁸ nos anos iniciais, identifica a relutância de educadores acerca de propostas voltadas ao brincar livre das crianças nessa etapa da educação básica, sob o argumento de uma “imprevisibilidade” da brincadeira espontânea como fator negativo, por não apresentar uma finalidade pré-definida como acontece nos “jogos de aprendizagem”.

Silva (2014), por sua vez, ao perceber os contrastes entre a cultura lúdica e as práticas desenvolvidas pelos docentes, entende que, apesar da compreensão da relevância do brincar evidenciada nas falas dos educadores, as exigências do sistema de ensino e dos pais e/ou responsáveis assumem prioridade no trabalho pedagógico, dificultando a flexibilização das propostas educativas em torno da brincadeira e da valorização das culturas infantis. Stigert (2016), em seu trabalho, também identifica que os educadores de turmas do 1º ano reconheciam a importância do brincar para as crianças, percebendo-o como uma importante linguagem humana que contribui para o desenvolvimento infantil, mas reflete que há muitas dificuldades para que essa relevância seja considerada na prática.

Por fim, enfatizamos a dissertação de Pereira (2017), que desenvolveu sua pesquisa vinculada a um mestrado profissional, na turma de 3º ano onde lecionava, investigando as narrativas infantis acerca do brincar na escola. Para realizar sua investigação, a professora-pesquisadora propôs aos seus alunos uma hora semanal para que brincassem livremente enquanto os observava. Em seu trabalho, a autora enfatizou as contribuições da pesquisa para sua prática, para a desconstrução de algumas ideias pré-estabelecidas acerca do brincar, bem como para sua formação, oportunizando aprendizagens que, ao seu entender, dificilmente lhes seriam proporcionadas de outra forma.

Obviamente, todos os trabalhos elencados durante o levantamento exploratório são relevantes, mas Pereira (2017) apresenta uma contribuição interessante ao registrar a importância da observação, da escuta sensível das crianças e de suas experiências brincantes como uma ação que aproxima professor/adulto das infâncias e que contribui para a formação docente e para a proposição de práticas educativas mais próximas do universo infantil.

Registramos que uma característica do brincar no espaço escolar, ressaltada na maioria das produções que elencamos, é o caráter coletivo das brincadeiras na escola, o que reitera a compreensão desta como um importante espaço para a vivência de experiências brincantes e socializações infantis. Esse aspecto nos levou a refletir sobre como o período de pandemia

¹⁸ Neto (2014) utiliza o termo jogo como sinônimo para brincar e brincadeira.

que enfrentamos afetou as infâncias nesse sentido, privando as crianças da ação conjunta, das interações com seus pares e do brincar junto, coletivamente.

Após apresentar breve e resumidamente as teses e dissertações identificadas, compreendemos que a pouca visibilidade dos brincares nos anos iniciais, constatada na literatura e nas diretrizes e orientações curriculares, também é uma característica do cotidiano escolar, pois entendemos, a partir dos olhares dos pesquisadores, que os brincares espontâneos são vistos à margem das atividades consideradas importantes, o que sugere a ideia de uma dicotomia entre o brincar e o aprender implicada na organização escolar, nas práticas docentes e por vezes na própria fala das crianças, que reproduzem esse pressuposto.



4 EXPERIÊNCIAS BRINCANTES

Talvez este seja um dos momentos mais aguardados desta viagem-leitura, em que, a partir de nossas categorias de análise, apresentamos a análise e discussão dos dados construídos. É neste capítulo que aprenderemos a diferenciar o salto solto da estrelinha, o “preso *stop*” do “preso tudo” e o toca Judas do toca gelo. Que tomaremos conhecimento de certa viuvinha que gostaria de casar, mas que não achava com quem. Que descobriremos outros valores para o X. Que perceberemos brincades mais viscerais, baseados em regras e no brincar junto. Que conheceremos algumas percepções das professoras que em suas falas, expressam perspectivas, relatos, concepções e algumas histórias sobre lâmpadas quebradas.

4.1 CRIANÇAS, ADOLESCENTES E SUAS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES

Neste tópico, referente à nossa primeira categoria de análise, faremos a discussão das experiências brincantes das crianças e adolescentes, a partir das unidades de registro identificadas e elencadas durante nossa pré-análise. Na primeira unidade de registro, “Coca-cola, pé descola, se eu colar, você descola”, analisamos as brincadeiras do grupo infantil pesquisado, ressaltando e analisando suas principais características. Em “O salto solto é de ‘costa’, e a estrelinha é de banda”, tecemos algumas reflexões sobre os brinquedos identificados durante o período de pesquisa.

4.1.1 Coca-cola, pé descola, se eu colar, você descola...

Figura 2 – Co-ca-co-la



Fonte: Acervo da autora, 2017.

...Repetiam as crianças e adolescentes num coro ritmado, criando um universo brincante partilhado pelas mãos espalmadas que representavam e materializavam, naquele momento, uma conexão das crianças com seus pares e com aquilo que estavam fazendo. Os círculos registrados nas imagens, feitos, desmanchados e refeitos no pátio da escola durante o brincar, representam a brincadeira “coca-cola” que, no período de observação, consagrou-se como o jogo¹⁹ preferido dos sujeitos que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental.

Os registros escolhidos para iniciar o subtópico acerca das brincadeiras abordadas ao longo de nossa discussão denotam indícios e aspectos dos brincares do grupo pesquisado. Antes de adentrarmos nessas características, registramos a seguir um pequeno inventário de brincares, composto pelas brincadeiras identificadas durante a investigação. Vejamos:

Quadro 5 – Inventário de brincadeiras

Brincadeira	Descrição	Vocabulário Brincante
Adoleta	Jogo brincado em duplas, ritmado com as mãos. O objetivo é tocar a barriga do colega com o dedo indicador ao final do verso “quem saiu foi tu!”. Quem o fizer primeiro, ganha e a brincadeira recomeça.	Adoleta, lepetipetipolá Les café com chocolá Adoleta, puxa o rabo do tatu Quem saiu foi tu! De acordo com um grupo de meninas, havia ainda mais esses versos da brincadeira: Adoleta puxa o rabo da pantera quem saiu foi ela; Adoleta tampa o furo do pneu quem saiu foi eu. Optavam por não cantar a parlenda inteira, apenas o seu início.
Afogando o Ganso	As crianças empurram para baixo a cabeça umas das outras e dizem: “afogando o ganso”.	---
Bola de Gude	O “tira” (triângulo) é desenhado no chão e os jogadores colocam as bolinhas de gude em cima das linhas desse “tira”. Cada criança possui uma bolinha para tentar acertar aquelas que estão no “tira”. Após a primeira rodada, o jogador passa a jogar sua bolinha exatamente do lugar em que ela parou. Vence quem conseguir acertar mais bolas de gude.	Algumas expressões utilizadas são: “Sujin”: Se tiver alguma coisa, alguma “sujeira” atrapalhando, o jogador não poderá tirá-la da frente para jogar. “Limpin”: o jogador pode tirar da frente da bola o que estiver atrapalhando sua jogada. “Licença Elevador”: O jogador pode apoiar uma mão sobre a outra na hora de jogar a bolinha. “Preso stop”: Se a bolinha bater em alguém, o jogador tem direito de jogá-la novamente. “Preso tudo”: O jogador não pode dar palmo, nem toco, nem licença elevador, tem que jogar a bolinha sem nenhuma

¹⁹ Utilizamos o termo “jogo” como sinônimo de brincadeira, tomando como referência as proposições de Brougère (2016).

		vantagem.
Coca-Cola	As crianças ficam em círculo, com as mãos dispostas uma sobre as outras, sendo que uma mão fica livre para receber uma palma e a outra para bater uma palma, seguindo um ritmo a partir de cada sílaba da letra cantada. A criança que recebe a última palma deve tentar pisar no pé de alguém, se não conseguir, pode piscar o olho para que outra criança do seu grupo tente. Quando uma criança recebe um pisão no pé, ela sai e a brincadeira recomeça.	Coca-Cola Pé descola Se eu colar Você descola.
Estrelinha e Salto Solto	É o tipo de brincadeira corporal, que as crianças explicam fazendo. Consiste em apoiar as mãos no chão e dar um giro com o corpo. A diferença entre os dois, segundo uma das crianças, é que “o salto solto é de ‘costa’ e a estrelinha é ‘de banda’ [de lado]”.	---
Jogo da Velha	Risca-se numa folha em branco a base do jogo (#). Um jogador é X e o outro é O. Ganha quem consegue alinhá-los vertical, horizontal ou diagonalmente.	“Deu velha”: Empate. “Fez arma”: Deixou um jogador encurralado. “Estilingue”: Quando um jogador consegue alinhar X ou O no formato de um L; é opcional, os jogadores combinam antes da partida se vale ou não.
Jogo de Bola	Formam-se os times e o objetivo é fazer gol. As traves, na maioria das vezes, são as sandálias das crianças. A bola pode ser de plástico, de meia, uma caixinha e até um saquinho de pipoca.	---
Polícia e Ladrão	Nessa brincadeira, um lugar é escolhido para ser a cadeia e determina-se quem vai ser polícia, quem vai ser ladrão. Os policiais devem perseguir os ladrões para prendê-los. A brincadeira recomeça quando todos os ladrões estiverem presos.	---
Roda	As crianças seguram umas nas mãos das outras e fazem um círculo, girando em sentido horário ou anti-horário. Quando a cantiga acaba, a criança que estava no centro da roda escolhe outra criança pra ficar no seu lugar, dando-a um abraço.	Cantiga: A vivinha da mata da lenha, Ela quer se casar, mas não acha com quem, Não é com você, não é com ninguém, É com a mocinha que ela quer mais bem!
Rouba-Bandeira	Formam-se dois times e se traça uma linha no chão para dividir o lado de cada equipe. As crianças precisam, ao mesmo tempo, defender sua bandeira, geralmente representada por uma sandália, e tentar roubar a bandeira do time adversário. Aquelas que entram no território do time contrário e são pegos ficam congelados. Vence o time que conseguir pegar a bandeira do time adversário.	---
Toca-Gelo	Escolhe-se uma pessoa para ser o toca enquanto os outros correm. Quem for pego deve ficar parado, congelado, até que outra criança a toque para descongelá-la e possa voltar ao jogo.	---
Toca-Judas	Uma criança é o toca e as demais saem correndo. Quem for pego vira toca também e tem que ajudar o pegador a pegar os outros colegas.	---

Fonte: Elaborado pela autora principal, 2018; com alterações²⁰ realizadas em 2022.

²⁰ Além de algumas correções que fizemos, retiramos desse quadro uma brincadeira mais relacionada às crianças da educação infantil (“construir e montar”). Vale registrar que as brincadeiras direcionadas pelas professoras não compõem este inventário.

Inicialmente destacamos como o Quadro 5 denota um rico repertório lúdico. Considerando o nosso período de 15 dias de pesquisa de campo como sendo um tempo razoavelmente curto, e levando em consideração as diferentes questões que limitavam a vivência de algumas brincadeiras na escola (como seu próprio espaço físico, por exemplo), percebemos uma variedade de brincades presentes no contexto escolar. Foram identificadas 12 brincadeiras, desde as mais tradicionais, como a “roda”, às mais conhecidas, como o “jogo da velha”, e aquelas que aparentemente foram criadas pelas crianças, como o “afogando o ganso”. Além dos jogos que compõem esse inventário, havia ainda os brincades de invenção, que trataremos mais adiante.

Diante dessa potência criativa e da variedade de brincades das crianças e adolescentes, gostaríamos de aproveitar o repertório de brinquedos e brincadeiras registrado no inventário para refletir afirmativas como “as crianças de hoje em dia não brincam mais” ou “as crianças maiores não têm interesse em brincar”, referindo-se àquelas que frequentam turmas de 4º e 5º ano dos anos iniciais. Entendemos que ideias dessa natureza podem denotar tanto os empecilhos que as crianças têm enfrentado para brincarem livremente, quanto o fato de que nós, adultos, por vezes temos dificuldade em ouvir e observar as crianças para perceber, conhecer e reconhecer os seus brincades que de fato “não são mais iguais aos de antigamente”, como nosso olhar adulto-nostálgico por vezes tenta vislumbrar.

Contrariando tais ideias, a primeira constatação que fizemos ao analisar nossos dados é que não apenas as crianças como também os adolescentes que frequentavam séries dos anos iniciais se interessavam pelo brincar e participavam diariamente das brincadeiras. Nesse caso, percebemos que a questão não seria a falta de interesse, mas as oportunidades reduzidas e limitadas ofertadas aos sujeitos para que pudessem brincar.

Um exemplo disto é o próprio inventário de brincades que apresentamos. Durante um período de quinze dias, foi possível observar, conhecer e registrar brinquedos e brincadeiras na escola, os quais, durante um ano letivo inteiro, aparentemente eram ignorados pelas professoras e a gestora escolar. Isso não significa que havia uma relação de competência/incompetência expressa pela ação dessas educadoras, mas uma (in)compreensão atrelada a questões que atuam em prol da escolarização.

Compreendemos também que o “não ter interesse em brincar”, por vezes associado aos anos iniciais, pode revelar um entendimento acerca de como as crianças e adolescentes devem se comportar, seja em relação ao processo de crescimento, seja em relação à postura de aluno que a cada ano escolar vai ganhando contornos cada vez mais rígidos e definidos. O “não gostar”, ou a descrença no interesse lúdico dessas crianças, pode ainda omitir um

conjunto de forças, formado por orientações curriculares, supervalorização dos conteúdos, concepções, horários e rotinas inflexíveis, práticas educativas enrijecidas, ânsia pelos resultados, dentre outros elementos que priorizam e atuam a favor da escolarização e que por vezes submetem as experiências brincantes das crianças ao lugar da “desimportância”. Nessa perspectiva, recorreremos a Piorski (2016, p. 89), quando afirma que

O ser criança, quando forçado para a realidade objetiva, para uma exterioridade concreta, busca como guarda o escudo da intimidade do sonho, brinca de se intimar com o alicerce da realidade: a dimensão simbólica. Assim, o contato com seu campo imaginal gotejará cosmicidade, senso de inteireza religando a fragmentação imposta, obrigatória, do trabalho forçado, ao todo de sua lógica mágica. [...] Mas essa luta nem sempre garante ao imaginário sua vitória, seu poder restaurador diante do peso das reprimendas e imposições culturais, pois a imaginação criadora na criança, como força de abertura, desabrocha de acordo com os nutrientes do meio. Toda sua primogenitura de arcaísmos emerge aos gestos, à linguagem e à inventividade da criança como olho d’água. Continuamente. Entretanto, se nessa nascente entulhamos o lixo midiático imagético, o caldo espesso dos desejos da informação sobre o pretexto do conhecimento, o excesso de necessidades criadas para a criança, tal nascente será obstruída, contaminada, obscurecendo seu *numen* (sagrado, encantatório) original.

O conjunto de forças que assim denominamos também pode ser interpretado como esse “caldo” que, no decorrer do processo de escolarização das crianças, vai se tornando cada vez mais espesso. Transformar a criança em aluno, nesse sentido, perpassa pelos pretextos e discursos que resultam numa desvalorização e empobrecimento da experiência, cada vez mais rara, principalmente pelo excesso e pela velocidade das informações, os quais têm caracterizado nossa sociedade (LARROSA, 2021).

Isso também nos leva a refletir que esse processo de escolarização, da forma como é configurado em escolas no campo, por vezes distancia-se dos pressupostos da Educação do Campo, da “[...] reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo” (CALDART, 2008, p. 22), pois privilegia determinados conteúdos e propostas curriculares que não proporcionam uma formação integral e contextualizada com as experiências brincantes e com as práticas educativas vivenciadas pelos sujeitos em suas comunidades.

Apesar de todas essas questões e impeditivos, o que percebemos e evidenciamos com o inventário de brincadeiras é que as crianças ainda conseguiam brincar, subvertendo as limitações e criando seus próprios espaços e tempos de brincadeira, bem mais acolhedores, desafiadores e aconchegantes, onde podiam vivenciar suas experiências de forma mais autônoma, driblando, como no jogo de bola, as dificuldades que lhes impediam de brincar.

Assim, entendemos que, ao mesmo tempo em que as crianças aprendem a ser alunos, também vão descobrindo formas de resistência (MOTTA, 2013).

Estreitando laços com a nossa discussão teórica acerca dos brincares, pontuamos que os brinquedos e as brincadeiras identificados se apresentam como um patrimônio e uma cultura lúdica (BROUGÉRE, 2010), característica não apenas daquele grupo infantil à época pesquisado, mas das comunidades rurais das quais esses sujeitos faziam parte, sendo o brincar um elo que representava, assim como as mãos espalmadas na brincadeira, uma conexão entre os sítios. É esse patrimônio lúdico que se renova pela ação infantil, por meio da reprodução de brinquedos e brincadeiras, da criação de formas, regras e sentidos que modificam os brincares, da (re)invenção de novos modos de brincar. Carvalho e Silva (2018, p. 128, grifo nosso) registram que

As brincadeiras trazem a vida condensada em micro-universos. Elas nos narram histórias, são uma forma de registro de tempos e épocas passadas. Esta memória das experiências passadas vividas por outras gerações está registrada, por exemplo, nas letras e nas músicas das brincadeiras de roda e de versos, na harmonia dos movimentos, nos seus gestos expressivos. **A brincadeira é neste sentido memória e linguagem, pois, ao brincarmos tomamos contato com esta história e a produzimos.** Não uma história de heróis, de seus feitos e conquistas, de batalhas e guerras, mas de pessoas anônimas que como cronistas registraram nas brincadeiras aquilo que temos de mais universal: a celebração da vida.

Ao proporcionarem narrar e produzir história, as brincadeiras unem passado e presente, num elo aconchegante e potente que se encontra e se renova no universo infantil, não apenas celebrando, mas também afirmando: Há vida! Talvez por isso que, quando nós adultos balançamos, há sempre um menino para nos dar a mão e nos falar de coisas bonitas, como canta Milton Nascimento. São as crianças fazendo o trabalho de digerir e renovar as sobras do mundo, para assim transformá-las em novos nutrientes, como anuncia Piorski (2016) na epígrafe desta dissertação.

Voltando-nos mais uma vez ao inventário, é pertinente refletir como alguns brincares podem apresentar aspectos mais gerais e outros mais específicos. Dentre as brincadeiras, identificamos aquelas que são (re)conhecidas em todo o país, como “jogar bola”, brincares que apresentam uma forte variação regional, como a “bola de gude”, ou bila, biloca, gudinha (ROMEU; PERET, 2019), como é conhecida em outras regiões e lugares, e o brincar até então específico daquele grupo infantil, denominado pelas crianças e adolescentes de “afogando o ganso”.

Outro aspecto que merece destaque no inventário é a forma como o jogo da velha foi ressignificado pelas crianças, que criaram uma nova regra para a tradicional brincadeira. O

“estilingue” diz respeito a um tipo de jogada, quando na base do “jogo da velha” (#) o jogador consegue alinhar o X ou O no formato de um L. A regra apresentava uma especificidade: ser validada ou não na partida por meio de um acordo entre os jogadores. Houve assim toda uma elaboração baseada na ação conjunta entre os pares, desde a criação da regra até a tomada de decisão nos momentos em que jogavam. É interessante mencionar que o “jogo da velha” é uma brincadeira muito antiga que, apesar da origem incerta, pode datar²¹ de séculos antes de Cristo – fato que não impediu as crianças de conseguirem atribuir à brincadeira novas formas de jogar, imprimindo naquele jogo uma característica particular daquele grupo infantil.

Quando as crianças e adolescentes eram questionados sobre a forma como haviam aprendido os brincades, respondiam que conheceram através de irmãos, amigos ou colegas que já não estudavam mais na escola, o que consideramos ser uma das características das experiências brincantes dos sujeitos. De acordo com os relatos, esses mestres do brincar geralmente apresentavam alguns anos a mais que seus aprendizes brincantes, fato que evidencia a brincadeira como um fenômeno que também é transmitido e apreendido por meio das relações intrageracionais (FRIEDMANN, 2011).

Em concordância com Câmara Cascudo (1998, p. 188-189, grifo do autor):

As brincadeiras dificilmente desaparecem e são das mais admiráveis *constantes* sociais, transmitidas oralmente, abandonadas em cada geração e reerguidas pela outra, numa sucessão ininterrupta de movimento e de canto, quase independente da decisão pessoal ou do arbítrio administrativo, na velha tendência modificadora.

Esse “abandono” pontuado por Cascudo (1998) não acontece de uma forma literal, principalmente se pensarmos a brincadeira como memória e linguagem, assim como definem Carvalho e Silva (2018). A leitura desta dissertação, por exemplo, pode despertar diferentes lembranças e memórias brincantes no/a leitor/a, que, apesar de já não mais brincar como na infância, se identifica de algum modo com os brincades aqui registrados. Fazendo uma analogia com o “rouba-bandeira”, a geração que brinca faz da brincadeira um troféu, o qual deve ser cuidado e protegido, o que lhe requer atenção, concentração, tensão e diversão, desafio e muito movimento. A geração que brincou, mesmo que já não tenha mais o hábito de brincar, observa o jogo, (re)conhece aquela brincadeira, relembra estratégias e se percebe nos meninos e meninas durante a ação brincante.

²¹ Informação disponível no endereço eletrônico: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-e-a-origem-do-jogo-da-velha/#:~:text=O%20jogo%2Dda%2Dvelha%20faz,do%20moinho%22%20ou%20%22trilha%22&text=A%20refer%C3%Aancia%20mais%20antiga%20que,antes%20de%20Cristo%2C%20no%20Egito.>

Além do rico e variado repertório lúdico e da forma de transmissão e apreensão dos brincares entre e pelas crianças, identificamos outras características que também são inerentes às experiências brincantes do grupo infantil pesquisado. Nesse sentido, gostaríamos de analisar de modo mais aprofundado algumas dessas especificidades.

Da preferência pelos brincares com regras

Percebemos, nas experiências brincantes das crianças e adolescentes que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental, uma clara preferência pelos jogos que apresentavam regras, principalmente por aqueles que sugeriam regras mais complexas como o polícia e ladrão, o jogo de bola, a bola de gude e o “coca-cola”, brincares vivenciados com maior frequência no espaço escolar. Das doze brincadeiras que registramos no inventário, apenas o “afogando o ganso” e a “estrelinha e o salto solto” não apresentam regras tão elaboradas. Com a “estrelinha e salto solto” houve uma diferenciação, em que a estrelinha era um salto de “banda”, ou seja, de lado, e o salto solto era dado de costas.

Essa característica representa de certo modo uma diferenciação entre os brincares das crianças e dos adolescentes dos anos iniciais e os brincares das crianças da educação infantil. Para os “maiores”, as brincadeiras assumiam um caráter mais visceral, exigindo maior explosão corporal e a necessidade de seguir fielmente as regras que cada jogo sugeria, principalmente quando fundamentadas no princípio da competição em que ganhar ou perder era o objetivo comum e principal do jogo. Em concordância com Piorski (2016), identificamos que o senso da vitória viril se faz presente no brincar das crianças maiores:

Figura 3 – A sensação de vitória



Fonte: acervo da autora, 2017.

Algumas brincadeiras apresentavam regras mais simples, como no caso da Adoleta e da Roda, em que os gestos são direcionados por cantigas, outras sugeriam regras mais complexas, como a bola-de-gude, que exigia dos brincantes o entendimento de toda uma linguagem que envolvia desde expressões até movimentos mais precisos e formas de posicionar o corpo. O jogo de bola, por sua vez, apresentava regras adaptadas a partir do que as crianças assimilavam do futebol e mesmo que houvesse limitações de espaço físico, deveriam ser fielmente seguidas, pois não importava se o jogo era no pequeno espaço dividido no pátio ou no terreiro em sua dimensão, falta era falta em todo o lugar!

Assim, percebemos que o entendimento, clareza e cumprimento das regras eram tidos como um compromisso que deveria ser assumido por todos os brincantes durante a brincadeira, para que a ação brincante ocorresse da forma “correta” e justa, sem que ninguém “ganhasse roubando”. Em diversas situações, isso era discutido pelas crianças e por vezes tornava-se motivo de conflito entre elas, como no exemplo a seguir:

As crianças começaram a brincar de coca-cola. Num determinado momento, E. pulou para pisar no pé de J. Ele disse que havia pisado, mas ela afirmava que não. Ficou naquela. Os meninos gritavam “pisou!”, e as meninas respondiam mais alto ‘pisou não!’. Se empurravam, apontavam o dedo uns para os outros, gritavam... Um conflito, mas nenhum adulto interveio. Aos poucos foram se acalmando e enquanto E. e J. ainda discutiam, as outras crianças já estavam voltando ao círculo para continuarem brincando. Pronto, passou, voltaram a brincar novamente. (Diário de campo, 24 de novembro de 2017).

A “coca-cola” era a brincadeira preferida das crianças e dos adolescentes da turma do 4º e 5º ano, que pareciam considerá-la uma “propriedade” do grupo, um momento sagrado que partilhavam juntos no recreio. Desse modo, as experiências vivenciadas pelas crianças durante esse brincar demonstravam um clima de intensidade, de ânimos aflorados, expressões faciais sérias, estratégias calculadas e uma sensação de competitividade que os levava a entrar em conflitos, como ocorreu no registro acima citado, e a defender a brincadeira do que acreditavam que poderia atrapalhar.

Nesse sentido, brincar de “coca-cola” era importante para essa turma, num sentido bem etimológico de importar, trazer para si. Seguir as regras não apenas era necessário para o desenrolar da brincadeira, mas também uma forma de zelar por algo que, para aquele grupo, tinha um significado. Assim, além da possibilidade de competição entre meninos e meninas, esse jogo produzia e fortalecia uma identidade grupal (BORBA, 2005), um sentimento de pertença dos sujeitos naquela turma e naquele grupo de pares.

Dois aspectos do registro chama-nos atenção. Primeiro, a habilidade que as crianças têm de resolver seus conflitos, pois, como registrado, não houve a necessidade de um adulto intervir na situação para que voltassem a brincar. Outro ponto é que as experiências brincantes são atravessadas e constituídas por diferentes aspectos, não apenas diversão, mas também por tensão, discussão de opiniões e por vezes um pouco de “arenga”. Além disso, essas vivências despertam diferentes sensações e sentimentos, pois, como bem afirmou L., ao falar sobre coca-cola: “Quando a pessoa sai dá uma raiva tão grande!” (Diário de campo, 28 de novembro de 2017).

Outro aspecto relacionado à preferência das crianças e dos adolescentes por brincares com regras é que estas constituem o que Brougère (1998) denomina cultura lúdica, uma espécie de repertório cuja aquisição é indispensável ao jogo. Ao apreenderem esses esquemas e vocabulários, as crianças conseguem participar plenamente da ação brincante, assimilando a lógica de cada brincadeira. Desse modo, é a compreensão do repertório de elementos e regras que faz, por exemplo, com que a criança que é tocada por outro colega durante o “toca-gelo” permaneça imóvel no seu lugar, como registra a imagem a seguir:

Figura 4 – Congelada



Fonte: Acervo da autora, 2017.

A partir do momento em que outra criança a tocou, a menina entende que a regra do jogo é ficar parada, sem se mexer, aguardando congelada até que algum colega a descongele (toque nela novamente), para que assim possa voltar a correr. A brincadeira toca-gelo é um excelente exemplo para percebermos como, ao brincar, as crianças criam espaços e tempos de acordo com as necessidades de cada brincadeira, uma espaçotemporalidade para além das dimensões do terreiro, onde seus corpos podiam ser congelados.

A preferência pelos brincames com regras também perpassava pela possibilidade que as crianças e adolescentes tinham de discuti-las, modificá-las e, a partir destas, elaborassem seus próprios combinados. Para a coca-cola, por exemplo, fazia parte da rotina da turma do 4º e 5º ano combinar antes do recreio como naquele dia ocorreria a brincadeira. Se seriam meninos contra meninas, ou “todo mundo contra” jogando individualmente; se abririam exceção para que as crianças das outras turmas que apresentassem algum grau de parentesco (irmãos, primos) com alguém do grupo poderiam participar; como organizariam o tempo; dentre outros aspectos que evidenciam que as experiências brincantes também têm ou podem ter um aspecto coletivo de planejamento e tomada de decisões. Sobre esse caráter coletivo, falaremos mais adiante.

Ainda, por outro lado, podemos refletir que essas experiências brincantes eram únicas para os sujeitos. Apesar de a coca-cola ser vivenciada com frequência pelas crianças e adolescentes, sendo partilhada cotidianamente pelo mesmo grupo de pares, a experiência do brincar era sempre uma novidade, atravessada por diferentes elementos.

Por fim, percebemos que toda brincadeira dispunha de uma organização própria, que era pensada antes mesmo do momento de brincar. As bolinhas de gude misturadas aos lápis no estojo sendo constantemente contadas, a bola de meia sendo conferida antes do jogo de bola, o ato de sempre que tivessem a oportunidade olharem no relógio da parede do pátio para contar nos dedos os minutos que faltavam para o recreio, as trocas de olhares e conversas baixinhas para estabelecerem combinados e estratégias, as marcações do campo de futebol e colocação das sandálias – a trave, o riscar o “tira” para jogarem bolinha de gude e a preocupação em cantar a cantiga de roda exemplificam aspectos dessa lógica organizativa.

Além disso, as crianças e adolescentes por vezes começavam a brincar antes mesmo de brincar, pois não apenas faziam uma simples indicação, mas utilizavam-se de formas criativas de escolha para o toca, para o time que sairia com a bola, que começaria a coca-cola, o polícia e ladrão ou o rouba-bandeira, entre outros, utilizando, como indicam Romeu e Peret (2019), formas de seleção como o 0 ou 1 (leia-se, zerinho ou um), o “impa! Pá! Duasemeiaejá”, ou pequenas parlendas. Altman (2010) ressalta que essas formas de seleção, assim como demais parlendas, cantigas de roda, adivinhas, línguas em código como a do “P” e do “I”, além de diferentes jogos coletivos, foram incorporadas ao brincar das crianças brasileiras principalmente a partir do século XIX, com a chegada de imigrantes que resultou numa miscigenação étnica e na aquisição de diferentes hábitos e costumes.

Vale destacar que as crianças dispõem de uma forma particular de organização dos brincares, a qual não segue ou se adéqua ao olhar adultocêntrico. Vejamos, por exemplo, os registros a seguir, ambos, da brincadeira de roda:

Figuras 5 e 6 – A roda em diferentes movimentos



Fonte: Acervo da autora, 2017.

No pátio ou no terreiro, na roda, as vozes das crianças ecoavam cantando e contando a história de certa (a aparentemente querida) viuvinha, que morava lá para os lados da mata da lenha. Meninos e meninas, grandes e pequenos/as, do pré-escolar ao 5º ano, costumavam unir laços e abraços esperando encontrar alguém para o matrimônio com a viúva, que queria muito se casar, mas não achava com quem.

A Figura 5 registra a roda organizada e vivenciada apenas pelas crianças. Essa brincadeira iniciava-se de forma tímida pelas meninas do pré-escolar e, de forma convidativa, chamava a atenção das demais crianças e adolescentes que, aos poucos, iam entrando na brincadeira. Nesse registro, percebemos uma liberdade em brincar, sem padrões de uma postura corporal considerada ideal ou imposições de como deveriam se movimentar em roda, como se ali os sujeitos estivessem de fato à vontade, partilhando uma experiência brincante em comum, mas sem deixarem de expressar individualmente seus jeitos, vozes, cochichos e sorrisos. Essas percepções aproximam-se das características do brincar de roda identificados por Friedmann (2011), ao ressaltar que na roda todos são iguais e ao mesmo tempo cada integrante mantém sua singularidade. Na roda, todos podem se ver, não há hierarquias, mas uma organicidade, um ritmo próprio dado pela toada dos corpos, pelos seus movimentos, gestos vozes e silêncios.

A Figura 6, por sua vez, registra a roda num movimento diferente, organizado pela professora, perdendo de certo modo a organicidade da brincadeira que, apesar de ser a mesma, é vivenciada de forma distinta. Um aspecto a destacar desse registro é a assimetria entre a professora, adulta evidente não apenas na diferença de tamanho, mas na forma de se impor e

conduzir toda a brincadeira, colocando em prática uma relação hierárquica na organização do brincar das crianças do pré-escolar/1º ano. Nesse sentido, notamos uma estética totalmente diferente da roda organizada pelas crianças, as quais foram orientadas a seguir uma mesma postura corporal, esticar os braços da mesma maneira, seguindo assim as orientações que lhes foram dadas. Desse modo, além do distanciamento das percepções de Friedmann (2011) acerca do brincar de roda, há também nessa situação um distanciamento das experiências brincantes, pois as crianças perderam naquele momento o direito de se expressarem como desejavam e gostariam.

Aproveitando que os registros do brincar de roda também expressam a beleza do brincar junto, coletivo, refletimos a seguir este segundo aspecto identificado/característico das experiências brincantes do grupo infantil pesquisado: o caráter coletivo de seus brincares.

Do caráter coletivo das brincadeiras

Uma unanimidade ressaltada na produção acadêmica, relacionada aos brincares das crianças e dos adolescentes dos anos iniciais é o caráter coletivo de suas brincadeiras. Assim como os pesquisadores dos trabalhos identificados em nosso levantamento, percebemos que a preferência pelo brincar junto, pelos brincares que proporcionavam a coletividade, era outra característica das experiências brincantes do grupo infantil pesquisado. Durante as entrevistas com as professoras Violeta (2º e 3º ano) e Margarida (4º e 5º ano), das quais trataremos mais adiante, também foi evidenciado esse caráter coletivo dos brincares de seus discentes. Um dos fundamentos do brincar é o fazer comunitário, a construção conjunta (PIORSKI, 2016) e isto é evidenciado no inventário, pois praticamente todos os brincares fundamentam-se no brincar junto, em grandes grupos.

Na realidade, se pararmos para refletir sobre os brinquedos e brincadeiras enquanto um patrimônio cultural da humanidade, produzido e reproduzido através de gerações, notaremos que o senso coletivo é basilar e essencial na ação do brincar, que “[...] coloca em experiência vivida aspectos míticos, metafóricos, subjetivos e inconscientes, corporificando o que está armazenado na memória coletiva humana” (MEIRELLES; ECKSCHMIDT; SAURA, 2019, p. 7-8). A coletividade e o fazer comunitário também podem ser percebidos como uma característica dos modos de vida dos diferentes povos do campo, perpassando desde as suas formas de organização política até suas atividades do cotidiano.

Vale salientar que duas questões podem, possivelmente, fortalecer esse caráter coletivo das experiências brincantes das crianças e adolescentes. Primeiro, a própria dinâmica familiar

mais atual, em que as famílias são constituídas por uma menor quantidade de filhos. Também há a questão da distância entre suas residências, pois, como destacam Silva e Pasuch (2010, p. 2), “Algumas crianças do campo, em função das distâncias entre as populações, encontram dificuldades para conviver com outras crianças de sua idade [...]”. Nesse sentido, as duas questões que apontamos denotam a dificuldade e/ou falta de oportunidades para os sujeitos brincarem em pares ou em grupos. Isso nos leva a refletir e a evidenciar a escola enquanto espaço que pode ampliar tais oportunidades e possibilidades brincantes.

Mas, no âmbito das experiências coletivas, gostaríamos de destacar a especificidade que percebemos no grupo pesquisado, pelo menos no período da investigação: eles realmente brincavam juntos, desconsiderando por vezes a diferença de idade, como registrado no brincar de roda, onde crianças de quatro anos de idade davam as mãos e partilhavam o brincar com adolescentes de 13 anos. Desconsideravam ou ignoravam principalmente questões que podem aparecer nas relações brincantes como “meninos não brincam com meninas”. Sobre isso, vejamos a sequência de registros a seguir

Figura 7 – Mosaico de polícia e ladrão



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Uma real perseguição encheu de vida aquele terreiro. As crianças inspiravam-se no vento e corriam nas mais diversas direções. A calçada era a cadeia para onde eram levadas e levados os prisioneiros e a polícia cumpria seu papel devidamente bem, perseguindo incansavelmente até conseguir capturar os ladrões, que, por sua vez, não ficavam para trás e

tentavam de todas as formas escapar da lei, criando rotas de fuga que passavam ao redor da escola, pelas laterais da capela, pelo pé de manga e pela cisterna (CRUZ, 2018).

A menina dos registros faz do corpo revolta e resistência, tentando soltar-se, desmanchando-se no terreiro e nesse chão tentando encontrar forças para permanecer de pé e fugir. As meninas observam e torcem, mas sem poderem fazer nada, afinal estavam presas numa cadeia-calçada. Os meninos unem-se e com muito esforço cumprem a missão policial, naquele que parecia um enredo de história de ficção, daqueles que por vezes nos percebemos torcendo contra os mocinhos.

Brincar de polícia e ladrão era característico das crianças e dos adolescentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Ressaltamos, por exemplo, que, no dia em que foram feitos os registros acima, as crianças da turma do 2º e 3º ano também estavam brincando essa brincadeira, a qual, por suas características, por seus tempos e espaços de intensidade, adrenalina, explosão corporal e necessidade de correr bastante, só poderia ser vivenciada no terreiro em momentos de recreação como aquele.

Considerando nossos referenciais teóricos e objetivos de pesquisa, não buscamos nos atentar para os demais aspectos que podem se fazer presentes nas brincadeiras, como marcadores de gênero, por exemplo. Nesse sentido e curiosamente, notamos que a maior questão que atrapalhava a vivência ainda mais ampla de experiências coletivas, em algumas situações, era a distinção por turmas feitas pelas próprias crianças. Voltando-se mais uma vez ao exemplo do polícia e ladrão, havia dois grupos (2º e 3º anos, 4º e 5º anos) brincando da mesma brincadeira, no mesmo terreiro, mas, ao invés de se unirem, acharam melhor brincarem de modos distintos.

O que ali seria então determinante eram os laços entre os pares, a identidade grupal que construíram. Além de uma curiosidade, isso nos leva a refletir. As crianças não se identificam, não criam um sentimento de pertença com uma série, mas com a turma, possivelmente atribuindo – e talvez nos ensinando – sobre outra perspectiva de compreender as classes multisseriadas.

Assim como já anunciado no inventário de brincades e evidenciado no brincar de polícia e ladrão e de roda, identificamos que há um vocabulário brincante que denota toda uma linguagem constitutiva da brincadeira. Esse é um aspecto que abordamos no próximo subitem.

Sobre a existência de um vocabulário brincante

Figuras 8 e 9 – Corpo-linguagem do jogo



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Atenção, concentração, olhares fixos e um jogo de mãos preciso e perfeito. O corpo vira extensão do brinquedo, curva-se para a brincadeira e faz do chão cinza tapete para as bolinhas esverdeadas passarem e acertarem as outras no “tira”. O silêncio dos jogadores só é quebrado no final do trajeto da bolinha, seja de alegria e comemoração pelo acerto, seja de decepção pelo erro não esperado, que os motiva ainda mais a busca pela vitória.

Como evidenciado no inventário de brincadeiras, há uma série de expressões e cantigas utilizadas pelas crianças que significam os seus modos de brincar. O jogo de bolinha de gude talvez apresente o vocabulário de expressões mais complexo, por utilizar diferentes “palavras-chave” que direcionam a ação brincante e podem determinar cada jogada. Há algumas expressões de assimilação mais fácil, como “sujin” e “limpin” que se referem a alguma sujeira que possa atrapalhar o jogador. O “licença elevador”, por sua vez, garante que o jogador possa apoiar a mão uma sobre a outra, como na Figura 9. Há também “preso stop”, ou seja, se a bolinha bater em alguém, o jogador tem direito de jogá-la novamente, e o mais cruel de todos “preso tudo”, em que o jogador não pode dar palmo, nem toco, nem licença elevador, tendo que jogar a bolinha sem nenhuma vantagem.

Assim, “compostas por regras gramaticais pontuais, as brincadeiras – narrativas lúdicas – tem seus textos com parágrafos, frases e vocabulário próprios” (FRIEDMANN, 2021, p. 77). Além da criatividade, as expressões e seus significados nos reportam ao universo infantil, em que as crianças não diriam sujo ou limpo, pois não teriam o efeito tão marcante, gracioso e sonoro de “sujin e limpin”. E o “preso stop” nada tem a ver com ficar parado, pois numa tradução livre-brincante se refere ao direito de recomeçar a jogada.

Essas expressões, assim como as cantigas e parlendas, apresentam uma íntima conexão e se materializam por meio de uma linguagem corporal e de gestos, que também

constitui o vocabulário brincante. Na coca-cola, por exemplo, cada sílaba cantada da parlenda pressupõe uma palma na mão do colega. A adoleta sugere gestos ritmados, e a palavra “toquei” é sinônimo de “fique parado”, “está congelado!”.

Nessa perspectiva, Meirelles, Eckschmidt e Saura (2019, p. 8) afirmam que

Em diferentes jogos tradicionais e no brincar infantil há toda uma cartografia de diferentes gestos, para diferentes provocações. Mais delicados, mais fortes, mais expansivos ou introspectivos. Na categoria dos ascensionais, os movimentos desafiadores. Subidas, conquistas de árvores, velocidade, guerra de pipas, aviões, provocações do fogo, entusiasmo, competição. Revelam um animus assertivo, bem apurado, repleto de garra e vontade. Já em seu contraponto, os gestos de intimidade e aconchego. O exercício da minúcia, o olhar para o microcosmo, as relações dialógicas e integrativas. Gestos do aconchego, do pequeno, do contido, do contemplativo e do analítico. Junto com as gestualidades, descortinam-se fenômenos mitológicos, arquétipos humanos: do construtor, do inventor, do guerreiro, do caçador, de grandes navegadores. As gestualidades buscam este diálogo com o mais humano e remoto do homem. Buscam ritmo, buscam beleza, estética e potência máxima.

Esse vocabulário ou cartografia expressa e registra as características dos espaços e tempos produzidos e vivenciados pelas crianças e pelos adolescentes, a partir do que cada brinquedo e brincadeira lhes provocam. Um conjunto de gestualidades que ganha forma, força e sentido por meio do brincar, desde os mais introspectivos e contidos, como alguns brincares inventados, até os mais expansivos e competitivos, como o jogo de bola. Quando Meirelles, Eckschmidt e Saura (2019) exaltam que as gestualidades buscam o diálogo com o mais remoto do homem, nos levam a refletir a afirmativa de Friedmann (2015) que as crianças são profundamente religiosas, num sentido etimológico, *religare*, religação com o mais profundo, ou seja, com o mais humano e remoto do ser.

Tratando-se de gestualidades, seguimos nossa discussão abordando outro aspecto das experiências brincantes das crianças: os brinquedos e brincadeiras de invenção.

Xx xxxxxxxx xxxxxxxx (Os brincares inventados)

Na contracapa dos cadernos, alguns alunos de 12, 13, 14 anos escrevem seus nomes seguidos de várias letras X. ‘C. ama xxxxxxx’, ‘O meu tem 12 letras!’, exclamou André, ‘O meu tem 6 [letras]’, disse outra menina. E ficou aquele mistério no ar, a curiosidade de adivinharem quem é. (Diário de campo, 16 de novembro de 2017).

Um segredo não revelado, o “X” que trás uma representação incógnita, as risadas tímidas e os rostinhos vermelhos, a curiosidade da professora em ouvir a conversa, a ideia de se projetar em 3ª pessoa, denotando um interesse dividido entre a intencionalidade de propor o desafio aos colegas e o desejo de que ele não seja solucionado... Fazem parte de um jogo

relacionado aos sentimentos, às emoções que começam a caracterizar uma nova fase da vida que se aproxima.

Se, por meio do brincar, os sujeitos expressam suas curiosidades e interesses, aqueles que começam a aflorar na passagem da infância para a adolescência também podem ser expressos de forma lúdica, como no exemplo citado acima. Se refletirmos sobre brincadeiras como “Salada Mista”, o nostálgico “Tô no poço”, os “caderninhos de pergunta” característicos dos anos 1990/2000, por exemplo, veremos que na brincadeira as crianças, principalmente aquelas iniciando a adolescência, encontram espaço para se expressarem e entenderem à sua maneira algumas mudanças recorrentes dessa transição.

Na atual turma do 4º e 5º anos (2022), apesar de não haver estudantes adolescentes, esses novos interesses se fazem presentes nas vivências dos sujeitos. Durante a entrevista com a professora Margarida, ela brevemente falou sobre isso, relatando que as crianças têm o hábito de escrever cartinhas e mandar umas para os outras. “É uma coisa mais inocente, sabe? Não é... É cartinha sabe? Achar bonito, né? Aquelas coisas de mudança” (Entrevista, 30/09/2022), ou seja, de transição da infância para adolescência.

Mas, no caso dos sujeitos da pesquisa, há uma especificidade, que é a invenção de um jogo. Apesar da ideia de brincar com “fulano ama xxxxx” ser algo conhecido, comum aos sujeitos, aparentemente fazendo parte do repertório lúdico daquele lugar, as características atribuídas pelos adolescentes no momento que conversavam transformaram um simples registro no caderno em uma brincadeira que envolvia diversão, desafio e tensão, proporcionando a criação/fortalecimento de um sentimento de pertença a um grupo, por meio de um interesse que se manifestava de modo comum entre os pares.

Assim, para o grupo infantil pesquisado, as experiências brincantes, frutos da invenção, apresentavam uma característica comum e particular: eram intimamente relacionados aos interesses, às curiosidades e às necessidades daqueles que estavam brincando. Prova disto é o brincar de valsa, registrado a seguir:

Figura 10 – Ensaaiando a valsa



Fonte: Acervo da autora, 2017.

O bailar das meninas, num tapete acinzentado com detalhes coloridos por velhos chicletes. O imaginar da valsa, embalada por boas risadas e rodopios iluminados pela luz do Sol que, naquele momento, parecia saber exatamente onde refletir o seu brilho, acendendo as luzes para que as meninas pudessem dançar. A formatura era um assunto recorrente na turma do 4º e 5º anos, motivo das conversas paralelas na sala de aula: “De onde estava, vi Raquel, Lygia e Alberto. Dançarem e brincarem ensaiando para a formatura, fazendo os passos da valsa” (Diário de campo, 16 de novembro de 2017). As crianças e adolescentes demonstravam-se ansiosos para o momento e buscavam vislumbrar como seria aquele dia tão aguardado, conversando sobre a solenidade de formatura, sobre os trajes que usariam. O dançar a valsa, nesse sentido, possivelmente representava a necessidade expressa pelas meninas, Raquel e Lorelai, de compreender como seria a formatura, imaginando o que poderiam vivenciar naquele momento.

Nesse sentido, os brincares inventados também perpassavam pela tentativa de buscar compreender as mudanças pelas quais passariam no ano seguinte. A formatura era uma espécie de ritual para o fechamento de um ciclo estudantil numa escola, e ao mesmo tempo o anúncio de uma nova realidade escolar que se aproximava e que era uma novidade, principalmente pelo fato de que os sujeitos sairiam daquele contexto escolar no campo, a que já estavam totalmente habituados, para estudar em uma escola na cidade.

No valsar das meninas, porém, outra característica dos brincares inventados se revela: sua relação com a imaginação. Tal característica é importante no sentido de evidenciar que o faz-de-conta, os jogos simbólicos e o imaginar são aspectos inerentes à infância e às crianças e, por esse motivo, não se limitam apenas à etapa da educação infantil.

Outro aspecto desses brincares inventados era o seu caráter espontâneo, relacionado à premissa da experiência como um acontecimento, conforme expõe Larrosa (2021). Essas brincadeiras, que não tinham um nome ou regras claras definidas, como nos jogos tradicionais, não tinham uma especificidade, um nome – eram apenas expressões improvisadas, gestos, palavreados e movimento (PIORSKI, 2013), variando em relação ao tempo de duração. Enquanto alguns brincares duravam breves segundos, como o tempo de passear com os dedos no caminho das formigas na parede da sala, outros se repetiam e passavam a fazer parte do cotidiano das crianças, como o brincar de escorregar no pátio, por exemplo.

Desse modo, os brincares de invenção apresentavam uma complexidade e eram vivenciados numa espaçotemporalidade de intimidade aos sujeitos, assumindo em muitas situações observadas um caráter introspectivo, sendo uma experiência brincante mais individual em que as crianças brincavam sozinhas, ou partilhado o momento com poucos colegas. Por vezes, as crianças brincavam sem ao menos serem notados, pois, por surgirem e terminarem de uma forma tão rápida, ou por não chamarem tanto a atenção, não incomodavam, não atrapalhavam e na maioria das vezes nem eram percebidas pelas professoras.

Essas invenções brincantes eram criadas pelos sujeitos quando dispunham de um momento ocioso, seja na chegada e saída da escola, enquanto a aula não começava, quando as professoras se distraíam por algum motivo ou saíam de sala, bem como no próprio recreio. Vejamos nos dois exemplos a seguir:

Os meninos então ficaram brincando de se encarar para ver quem piscava primeiro. Passavam um bom tempo de olhos bem abertos, nem eles piscavam e nem eu também tentando acompanhar o jogo. O segredo, segundo Júlio. Era deixar os olhos ‘quase se fechando’. E assim brincaram, alternando-se as duplas. (Diário de campo, 14 de novembro de 2022).

Rapidamente as crianças do 2º e 3º anos arrancaram folhas de seus cadernos, fizeram aviões e transformaram a sala em um aeroporto que também rapidamente foi fechado, porque as crianças que não estavam brincando resolveram denunciar os voos à professora. (Diário de campo, 13 de novembro de 2017).

Além da espontaneidade expressa nas situações brincantes citadas, e da capacidade das crianças de encontrar brechas para fugirem do tempo cronológico e, com isso, vivenciarem suas experiências brincantes, percebemos que os brincares de invenção envolviam criatividade e imaginação, evidenciadas, por exemplo, na produção do objeto brinquedo a partir de materiais que tinham acesso naquele momento, como as folhas de caderno transformadas em aviões.

Desse modo, outro aspecto desses brincares era a produção do brinquedo pelas crianças, seja atribuindo um sentido lúdico aos seus próprios corpos e movimentos, seja materializando o objeto brinquedo. Nesse segundo caso, concordamos com Brougère (2010, p. 17), quando afirma que “conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real”.

Por fim, um último aspecto relacionado aos brincares de invenção refere-se aos que mais exploravam a corporeidade, os quais eram os mais cerceados pela gestora e instituição escolar, como denota o registro a seguir

[...] Pude identificar também brincares que via, mas não observava. As lutas, o sentar e rolar no chão, as estrelinhas. A parte do pátio em que o piso é liso se torna um escorregador. Esses brincares eram muito cerceados pela diretora, mas as crianças sempre encontravam um jeito, uma brecha para vivenciá-los (17 de novembro de 2017).

O registro denota uma dificuldade/resistência por parte do adulto em (re)conhecer o jogo inventado como sendo uma brincadeira, pois, ao olhar adultocêntrico, as invenções brincantes das crianças não apresentam regras claras, já conhecidas como aquelas que caracterizam os brincares tradicionais. Aparentemente isso era percebido como um problema, porque o movimento livre dos corpos era tido como perturbação (TIRIBA, 2021). Essa situação era evidenciada por meio de afirmativas como “isso não é brincadeira!” ou “brinquem direito”, verbalizadas pela diretora em diferentes situações, o que, apesar de estar relacionado a uma reação intuitiva de zelar pelas crianças, por vezes resultava em maiores empecilhos para que os sujeitos pudessem brincar.

Tais empecilhos exemplificam como as instituições escolares apresentam uma dificuldade em “[...] assumir o espontâneo como construtivo, formador e um primordial espaço de escuta de si e do outro. A necessidade de planejar atividades e propor conteúdos ainda segue à frente e encobre gestos e expressões que vem de dentro para fora”. (MEIRELLES; ECKSCHMIDT; SAURA, 2019, p. 6).

Apesar de compreender que o brincar, o brinquedo e a brincadeira não existem de forma dissociada, ressaltamos no tópico a seguir nossa segunda unidade de registro, pela qual adentramos na análise e discussão dos brinquedos do grupo infantil pesquisado.

4.1.2 “O salto solto é de ‘costa’, e a estrelinha é de banda”

As mãos espalmadas no chão sustentam um corpo brincante que dá um giro no ar e que por um instante vive a experiência de ver o mundo em outros ângulos (CRUZ, 2018, p. 75).

O título desta unidade faz referência ao brincar de salto solto e estrelinha, uma brincadeira que se explicava fazendo, e era mais comum entre as crianças que frequentavam a turma do pré-escolar I e II e 1º ano e a turma do 2º e 3º anos.

O inventário de brincades bem como as discussões que tecemos até o momento já nos davam indícios de que praticamente todas as brincadeiras das crianças envolviam uma corporeidade, que fazia o corpo-brinquedo (PIORSKI, 2013), sendo esta uma especificidade do grupo infantil pesquisado. Nesse sentido, as crianças, entregues à experiência, brincavam de corpo inteiro. Na adoleta, por exemplo, com as gestualidades sincronizadas de suas mãos e com as diferentes entonações de suas vozes, e no polícia e ladrão, com uma linguagem corporal que trazia do mundo real características dos estereótipos policiais – ladrão, bem como com a habilidade de correr o mais rápido que podiam.

Assim, esse corpo-brinquedo também era corpo-registro dos brincades, da intensidade daqueles que exigiam maior força e movimento, o qual era expresso por meio do suor escorrendo no rosto; do cansaço que por vezes pedia um tempo de descanso antes de continuar; da felicidade expressa pelo sorriso ao receber um abraço da viuvinha na roda; da apreensão e receio em receber um pisão no pé na coca-cola; da vontade em acertar a jogada no bola de gude, expressa pelo olhar atento, concentrado e pelas expressões sérias; da sensação de vitória expressa pelos gritos e pulos de alegria ao fazerem o gol no jogo de bola.

Desse modo, percebemos que o corpo assumia uma função, um papel, uma importância essencial para as experiências brincantes das crianças e adolescentes, sujeitos de nossa pesquisa. Assim, ao refletir sobre isto no âmbito do contexto escolar, percebemos que esse corpo-brinquedo também estava relacionado a uma forma de resistência à lógica institucional escolar, pois a escola, imbricada numa perspectiva cartesiana, de supervalorização da razão, não tem pelo corpo o mesmo apreço que tem pela mente (TIRIBA, 2021) e menospreza a experiência pela racionalidade crítica e moderna (LARROSA, 2021).

A cada série dos anos iniciais do ensino fundamental, essa premissa vai se tornando mais clara, pois, a formação do bom aluno perpassa pela necessidade de que ele se mantenha sentado numa cadeira durante praticamente toda a aula. Brincar para as crianças, nesse sentido, por vezes sugere ações brincantes subversivas, pelo caminho da imaginação, da invenção, da criatividade, do transformar a tabela periódica – um dos maiores símbolos da razão e da cientificidade – num excelente suporte para marcar o placar do jogo da velha, como faziam S. e L. enquanto brincavam.

Outra característica das experiências brincantes das crianças e dos adolescentes era a praticamente ausência de brinquedos industrializados, o que percebemos não influenciar no seu brincar, visto a diversidade de brincares identificados durante a pesquisa que não necessitavam do objeto pronto, industrializado. A escola dispunha apenas de algumas pecinhas de lego e jogos de tabuleiro, que eram uma preferência das crianças da educação infantil. Além destes, eram recorrentes as bolinhas de gude e a bola de meia, levadas pelas crianças.

Pensando num contexto mais amplo, notamos que essa especificidade, apesar de não ser um dos focos da discussão, pode provocar reflexões acerca do consumismo, da ideia de que as crianças precisam de brinquedos mais e mais elaborados para que assim possam brincar. Benjamin (2009, p. 91), referindo-se à emancipação do brinquedo, afirma que “[...] quanto mais avança a industrialização mais o brinquedo torna-se estranho às crianças e aos pais”, quanto mais elaborado, mais o brinquedo estará distante das possibilidades de criar e imaginar, de atribuir funções e sentidos durante a ação brincante. Desse modo, acreditamos que “a brincadeira se faz com a vida e não com produtos comprados” (PIORSKI, 2016).

As crianças também criavam brinquedos. Em uma situação observada, por exemplo, S. desmontou sua caneta, amassou algumas bolinhas de papel e, com a força do seu sopro no canudo, tentava jogá-las nos seus colegas. Em outras situações, as crianças ressignificavam brinquedos, como constatado no registro a seguir:

Viro-me para trás e dois meninos estavam a brincar, jogando carrinhos de um lado para o outro, até que outro menino ia passando e deu um chute em um dos carrinhos no meio do trajeto. O carro, a partir de então, virou uma bola e a pista de corrida deu espaço a um campo de futebol, iniciando-se uma partida cheia de dribles. O jogo só parava quando a bola não aguentava a intensidade dos chutes, se desmanchava e precisava ser consertada. (Diário de campo, 07 de novembro de 2017).

Assim, percebemos que o brinquedo não condiciona a ação brincante, pois, ao brincar, as crianças podem ressignificar os objetos, desviando-os da função habitual (BROUGÉRE, 2010), inclusive aqueles que não são concebidos previamente como brinquedo, como a caneta que S. transformou numa espécie de zarabatana. Kramer (2007, p. 15) entende que “as crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas.”

Finalizando esta primeira categoria de análise, seguimos a viagem-leitura para a discussão das experiências brincantes, a partir das relações vivenciadas entre as crianças e adolescentes e com o espaço escolar.

4.2 RELAÇÕES ESTABELECIDAS E VIVENCIADAS POR MEIO DO BRINCAR

Neste subtópico, que corresponde à nossa segunda categoria de análise, fazemos uma discussão sobre os elementos que caracterizavam as relações estabelecidas entre as crianças enquanto brincavam e a forma com que lidavam, ressignificavam e subvertiam as limitações institucionais e físicas do espaço escolar por meio da ação brincante.

4.2.1 “Os grande não brinca com os pequeno, dizendo que a gente não sabe brincar...”

Vimos que a coletividade era uma característica das experiências brincantes do grupo infantil pesquisado. Por meio do brincar junto, em grupos maiores, as crianças e adolescentes partilhavam brincades, construía e fortaleciam suas identidades grupais, bem como atuavam conjuntamente, tanto na organização de suas brincadeiras quanto nas diferentes tentativas de buscar formas para subverter e encontrar brechas nas limitações escolares e institucionais, para que assim pudessem brincar com mais liberdade.

Nesse sentido, uma vez que esses aspectos já foram de certo modo evidenciados nesta dissertação, gostaríamos de discutir neste tópico um aspecto identificado durante a pesquisa: a relação que era estabelecida no momento do recreio entre as crianças, que frequentavam do pré-escolar ao 3º ano, com os “grandes”, que frequentavam o 4º e 5º anos do ciclo complementar. Havia uma grande resistência por parte dos maiores para que as crianças menores, principalmente da educação infantil, não participassem de seus brincades, o que em diversas situações resultava em discussões e pequenos conflitos.

De acordo com as crianças pequenas, isso ocorria porque

[...] ‘os grandes não deixam brincar, não querem brincar com os pequenos dizendo que a gente não sabe brincar. Afonso também destacou que os grandes podem machucar os pequenos [...]’ Ao mesmo tempo, elas demonstravam interesse em brincar com as crianças maiores, mas sabiam que eles não os deixariam, porque — eles eram grandes (Diário de campo, 27 de novembro de 2017).

Nas falas dos sujeitos, é possível identificar duas questões que motivavam essa não interação brincante. A primeira é a ideia/justificativa das crianças maiores, que afirmavam que “os pequenos não sabem brincar!”. Considerando que as crianças e adolescentes dos anos iniciais do ensino fundamental apresentavam e expressavam uma relação mais visceral com as suas brincadeiras, principalmente as de caráter competitivo, bem como a preferência que

tinham pelos brincades em que podiam seguir regras, compreendemos que essa afirmativa perpassava por essas características de suas experiências brincantes. Ou seja, os pequenos não sabiam brincar da forma que os maiores brincavam, a qual concebiam como ideal.

Um segundo aspecto evidente é a ideia de que “os grandes machucavam os pequenos” durante as brincadeiras. Ao conversar com a turma do 4º e 5º anos, essa questão do machucar também era utilizada como um argumento, mas numa perspectiva diferente. Vejamos

Ao conversar com a turma do 4º e 5º, a ideia do machucar se fazia presente nas falas das crianças e adolescentes. Primeiro que gostavam de brincar entre eles porque ‘se machucar nós não chora’. Segundo que, quando os menores se machucavam, eles [os grandes] eram culpabilizados e punidos. Esses fatos são evidenciados nas falas a seguir:

Pesquisadora: ‘Vocês brincam com as crianças menores ou não, vocês...’

‘Não!’ (todos respondem).

Pesquisadora: ‘Por quê?’

Júlio: ‘Quando alguém se machuca tia [diretora] fica brigando com nós.’

André: ‘Nós num quer que eles brinque, aí eles se machuca e tia bota a culpa em nós, [aí] eles saem e nós não sai fica dentro da sala.’

Raquel: ‘É injusto, eu acho isso injusto!’

Lygia: ‘Eles que caem e se machucam e quem leva a culpa é nós.’ (Roda de conversa/diário de campo, 29 de novembro de 2017).

As falas dos dois grupos evidenciam um aspecto em comum: a sua internalização e reprodução do discurso adotado pela instituição de que as crianças menores não deveriam brincar com as crianças maiores e com os adolescentes. Para tanto, esse discurso investia e reforçava a ideia da fragilidade das crianças menores, bem como a falta de cuidado e atenção dos maiores, o que gerava em ambos os grupos infantis uma sensação de receio: num deles, pelo medo de realmente se machucarem, e no outro pelo medo de serem culpabilizados e penalizados por isso.

Assim, esse discurso forçava e instituía uma relação assimétrica e quase antagônica entre os sujeitos durante o recreio e a recreação, a qual nas outras vivências das crianças não influenciava ou prevalecia. Era comum, por exemplo, que algumas crianças viessem juntas caminhando pelas estradas ou no ônibus, cuidando umas das outras nas idas e vindas à escola, que sentassem juntas no momento do lanche, partilhando conversas, risadas, dividindo seus doces e pipocas.

Realmente poderia haver o risco de que as crianças machucassem umas às outras, o que não significa isto que ocorreria de forma proposital, principalmente em brincadeiras com movimentos de maior intensidade como o jogo de bola, por exemplo. Isso não deveria resultar num impeditivo, mas numa oportunidade para aprenderem a cuidar de si e dos outros. Nesse sentido, não questionamos, tampouco invalidamos as intenções da gestora e da instituição

escolar na tarefa de zelar pelas crianças, mas ponderamos que talvez um caminho interessante de se intervir seria conversando e orientando os sujeitos para que, assim como nas outras situações que havia interação, cuidassem um dos outros no momento de brincar.

Uma última questão relacionada às falas dos estudantes da turma do 4º e 5º anos que nos chama atenção é a forma como estes eram culpabilizados e penalizados caso as crianças menores fossem machucadas ou se machucassem: eles perdiam o direito de sair para o recreio, o direito de brincarem e por isso afirmavam: “isso é injusto!”. Mas não só, pois, para além dessa situação, eles também perdiam o direito de se explicarem, de serem ouvidos e talvez até de errarem, porque deveriam fazer jus enquanto grandes e alunos e atender um comportamento ideal planejado.

Contraditoriamente havia situações em que a gestora escolar “obrigava” os sujeitos a brincar juntos e sem distinções, como na situação registrada a seguir:

Enquanto brincavam, as crianças menores começaram a entrar na brincadeira também [coca-cola], o que gerou um enorme conflito. A turma do 4º e 5º ano não queria de forma alguma que as crianças das demais turmas brincassem. Começaram a gritar e empurrar as crianças menores, dizendo que elas iam se machucar. Os pequenos, muito espertos, correram para pedir a intercessão da diretora, que acabou mandando que os aceitassem na brincadeira. Interessante que no meio da confusão, ouvia ‘cuida, cuida’. Era Roberto que gritava olhando para o relógio na parede do pátio, preocupado. Estavam perdendo tempo e acabou que pouco brincaram naquele dia. (Diário de campo, 28 de novembro de 2017).

Em relação a isto, é importante ressaltar a esperteza das crianças menores em pedir a ajuda da diretora para que tivessem suas vontades atendidas. Utilizaram-se da justificativa da fragilidade que motivava o discurso para não brincarem juntos com os grandes, como uma forma de burlar esse próprio discurso. É impossível ler o registro e não recordar de G., chorando e olhando para a diretora com ares de tristeza. Quando o menino ouviu a gestora ordenar aos grandes que os aceitassem, ele nem limpou as lágrimas, já foi logo dando as mãos, entrando na brincadeira e encarando os colegas maiores com um largo sorriso, como se dissesse “eu num disse que brincava!”.

Ao analisar o registro, entendemos que a postura da diretora em ordenar que as crianças menores fossem aceitas na brincadeira foi uma atitude arbitrária, além de contraditória, pois, como refletimos anteriormente, brincar de coca-cola era um momento sagrado para as crianças e adolescentes do 4º e 5º anos. Esse jogo caracterizava e fortalecia a identidade grupal daquela turma, o que foi totalmente incompreendido e desconsiderado pela gestora. A forma com que as crianças e adolescentes reagiram ao perceber que a brincadeira estava sendo “ameaçada” também foi desrespeitosa, pois, sobre o pretexto de “pra num se

machucarem”, eles poderiam ter de fato machucado seus colegas ao empurrá-los. Podemos refletir ainda que, nas relações estabelecidas e vivenciadas pelas crianças, também podem ocorrer divergências, discussões de opiniões, questionamentos e discordâncias.

Além das questões já apontadas até aqui, entendemos que o discurso institucionalizado e internalizado pelos sujeitos de que os pequenos não deviam brincar juntos com os grandes influenciava negativamente nas suas experiências brincantes. Primeiro porque essa interação entre as crianças e adolescentes representava uma importante fonte de trocas, partilha e apreensão dos brincares, principalmente quando consideramos a importância das relações e vivências intrageracionais para este fim, pois, compreendemos que

É interagindo com os outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando tanto dos processos básicos constitutivos do brincar, como dos modos particulares de brincadeira, ou seja, das rotinas, regras e universos simbólicos que caracterizam e especificam os grupos sociais em que nos inserimos. (BORBA, 2007, p. 38).

Isso é evidenciado nas falas das crianças, pois algumas das brincadeiras que gostavam afirmavam ter aprendido através dos “menino mai véi”, inclusive de colegas que já não estudavam mais lá na escola. É através dessa relação que as crianças podem “reerguer as brincadeiras” (CASCUDO, 1998), aprendendo os modos de brincar e suas minúcias, as manhas, astúcias e sagacidades, os detalhes e as estratégias dos brincares, as formas de construir brinquedos e de como consertá-los, como colar uma bola com um pedaço de borracha e uma faca esquentada no fogo, ou como arrumar a corrente da bicicleta quando esta caía. Assim, a interação entre as crianças lhes permitia ensinar e aprender umas com as outras, não apenas sobre o quesito brincar, mas sobre diferentes aspectos, através de uma didática da experiência vivida. Assim, concordamos que

Ao acompanhar as crianças mais velhas, as mais jovens podem vislumbrar o que está por vir e têm a oportunidade de aprender por imitação: quando observam um amigo subindo numa árvore, construindo um brinquedo, amarrando o sapato, elas aprendem a partir da experiência vivida. Ao imitar o outro, a criança conquista habilidades, competências e autonomia para realizar por si mesma aquela ação que outrora observou (LEITE, 2015, p. 64).

Isso nos leva a refletir novamente a escola como esse espaço potente de socialização infantil, o qual, apesar de todas as limitações institucionais, ocorre diariamente no chão da escola – o que é de suma importância principalmente para as crianças que têm poucas oportunidades de interagir e brincar com seus pares além desse ambiente. Proporcionar e garantir que crianças, maiores e menores, meninos e meninas, brinquem juntas perpassa por

considerar a importância e a potência dessa interação para o seu aprendizado e para o seu desenvolvimento integral – um conhecimento que está muito além daquele escolarizante.

Essa reflexão também nos leva a pensar a multisseriação a partir dessa perspectiva. Assim como em outras realidades escolares do campo, na escola lócus de nossa pesquisa as turmas eram multisseriadas. Compreendemos que a multisseriação não deveria ser identificada apenas como um desafio, como uma dificuldade ou sinônimo de precarização – o que inclusive vem sendo utilizado como argumento para justificar a nucleação e o fechamento das escolas –, mas como uma das características presentes na educação escolar do campo, que apresenta tanto limitações quanto possibilidades, principalmente se a pensarmos a partir da potência da interação entre crianças de diferentes faixas etárias. Nesse sentido, Leite (2015, p. 65) destaca que

Infelizmente, nas escolas e nas demais instituições educativas, são raros os momentos em que crianças com idades diferentes convivem, pois elas estão comumente separadas por idades e agrupadas em anos escolares. Essa convivência, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, ampliaria as oportunidades de aprendizagens e permitiria um melhor aproveitamento do riquíssimo potencial de troca de conhecimentos e experiências entre as próprias crianças.

Assim, apesar de ser uma organização que também considera como referência os anos escolares, a multisseriação apresenta e possibilita uma maior interação em sala de aula entre crianças com faixa etária um pouco mais ampla, e é nesse âmbito das possibilidades que gostaríamos de destacar dos aspectos. Primeiramente que na escola pesquisada, até os dias atuais, há uma turma de que agrupa a pré-escola I, II e 1º ano do ensino fundamental, ou seja, além de multisseriada é multietapa. Essa configuração da educação infantil com os anos iniciais numa única sala de aula, por lei, não deveria acontecer.

Ao refletir sobre a transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, todavia – questão que mobiliza interesse e discussões, como identificamos na produção acadêmica em nosso levantamento exploratório –, percebemos que o agrupamento das etapas como ocorre nessa turma pode representar um aspecto positivo, por possibilitar uma transição ao invés de uma ruptura entre uma etapa e outra, pois as crianças do 1º ano não deixam de vivenciar as práticas habituais na educação infantil, mas já começam a ser introduzidas aos conteúdos e à lógica do ensino fundamental.

Outra questão refere-se à importância da multisseriação quanto às relações entre os pares, pois, como destacamos, há um vínculo formado em cada turma que sugere toda uma identidade grupal e o sentimento de pertença ao grupo. Com a multisseriação, esses grupos

não se desfazem, mas permanecem em constante manutenção e reinvenção, pois, ao contrário de como seria nas séries regulares, nas salas multisseriadas uma parte das crianças sai da turma e outra permanece, acolhendo assim os colegas que chegam no novo ano letivo. Nesse sentido, acreditamos que a multisseriação pode ser percebida por um novo olhar se pensada a partir das experiências das crianças, ou até mesmo a partir da perspectiva das culturas infantis.

4.2.2 “Hoje eu num vou comer não, vou jogar bola!”: os tempos e espaços do brincar na escola

Olhei para o lado, estava Roberto. Disfarçadamente ele colocava a mão na bolsa, pegava uma pipoca e rapidamente a colocava na boca, olhando para mim como se me pedisse para não contar a ninguém. ‘Hoje eu num vou comer não, vou jogar bola!’, exclamou para que seus colegas escutassem. Achei muito interessante aquela sua fala. ‘E não dá tempo fazer os dois?’ perguntei. ‘Não!’ ‘Por quê?’ ‘Porque não!’, respondeu sorrindo. ‘E por que não?’, insisti. ‘Porque os menino fica me chamando [para brincar]’. ‘Ah... Tu acha que deveria ser mais tempo [o recreio]?’ ‘Era, porque é bom!’. (Diário de campo, 13 de novembro de 2017).

A afirmativa de Roberto anuncia uma das questões mais inquietantes que percebemos durante a pesquisa: as crianças e adolescentes dispunham de apenas 15 minutos de recreio para que pudessem se dividir entre brincar e comer a merenda. Era este o tempo que a instituição ofertava aos sujeitos para que pudessem vivenciar suas experiências brincantes.

Esse tempo reduzido é resultado de uma tomada de decisão da instituição escolar a partir das orientações da secretaria de educação do município. Conversando com as crianças e adolescentes (Roda de conversa, 29 de novembro de 2017), descobrimos que, até então, a duração do intervalo era de 30 minutos, e o horário de saída da escola era às 17 horas. Nesse sentido, notou-se que aquelas crianças que moravam em residências e sítios mais distantes estavam chegando muito tarde em suas casas, o que foi afirmado pelos próprios sujeitos: “A gente chegava 17h30min da tarde em casa”, “Fernanda quando era assim eu chegava quase de noite!”, o que, de fato, representava um risco, principalmente pela sensação de insegurança que aumentava a partir do entardecer. Essa situação denota a falta de segurança como um problema e uma realidade atual das comunidades rurais do município onde a escola está situada, realidade que possivelmente se repete em outras localidades.

Diante da problemática, o secretário de educação à época, em concordância com a equipe escolar, decidiu que liberassem as crianças mais cedo, às 16h40min e, para tanto, reduziu o tempo do intervalo de 30 para 15 minutos. Aqui, dois aspectos nos chamam atenção. O primeiro refere-se à tomada de decisão sem que houvesse um diálogo com as

crianças e os adolescentes sobre uma situação que a eles/as dizia respeito diretamente, não só em relação aos horários, mas também a um de seus momentos favoritos, o recreio. Outro ponto que se sobressai é a influência do secretário de educação, alguém alheio à rotina vivenciada cotidianamente na escola que, pela balança da “adultês” (SILVA, 2018), junto à gestão da instituição, possivelmente vislumbrou o recreio como sendo um momento menos importante e, por isso, passível de ser diminuído.

Assim, fica nitidamente claro que o tempo ofertado pela instituição para o recreio não era suficiente. Primeiro que as crianças acabavam precisando utilizar esse momento para realizar outras atividades, como ir ao banheiro, conversar uns com os outros e dividir a bolacha recheada com irmãos, irmãs, primos e amigos. Segundo que, como vimos, todas as brincadeiras prescindiam de uma organização, o que também demandava tempo, pois não era algo feito de qualquer forma. A questão principal, todavia, era que nesse momento do recreio as crianças e adolescentes também deveriam merendar, o que por vezes os fazia escolher, assim como afirmou o menino G., entre comer e brincar. Além disso, era muito comum presenciar cenas com algumas crianças brincando enquanto outras observavam e seguravam seus pratos, como bem exemplificam os registros a seguir:

Figuras 11 e 12 – Brincar ou comer? Eis a questão



Fonte: acervo da autora, 2017.

A atenção dividida entre observar o jogo de bola de gude e saborear a sopa. O registro leva-nos a refletir como era difícil para as crianças e adolescentes terem de tomar uma decisão entre duas de suas necessidades básicas, a vontade de comer e o desejo de brincar. Nesse sentido, concordamos com Piorski (2015), quando afirma que

Essa mesma escola que, ‘generosamente’, deixa um intervalo de até trinta minutos para as crianças ‘brincarem’, abandonou há séculos a responsabilidade humana da iniciação inscrita em qualquer comunidade de fato, para se entregar à lógica da reprodução e do jogo de poder na manutenção das instituições e suas sintomáticas

‘rotinas’. É bem verdadeiro o provérbio malinense que diz que é necessária uma aldeia inteira para educar uma criança. (PIORSKI, 2015, p. 96).

Essa situação remete-nos a uma reflexão que estamos destacando ao longo deste trabalho: a escolarização como uma prioridade, e as experiências brincantes e tantas vivências outras da infância sendo colocadas à margem, ao lugar da desimportância, fazendo com que a escola assuma de certo modo um compromisso muito mais escolarizante do que de fato educativo. Assim, é imprescindível que no espaço escolar as crianças sejam atendidas em suas necessidades – de aprender, de brincar, de ser ouvidas, de ter seus direitos básicos respeitados, assim como seus deveres exercidos –, para tanto, é preciso lidar com elas como crianças e não apenas como estudantes (KRAMER, 2007), principalmente no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, em que a lógica tem sido exatamente essa, o olhar para o aluno.

Mesmo no momento institucionalmente “destinado” ao brincar, as crianças e os adolescentes vivenciavam suas experiências brincantes com limitações. Durante o período de observação, por exemplo, notamos que, devido ao tempo cronológico do qual dispunham, a brincadeira de coca-cola nunca foi vivenciada mais de uma vez no mesmo dia. Na realidade, a brincadeira nunca chegava até o seu momento final: as crianças brincavam até onde desse para brincar antes de retornarem à sala de aula, e identificavam o time vencedor pela quantidade de meninos ou meninas que saíam da brincadeira. Isso afetava e inviabilizava tanto o brincar de coca-cola como outros brincar, o que Benjamin (2009) define como a lei da repetição, o “mais uma vez”, que para o autor era “a alma do jogo”.

As professoras, por sua vez, incluíram em suas práticas o momento da recreação como forma de atender às aulas de Educação Física nas sextas-feiras, proporcionando assim uma oportunidade às crianças para que vivenciassem suas experiências brincantes. No período em que estivemos continuamente observando a escola, percebemos que essa recreação não acontecia regularmente, pois a sexta-feira era o dia comumente utilizado para reuniões, planejamento com supervisores e coordenadores na cidade e outros compromissos. Assim, notamos que o momento recreativo não era uma prioridade no planejamento das aulas e na prática docente. Em conversas com os sujeitos, também identificamos que esse momento por vezes era utilizado como forma de punição/recompensa, pois, se bagunçassem, não sairiam para brincar lá fora.

Seguindo a lógica de que “os grandes machucam os pequenos”, as recreações aconteciam em um horário diferente para a turma do pré I, pré II e 1º ano. Cada educadora também tinha uma forma de conduzir esse momento. Para essa turma, a recreação era totalmente dirigida pela professora, que já tirava as crianças da sala em fila. Sua preferência

era por utilizar brincadeiras em que poderia observar e conduzir os movimentos das crianças, como a roda e o “vivo ou morto”. Aqueles que tentavam brincar de outras coisas ou que saíssem dos seus lugares eram chamados à atenção e constantemente lembrados que, caso não se comportassem, retornariam para a sala de aula.

As turmas do 2º e 3º anos e do 4º e 5º anos saíam no mesmo horário, mas não brincavam juntas. Partilhavam do terreiro, mas cada grupo infantil vivenciava experiências brincantes distintas. A professora do 2º e 3º anos (Violeta), até tentava conduzir uma brincadeira, mas quando as crianças começavam a se dispersar e afirmar que estava “chato”, a educadora os deixava livre para brincar do que quisessem. A professora do 4º e 5º anos (Margarida), por sua vez, deixava seus discentes totalmente livres, sentando-se na calçada apenas para observá-los e ajudá-los caso necessitassem.

É interessante que na recreação havia uma inversão dos princípios que distinguem de certo modo a educação infantil dos anos iniciais do ensino fundamental, pois, enquanto as crianças do pré-escolar e do 1º ano eram totalmente conduzidas pela professora e lembradas a todo instante que deveriam se comportar, as crianças dos demais anos iniciais do ensino fundamental desfrutavam de total liberdade para correr, pular, cair na areia e brincar do que quisessem. É como se houvesse uma troca de papéis, em que os alunos têm a oportunidade de ser crianças.

A postura das professoras também nos chama atenção. A primeira, pela forma como conduzia o momento recreativo, sobressaindo-se o zelo e o extremo cuidado com as suas crianças. A segunda, Margarida, pela forma com que entendeu a linguagem dos sujeitos, percebendo que não estavam gostando do que ela propôs, pois queriam vivenciar suas experiências brincantes, o que foi bem aceito pela educadora. A terceira, Violeta, pela liberdade dada às crianças desde o momento que saíram da sala e por não interferir, mas deixar que se organizassem enquanto apenas as observava.

Em relação ao recreio, além do pouco tempo cronológico, nesse momento ainda eram impostas outras limitações que incidiam, atrapalhavam e influenciavam nas experiências brincantes dos sujeitos. O principal motivo era a questão do espaço físico, pois, apesar de a escola dispor de um amplo terreiro, o recreio acontecia apenas no seu pátio, que não possibilitava às crianças brincarem de rouba-bandeira, polícia e ladrão e o toca, por exemplo, dentro do ambiente escolar. De todo modo, sempre que possível, as crianças conseguiam adaptar algumas brincadeiras que demandavam maior espaço físico, como o jogo de bola

Figuras 13 e 14 – Partidas de jogo de bola



Fonte: acervo da autora, 2017.

Em comum nos registros, temos vários elementos necessários a uma boa e eletrizante partida de jogo de bola: as traves improvisadas, excelentes jogadores, goleiros concentrados, belos dribles e olés, competição, faltas e a euforia do gol. É nítido, todavia, como, no primeiro registro, num campo maior, as crianças tinham igualmente maior liberdade para movimentarem-se e conduzirem a bola de uma forma mais livre, o que dificultava ou impedia que se machucassem, pois, como o jogo de bola é uma brincadeira que envolve muito contato físico e aliado, ao fato da bola usada ser de meia (ou seja, pequena), o pátio era um espaço mais passível de serem cometidas faltas.

Essa era outra questão que também atrapalhava a vivência de experiências brincantes: o cerceamento e as proibições de alguns brincares. O jogo de bola era uma brincadeira muito cerceada pela gestora da escola, que chegava a ser proibida em alguns dias. Vejamos um registro que exemplifica essa situação:

Depois de um tempo, a diretora entregou a bola. Podiam brincar, desde que fosse direitinho. ‘Direitinho’ incluía não ‘chutar as canelas’ uns dos outros. Foram então dividir os times. Alguns meninos ainda estavam com os pratos na mão. Após se dividirem, montarem as traves com suas sandálias e colocarem um goleiro de cada lado, o jogo começou. Sentei no batente próximo para acompanhar a partida. O jogo era de corpo inteiro, de muito movimento, de segurarem uns aos outros, de ficarem bem juntos tentando alcançar a bola que, por ser pequena [de meia], era mais difícil chutá-la. Num determinado momento, correndo atrás da bola, Júlio se desequilibrou e caiu com as mãos dentro do meu prato de sopa. Ele me olhou tão assustado! ‘Eita’, diziam os outros meninos com as mãos na cabeça. ‘Cuida, cuida levanta’ foi a minha reação. Ele rapidamente voltou a brincar. Se a diretora tivesse visto, tinha acabado a brincadeira; tive tanto medo quanto ele. Continuaram brincando, fizeram alguns gols. De repente, alguém chutou a bola e ela foi parar no telhado da escola. Ficamos todos olhando para cima, esperando ela descer. Alberto correu para o outro lado pensando que ela cairia lá. A bola foi descendo, descendo... E quem acabou pegando-a foi a diretora, que acabou com a brincadeira e já deixou avisado que amanhã não brincaríamos, não podiam jogar bola. (Diário de campo, 16 de novembro de 2017).

A princípio, imaginávamos que esse cerceamento e proibição, relacionados ao jogo de bola, tratava-se de uma resistência da diretora a brincades de muito movimento e maior contato corporal, que são a essência desse jogo, mas, conversando com as crianças e adolescentes, identificamos que isso ocorria devido a duas situações principais. A primeira referia-se aos conflitos que eram recorrentes durante a brincadeira, principalmente entre a turma do 4º e 5º anos em que de acordo com os próprios sujeitos, ocorria “– briga, briga toda vez!” (Roda de conversa, 29 de novembro de 2017).

Assim, a proibição de jogar bola foi uma forma encontrada pela gestora de intervir para que esses conflitos não se repetissem. Mesmo entendendo que a instituição escolar precisa estar atenta e intervir em situações como essa, compreendemos, a partir de Borba (2005, p. 37), que “para as crianças, entretanto, os conflitos são compreendidos como um elemento natural presente nas suas relações e sobre o qual desenvolvem critérios e formas próprias de enfrentamento”. Aliás, esta é uma realidade que também se faz presente na vida adulta.

Com isso, não queremos dizer que a escola deva ser omissa em situações como esta, mas evidenciar que tensionamentos fazem parte da convivência entre pares e que, em algumas situações, estas são capazes de discutir e chegar a um senso comum, a um acordo. Para tanto, precisam dessas vivências para que possam desenvolver suas formas próprias de enfrentamento, como registra Borba (2005), e não o contrário, ao serem proibidas de passar por situações como essa.

A questão principal da proibição do jogo de bola era outra. Não uma questão, mas um acontecimento. Na verdade, dois, ou duas... lâmpadas quebradas. Certo dia, enquanto os meninos brincavam de jogar bola dentro da escola, acabaram acertando uma das lâmpadas do pátio. Preocupada, a gestora lhes disse para jogarem bola apenas na recreação, no terreiro da escola. Acontece que, num fatídico dia, enquanto jogavam, um dos meninos acertou a bola na lâmpada da capela que fica ao lado da escola e acabou quebrando-a, o que fez com que a diretora proibisse o jogo.

Em uma roda de conversa com a turma do 4º e 5º anos, as crianças nos disseram e narraram como ocorreram as quebras das lâmpadas

G. era o goleiro. Aí M. mermo daqui M.... Minha bomba, minha bomba... boooooom! [chutou], aí quebrou a lâmpada, aí ele fez eita minha bola, minha bola, aí pegou a bola e saiu correndo...

Porque André quebrou a lâmpada. André com a bola de vôlei. L.... Páaaaa [chutou]... A bola fez thuuuummm pá [acertou na lâmpada]. (Roda de conversa, 29 de novembro de 2017).

As histórias contadas pelas crianças parecem ganhar vida, tornam-se engraçadas. Narram o movimento da brincadeira e da bola e nos fazem vislumbrar a cena, como se lá também estivéssemos com as mãos na cabeça, ao ver o acontecido. Diante disto, percebemos que as proibições relacionadas ao jogo de bola baseavam-se principalmente no receio da gestora sobre o que poderia acontecer. Tendo como referências essas experiências e, a partir de seu ponto de vista, suas atitudes eram compreensíveis. Mas essas situações poderiam servir para uma reflexão por parte da diretora e da equipe escolar acerca dos espaços físicos ofertados para que as crianças pudessem brincar (CRUZ, 2018, p. 28), pois “refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da escola é, também, pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados”.

Uma última questão marcante acerca do recreio é que, em algumas situações, as crianças e os adolescentes acabavam perdendo o direito a esse momento, saindo apenas para pegar a merenda e retornar para lancharem na sala. Esta foi uma temática que identificamos na produção acadêmica em nosso levantamento exploratório: a subtração do recreio como uma forma de recompensar/punir ou assegurar o comportamento desejado de alunos. No espaço escolar investigado, essa perda do recreio era comum tanto para “punir” o mau comportamento quanto como forma de evitar que as crianças, principalmente as menores, se machucassem. No período de observação na escola, notamos que essa prática não era adotada pelas professoras, mas pela gestora da instituição, como exemplificado nos registros abaixo

A gestora conversou comigo e disse que estava próximo do intervalo, mas apontou para uma das salas e disse que aquela turma sairia para o lanche, mas voltariam para a sala porque haviam dado muito trabalho. (Diário de campo, 09 de outubro de 2017).

Chegou o momento do intervalo. A diretora chegou na porta e uma a uma as crianças foram saindo para buscar a sopa e voltando para os seus lugares. Estranhei. ‘Professora, hoje eles não vão sair?’ ‘Não, porque dois deles se machucaram ontem’. (Diário de campo, 07 de novembro de 2017).

Desse modo, até mesmo o pouco tempo de recreio de que as crianças dispunham poderia delas ser retirado, como forma de “punição”, para aprenderem como deviam se comportar e como deveriam agir enquanto alunos. É válido ressaltar que essa atitude da gestora denotava que havia reconhecimento do recreio, do momento de brincar, como sendo importante para as crianças, pois senão essa ação de retirar delas o intervalo não seria utilizado com essa finalidade, de punição. Já para o olhar adultocêntrico e institucional, o brincar era útil para sua intencionalidade: condicionar as crianças. E isso não quer dizer que

havia uma maldade ou uma vilania por parte da gestora, mas uma incompreensão acerca das experiências brincantes das crianças.

Outro ponto que também refletimos acerca dessas proibições é de uma incompreensão das próprias relações infantis. A convivência entre as crianças nem sempre é totalmente harmoniosa, os seus brincarões nem sempre são interessantes ou (re)conhecidos pelos adultos, e o “brincar direitinho” para as crianças e os adolescentes poderia ter um significado diferente da perspectiva da diretora. Não havia como os sujeitos garantirem que no jogo as “canelas” não recebessem alguns chutes nas disputas pela bola, pois essa situação poderia de fato acontecer durante a brincadeira. Assim, concordamos com Silva (2018, p. 64), quando afirma que

A espaçotemporalidade da infância não é bonita aos olhos da adultês, ela é suja de barro, xinga, quebra o braço, rouba jambos e os come sem lavar. Sem as fugas ela jamais existiria, e por mais que seja cerceada de todos os lados e por todas as maneiras, ela sempre corre em busca de liberdade.

Na mesma direção de Silva (2018), Piorski (2016, p. 87) afirma que “a criança é assim mesmo: acostumada a andar às bordas, a pegar pelas beiradas, a se instruir com os olhos espichados de longe, a ver de luneta quando não é permitido se aproximar”. Esse andar às bordas acontece no “roubar” a manga para comer com sal, na linha de crochê que misteriosamente sumia para virar linha de pipa, no caderno escondido por baixo da carteira para jogar jogo da velha durante a aula e na teimosia de trazer todo dia guardadinha na mochila a bola de meia, na esperança de poderem jogar um bom clássico.

Assim, ao destacar as limitações relacionadas ao recreio, em contraponto com a busca constante das crianças pela fuga do que lhes é instituído, elas criam seus próprios espaços e tempos de brincar, de acordo com as necessidades sugeridas por cada brincadeira, relacionando-as com as limitações e possibilidades ofertadas pelo meio para vivenciarem suas experiências brincantes. Nesse sentido, apresentamos a seguir algumas considerações relacionadas a esses tempos e espaços do brincar na escola investigada.

Os tempos e espaços do brincar na escola

Kohan (2018), ao fazer uma reflexão sobre o tempo a partir das três suas noções²² em grego (*Khrónos* – o tempo cronológico, sucessível e quantificável; *Kairós* – o tempo da oportunidade, do momento certo para fazer determinadas coisas; *Aión* – O tempo da

²² Refletindo sobre essas noções que nos levam a perceber outras compreensões acerca do tempo, nos atentamos para o fato de que os povos do campo também apresentam outras formas de percebê-lo, mais próxima ao entendimento dos sinais e dos próprios elementos da natureza.

qualidade, que não se mede, o tempo que dura), afirma que o tempo da criança é aiônico, pois é o tempo de experiência, é o tempo de brincar e de intensidade.

Nessa perspectiva, Lameirão (2016) ressalta que a nossa relação com o tempo na infância era muito diferente da relação que temos agora enquanto adultos, pois quando éramos pequenos o tempo parecia passar de forma mais lenta e, agora, na fase adulta, tudo parece acontecer de forma mais rápida. Há afirmativa mais comum entre nós adultos do que “o tempo está voando!”, ou para nós da região Nordeste, “Vixe como tá passando rápido!”? Na infância, os espaços também ganhavam amplitude, pareciam maiores ou do tamanho que precisávamos. “Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade”, afirmava Manoel de Barros. Nesse sentido, Piorski (2016) reflete que

Os lugares perdem a fixidez do tamanho, crescem largamente, aumentam suas proporções e gravam na memória das crianças o *superespaço*, o espaço fantástico, o lugar do sonho [...]. A grande capacidade que tínhamos, quando crianças, de absorver e amplificar a topologia familiar, a espacialidade cotidiana, não ocorria apenas porque éramos pequenos e os tamanhos nos saltavam em proporções maiores, mas porque a potência imaginal da criança, sua imaginação geométrica, molda, redimensiona o mundo, aprofunda os espaços. (PIORSKI, 2016, p. 70, grifo do autor).

Os tempos de brincar no contexto escolar não se encaixavam na linearidade do relógio do pátio, nem se limitavam às oportunidades de tempo destinadas pela instituição para que os sujeitos pudessem vivenciar seus brincares (recreio e recreação), muito menos eram presos à horizontalidade pela qual nós adultos concebemos o tempo. Do mesmo modo, os brincares relacionavam-se aos espaços ofertados, redimensionando o pátio, o terreiro, o cantinho embaixo da carteira para moldá-los de acordo com cada uma de suas brincadeiras. Alguns poucos metros quadrados do pátio, por exemplo, tornavam-se um campo de futebol com marcações e centro de campo, que nem precisavam estar demarcados em linhas de forma visível para que as crianças e os adolescentes os identificassem.

Assim, percebemos durante a pesquisa que o brincar estava presente no contexto escolar desde a chegada dos estudantes à escola. Enquanto aguardavam a abertura do portão, as crianças procuravam as sombras das árvores e da capela para darem seus saltos soltos e suas estrelinhas ou brincarem de adoleta. O momento antes da chegada das educadoras também era propício para que alguns brincares acontecessem no pátio ou nas classes. Durante a aula, esses tempos e espaços do brincar baseavam-se no desafio de manterem-se escondidos do olhar da professora ou daqueles colegas que poderiam os dedurar (como naquele caso do

aeroporto fechado), o que fazia, por exemplo, com que o jogo da velha acontecesse às escondidas, por debaixo das carteiras ou em algum momento de distração das educadoras.

Figuras 15 e 16 – Estratégias



Fonte: acervo da autora, 2017.

Também era habitual que atividades da rotina escolar fossem transformadas numa espécie de jogo, em que as crianças buscavam características do brincar como o desafio, a competição e a diversão, para tornar as tarefas mais interessantes, mais próximas do universo infantil e assim mais fáceis de serem cumpridas. Tornava-se aparentemente menos cansativo, por exemplo, copiar textos do quadro ou do livro nos seus cadernos motivados pelo desafio de saber quais seriam os mais “ligeiros” da turma naquele dia.

No recreio e na recreação, apesar de todas as limitações, os tempos e espaços do brincar encontravam possibilidade de amplitude. Na saída da escola, as crianças e os adolescentes ainda achavam um tempinho para brincar no terreiro enquanto seus pais não chegavam para buscá-los. Nas idas para casa, era comum que as estradas se tornassem pistas de corrida de bicicleta. Assim, compreendemos que as crianças sempre davam um jeito, encontravam brechas, instantes entre as atividades para brincarem, pois são mais criativas que nós (LAMEIRÃO, 2016), são “piratas do cochilo do fazer adulto” (PIORSKI, 2016, p. 89).

Um aspecto inerente aos espaços e tempos do brincar é que eram criados e vivenciados de acordo com o que pressupunham cada um dos brincarem, como se as crianças e os adolescentes produzissem um mundo particular e alternativo para cada brincadeira, onde podiam experimentar diferentes sensações e emoções, ser policiais ou bandidos, concentrar-se no jogo da velha enquanto a aula acontecia, brincar de luta, ignorar as vozes dos outros colegas enquanto brincavam de bolinha de gude ou simplesmente ficar quietos, introspectivos, isolados do que ocorria ao seu redor (CRUZ, 2018).

Assim, os tempos e espaços do brincar constituíam e caracterizavam as experiências brincantes, expressando-se em espaçotemporalidades da intimidade e do aconchego, da

atenção e concentração, da força, movimento e explosão corporal, das minúcias e dos detalhes, da conexão e do afeto. Pensando sobre isto, passamos a refletir que no contexto escolar investigado um lugar que poderia trazer mais possibilidades e potência, ao invés de limitações aos tempos e espaços brincantes, seria o terreiro, o qual, numa definição simples, é toda a porção de terra ao redor da escola.

Os terreiros são uma característica das comunidades que denominamos sítios. Esses espaços que cercam as residências assumem uma simbologia da vida no campo. Cuidado principalmente pelas mulheres, é uma extensão do lar, um lugar-registro da vida cotidiana dos sujeitos, do feijão na “baje” espalhado para secar e bater, das fogueiras dedicadas aos santos juninos, do colorido das flores que o enfeitam. É principalmente um lugar de brincar das crianças do campo.

A escola onde realizamos nossa pesquisa é cercada por um vasto terreiro, que se tornava um cenário de diferentes experiências brincantes em dias de recreação e no entardecer após as aulas, enquanto os estudantes aguardavam o momento de ir para suas casas. A seguir, apresentamos várias cenas brincantes que registramos durante o momento recreativo

Figura 17 – Mosaico do terreiro colorido pelo movimento das brincadeiras



Fonte: acervo da autora, 2017.

Ao olhar os registros, percebemos primeiramente como as crianças sentiam-se à vontade para brincar no terreiro, que é tomado por pegadas-registros de seus brincares. Do lado de fora da escola, as crianças ficavam mais próximas do seu espaço vivido, estabelecendo uma relação com o lugar e com os elementos da natureza, explorando e subindo na árvore, sentindo o vento e ficando de pés descalços em contato com a areia. “O mundo fora dos muros da escola parece mais bonito, mais aconchegante, mais próximo das crianças, como se seus brincares se misturassem com a paisagem [...]” (CRUZ, 2018, p. 83). Assim, percebemos o terreiro como um espaço propício ao brincar livre e espontâneo.

Como vimos, os tempos e espaços do brincar são produzidos e vivenciados pelas crianças na ação brincante, mas relacionam-se com as limitações e possibilidades ofertadas pelo espaço físico e pelo tempo cronológico. Ao contrário do pátio, o terreiro era bem mais amplo e por isso permitia às crianças participarem de brincadeiras que dentro da escola não eram possíveis, como o polícia e ladrão, rouba-bandeira e o toca, por exemplo.

Além disso, o terreiro, como explicitado nos registros, era convidativo para o movimento, para correr, o que dentro da escola não era bem-visto, sendo cerceado e por vezes proibido pela gestora escolar, sob a justificativa do zelo pelas crianças. Brincar no lado de fora perpassava por uma sensação de liberdade das regras institucionais que influenciavam e por vezes atrapalhavam as experiências brincantes dos sujeitos. Apesar da relação das crianças e dos adolescentes com o terreiro, o único momento que dispunham para explorar juntos esse espaço era a recreação que, como registramos anteriormente, ocorria, quando possível, nas sextas-feiras, durante as aulas de educação física.

Nos demais dias da semana, as crianças e os adolescentes só podiam brincar dentro da escola, e o portão ficava fechado à tarde inteira. Fazendo uma breve analogia, entendemos que esse portão fechado não separava apenas o ambiente interno do espaço externo, mas simbolizava de certo modo um fechar portas, um distanciamento da instituição do universo natural e social, da comunidade onde estava situada.

Nesse sentido, concordamos com Tiriba (2021) quando afirma que precisamos investir no propósito de desemparedar para conquistar os espaços que estão além dos muros, dos portões escolares. Problematizando a lógica cartesiana, produtivista, Tiriba (2021) reflete a escola como um lugar de viver e potencializar a existência, ressaltando que o desemparedamento, as vivências ao ar livre, no entorno escolar, são possibilitadoras de sensações, de contemplação, de imaginar, de brincar e de aprendizagens de corpo inteiro.

Esse desemparedamento perpassa ainda pelo reconhecimento e pela valorização das especificidades das infâncias do campo, que apresentam como característica a relação com os elementos da natureza. Além disso, dialoga com os princípios da escola do campo, pois sua identidade também é “[...] definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes [...]”. (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, acreditamos que as contribuições do campo da Geografia da Infância, que abordam as territorialidades das crianças, podem ser importantes aliadas na reflexão e discussão acerca da relação dos sujeitos com o terreiro, com o espaço vivido. Lopes (2018, p. 67), por exemplo, ressalta que as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, “[...] deixando suas marcas. Elas constroem/desconstroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos e autorias”, transformam o terreiro em território brincante.

Entendendo que todos os lugares são propícios a aprendizagens (TIRIBA, 2021), acreditamos na importância e na necessidade de que o terreiro, o entorno escolar, seja explorado não apenas pelas crianças em suas experiências brincantes, mas também pelas professoras em suas propostas de atividades e práticas pedagógicas.

Finalizando a discussão sobre nossa segunda categoria de análise, adentramos no próximo item na nossa segunda etapa de pesquisa, em que ouvimos as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para assim analisar suas percepções acerca das experiências brincantes das crianças.

4.3 “ELES SE INTERESSAM POR BRINCAR!”: AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

Ao olhar a imagem que introduz este tópico, percebemos que algumas coisas na instituição escolar investigada aparentemente parecem não ter mudado desde 2017. De fato, além das novas cores da escola, da chegada de uma nova professora, de uma nova auxiliar na cozinha, da mudança de gestora e dos novos grupos de crianças, alguns elementos e acontecimentos parecem semelhantes aos daquele ano. Dos sujeitos que participaram da pesquisa em 2017, ainda estudam neste ano de 2022 as crianças que à época frequentavam o pré-escolar I, atualmente discentes do 5º ano dos anos iniciais. Vê-los foi uma alegria e também uma oportunidade de lançar aquela máxima adulta “como o tempo passa rápido!” ao perceber como cresceram.

Retornar à escola, cinco anos após a pesquisa com as crianças e os adolescentes, foi uma oportunidade de encontro com as memórias da investigação, com aquele chão enfeitado

de chicletes, com as professoras e funcionárias, tanto as que já conhecíamos quanto as que passamos a conhecer. E com a sopa (merenda), que permanecia sendo saborosa como antes, temperada com o mesmo ingrediente que deixava um excelente gosto no paladar (aquele de “quero mais”). Esses encontros também despertaram uma sensação, um misto de tristeza e de desejo em estar pesquisando com as crianças, brincando com elas, o que foi inviável devido ao período de pandemia.

Seguindo com nossa discussão dos dados, apresentamos neste item a análise das entrevistas que realizamos no dia 30 de setembro de 2022 com as três professoras que lecionam atualmente nos anos iniciais do ensino fundamental na escola pesquisada: Violeta, (Pré I, II e 1º ano), Rosa (2º e 3º anos) e Margarida (4º e 5º anos). Como não perguntamos às professoras a forma que gostariam de ser nomeadas, escolhemos nomes de flores para cada uma delas.

Apesar de não termos muito conhecimento acerca das características de cada flor, tentamos de algum modo associá-las à forma como as três educadoras apresentaram-se durante as entrevistas. Violeta traz essa memória do roxo, que é um tom mais sério, mas fechado e imponente. Rosa é aquela que desabrocha com o passar do tempo, da conversa, sensível e ao mesmo tempo forte. Margarida pela sonoridade do seu nome, leve e alegre, radiante ao misturar palavras e sorrisos ao demonstrar que estava gostando do assunto, da conversa.

Neste tópico, considerando as nossas categorias de análise, passeamos pela discussão das percepções das professoras acerca das experiências brincantes das crianças, os pontos que se destacaram em nossa conversa, desde algumas concepções até reflexões propostas pelas próprias educadoras.

Como a turma da professora Violeta une a pré-escola ao 1º ano, seu olhar e suas repostas não trazem apenas uma compreensão voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo atrelados também à educação infantil. Nas tentativas de buscar essa especificidade no momento da entrevista, a professora lembrava e justificava que devido à pandemia e às aulas remotas, a aprendizagem das crianças era praticamente igual, até mesmo no âmbito dos brincar, “[...] as brincadeiras são todas iguais, se envolvem do mesmo jeito!” (Entrevista, 30/09/2022). Na realidade, para todas as crianças na turma, este é o primeiro ano que estão frequentando a escola presencialmente.

A partir da entrevista com Violeta também identificamos uma situação bem particular e peculiar de sua turma, relacionada à interferência da família em relação ao brincar das

crianças na escola e, por esse motivo, faremos a análise mais aprofundada de nossa conversa num subtópico específico.

4.3.1 Crianças e infâncias: algumas concepções

Compreendendo que a percepção das experiências brincantes das crianças²³ perpassa pelo entendimento de alguns conceitos e aspectos a estas inerentes, destacamos a seguir algumas ideias e falas das professoras, que nos dão uma dimensão de suas concepções sobre as crianças e suas infâncias.

Como vimos, atualmente existe um debate multidisciplinar e intersetorial acerca da infância (FRIEDMANN, 2020), que tem contribuído para perceber as crianças como sujeitos sociais ativos das diferentes relações que estabelecem, reconhecendo-se a pluralidade que sugerem as diversas infâncias. Tais contribuições influenciam na forma como concebemos e reconhecemos as crianças e suas infâncias, inclusive no contexto escolar e, nesse sentido, acreditamos que seria pertinente durante as nossas entrevistas ouvir as professoras, no intuito de identificar indícios de suas concepções.

Desse modo, adentrando nas entrevistas, quando questionamos a professora Margarida sobre as suas percepções acerca da criança, ela nos respondeu:

Ser criança? Ser criança eu acho que é muito importante porque assim, criança é uma pessoa que... É assim ó, ser criança ela não pensa o que vai dizer, ser criança eu acho que é uma maravilha maior do mundo [...] tudo pra ela é festa, tudo pra ela é bom, num tem machucão né, porque assim às vezes uma pessoa machuca você e na mesma hora tá lá brincando com ele de novo. Acho que criança é um ser muito importante e assim, a gente deve dar muita atenção [...] a uma criança porque a criança ela não tem maldade não. Eu acho que tudo que eles diz tá bom, tudo que eles diz é certo e nada tá errado porque assim, as vezes sai tanta coisa da criança que a gente pensa que onde ela arrumou esse negócio que ela tá dizendo, pelo amor de Deus? E diz parece que tá dizendo um negócio bem interessante mesmo, com o ar de quem sabe e às vezes nem sabe o que é que tá dizendo. Eu acho que ser criança é um ser muito importante é um ser muito especial. (Entrevista, 30/09/2022).

Não discordamos da professora Margarida quando afirma que a criança é um ser muito importante e especial, mas percebemos, em alguns momentos de sua fala, que a educadora expressa uma visão romântica, idealizada, angelical, uma concepção que talvez esteja mais próxima de uma noção genérica do termo. Em concordância com Friedmann (2020, p. 93) “apesar de tanto conhecimento e informações disponíveis sobre as maneiras de ser das

²³ De acordo com a professora Margarida, neste ano de 2022 não houve crianças com distorção idade/série frequentando a sua turma, ou seja, não havia na escola estudantes adolescentes e, por esse motivo, neste tópico, utilizaremos apenas o termo crianças para referirmo-nos aos sujeitos.

crianças, é comum que os adultos estejam sempre as comparando a um ideal preconizado pelas diferentes sociedades, pelas teorias ou pela cultura.”

Essa percepção da criança, a partir de um ideal preconizado, por vezes pode impossibilitar a professora-adulta de (re)conhecê-la em sua pluralidade de modos de ser, muito além do “tudo é festa” pois, ao se compreender essa diversidade, entendemos que a vida das crianças também pode ser marcada e atravessada por diferentes dificuldades, desigualdades e suas consequências. Em outro momento, ao destacar que “a gente deve dar muita atenção” à criança, Margarida identifica de certo modo umas das características do que há de comum, natural e universal a todas as crianças: a necessidade de cuidados por parte dos adultos (STEARNS, 2006).

E, nesse sentido, é importante refletir a ideia de que “tudo que eles diz tá certo” pois, apesar de ser uma colocação do momento da conversa, a qual entendemos não assumir um sentido literal, quando percebemos o nosso dever de ter atenção e cuidado com as crianças, compreendemos a necessidade de orientá-las, de em determinadas situações explicar-lhes e mostrar-lhes que podem estar erradas, ou de dizer não quando for preciso.

Para a professora Rosa, por sua vez, “ser criança é ser feliz!” (Entrevista, 30/09/2022). Sua resposta breve e sucinta talvez não nos diga muito sobre sua percepção, mas nos provoca e leva a refletir sobre a complexidade que envolve essa afirmativa, pois, diante do percurso histórico social da infância, de algumas realidades difíceis enfrentadas por tantas crianças, das desigualdades que assolam nosso país, da forma como por vezes falhamos enquanto sociedade na tarefa de cuidar e buscar garantir o bem-estar desses sujeitos, percebemos que por vezes há muitos desafios e dificuldades para que as crianças possam de fato ser felizes.

Em relação à noção de infância, as professoras Margarida e Rosa apresentam como ponto de vista em comum a sua definição como uma fase da vida, mas justificam-na apresentando ideias e olhares distintos. Vejamos:

Margarida: Infância eu acho que é o nascer [...]. Você vai nascer, aí vai ter na infância, às vezes você até lembra alguma coisa mais tem coisas que você nem lembra. [...] eu acho que infância é você viver, ter uma vivência boa que mais na frente você possa até lembrar do que você viveu, recordar. Minha infância era boa eu brinquei muito, eu brinquei muito! Até na universidade né mandavam a gente relembrar ‘como foi sua infância?’. A minha infância foi uma infância maravilhosa muita coisa eu tive na infância, muitas brincadeiras, aquelas brincadeiras de antigamente era uma brincadeira sadia, num era essas brincadeira que hoje, né as crianças não quer mais brincar do jeito de antigamente. A gente brincava muito, de roda com umas música bem... Tô no poço, aqueles negócio lá era muito bom e brincava com muita gente. Hoje não, hoje é diferente não é mais aquele monte de gente que brincava com você, hoje é mais restrito, as infâncias hoje tá mais restrita.

Fernanda: E por que será em Margarida?

Margarida: Mulher sei não. Acho que a mudança.

(entrevista, 30/09/2022).

Fernanda: Professora e em relação à infância, o que poderia ou gostaria de nos dizer sobre?

Rosa: Não tem preocupação com nada, é um período assim que a gente quer que passe rápido, mais depois se arrepende [risos]. Quer que vá embora logo, quer crescer. Quando é pequenininho diz assim: quero crescer logo! Aí quando chega adulto, quer ser criança porque tudo é bom, não tem problema, não vai resolver nada pra mim infância é assim, que passa muito rápido. (Entrevista, 30/09/2022).

Margarida afirma a importância de viver a infância, no sentido de aproveitá-la para que posteriormente possamos ter boas lembranças dessa fase. Como exemplo, menciona a sua própria infância, e fez isso com uma imensa propriedade, misturando palavras e sorrisos ao falar “Minha infância foi muito boa! Eu brinquei muito! Eu brinquei muito!”. Ao repetir a máxima “Eu brinquei muito”, a professora, além de evidenciar o brincar como um verbo característico da infância (ROMEY, PERET, 2019), parece afirmar que, para a infância ser boa, para vivê-la de verdade, o brincar é fundamental.

Recordar a infância também leva a educadora a reviver um sentimento nostálgico, que aparentemente a faz tentar buscar enxergar suas brincadeiras e vivências infantis de hoje em dia, levando-a a dizer que os brincar de antigamente eram mais saudáveis e que as crianças já não brincam como antigamente. Para tanto, Margarida lembra do brincar de roda e do “tô no poço”, duas brincadeiras que deixa a entender não serem tão comuns hoje em dia, mas que, de acordo com o uma fala da professora Rosa, fazem parte do repertório de brincadeiras vivenciadas pelas crianças na própria escola.

Em relação ao “monte de gente” que brincava junto, remetemos mais uma vez ao possível motivo para a mudança nas configurações familiares entre as gerações. Antes, as famílias eram maiores, constituídas por mais filhos e filhas, o que permitia mais oportunidades para brincar entre pares além da escola. Outro possível motivo estaria relacionado ao emparedamento da infância (TIRIBA, 2021), ao fato de que a infância hoje em dia está mais restrita, como deduz a professora, devido às diferentes mudanças pelas quais passam a nossa sociedade que, como bem lembra Stearns (2006), resultam em ganhos e perdas para as crianças.

Rosa, por sua vez, discorre que a infância é um período da vida onde não nos preocupamos com nada. Na realidade, as crianças também vivenciam em suas experiências infantis preocupações e frustrações, mas não totalmente iguais ou da mesma forma como o fazemos em nossa vida adulta, pois, apesar de algumas coisas nos mobilizarem e afetarem de forma semelhante, adultos e crianças, como por exemplo, o período de pandemia de Covid-19 e os cuidados que precisamos tomar em relação ao vírus. Nesse sentido, a infância e fase

adulta são momentos de vida distintos, que sugerem receios e afazeres igualmente distintos. Além disso, as crianças apresentam interesses próprios, o que sugere preocupações também específicas que, ao olhar adulto, podem ser desnecessárias ou irrelevantes.

Outro ponto ressaltado pela professora sobre essa vontade de crescer e depois querer retornar para a infância pode perpassar pelo desejo de reviver as espaçotemporalidades infantis, que, como vimos, não apresentam uma perspectiva presa à linearidade da vida. Como reflete Lameirão (2016), o tempo da infância é o tempo que se expande, um lugar de eternidade, que não se fundamenta na noção/certeza da finitude da vida, da necessidade de urgência, na rapidez das informações que nos fazem sentir perdedores em relação ao tempo.

Nas respostas das professoras, não identificamos a perspectiva de infâncias em sua pluralidade. As três docentes indicaram não perceber uma relação mais clara entre as crianças, a infância e as comunidades de que fazem parte. Como não tivemos a oportunidade de conversar e observar esses sujeitos, não temos como afirmar se realmente essa relação não existe, mas entendemos, diante das discussões que traçamos acerca das infâncias do campo neste trabalho, que há sim esse vínculo. O que talvez possa estar dificultando essa percepção seja o próprio interesse em buscar saber sobre essa relação, ou a ausência de uma escuta sensível das crianças.

Entretanto, apesar de isto não ter sido pontuado pelas professoras, vale destacar que as próprias brincadeiras expressam uma relação e uma conexão entre os sujeitos e aspectos históricos, culturais e saberes que constituem suas comunidades. Nesse sentido, Carvalho e Silva (2018, p. 198) ressaltam que “[...] as brincadeiras conectam-nos, e também às crianças, com: a história do lugar, as histórias dos seus pais e avós, e ainda com as pessoas anônimas que deixaram para as gerações futuras este patrimônio”, que caracteriza cada povo, cada grupo.

Visto que as três docentes residem na cidade, buscamos provocá-las no intuito de identificar se percebiam alguma diferença entre a infância vivida na cidade e a infância vivida na comunidade rural. Segundo o relato de Margarida:

Eu acho que na zona rural a infância é melhor do que na rua [cidade], porque eles tem mais espaço, mais liberdade, é mais livre pra brincar. Já na rua a gente tem medo né, de deixar as crianças sair pra brincar com outra criança que a gente não sabe pra onde vai e é assim... (Entrevista, 30/09/2022).

Na resposta da professora, notamos que há a percepção de uma característica comum entre as diferentes infâncias do campo, que é a relação das crianças com o espaço, o entorno e

o terreiro, o que influencia para uma maior liberdade de ser, viver e brincar dos sujeitos, além de destacar que esta tem sido uma realidade diferente para as crianças que moram na cidade. Sua fala também nos remete novamente à questão do emparedamento (TIRIBA, 2021) e das perdas e ganhos para a infância, com as mudanças e configurações da sociedade, a qual está em constante transformação (STEARNS, 2006). No medo que exprime com “deixar sair para brincar”, estão implícitas perdas pelos novos padrões de violência.

A diferença entre as infâncias também foi percebida em relação às brincadeiras.

Fernanda: [...] aí aqui geralmente você nota diferença entre as brincadeiras deles para as brincadeiras que você vê na cidade, são próximas as duas realidades?

Margarida: Na cidade, as brincadeiras deles não é como antigamente, né? Porque hoje muitas crianças nem brincar brinca, né? Eles pega o celular, senta lá e vão brincar no celular [...] mas aqui os menino não, os menino eu não deixo eles usar celular aqui porque quando eles chegam em casa é que podem pegar no celular, mas no intervalo eles brinca muito de correr, brincadeira que tem movimento.

Fernanda: Aí você falou que eles são mais apegados a essas brincadeiras... Você acha que tem diferença, assim... Da forma como brincam em relação as crianças da cidade?

Rosa: Tem aqui eles são mais assim, mais colegas mais juntos assim entendesse não tem aquela rivalidade das crianças da cidade. Eles querem brincar tudo junto quer brincar com essa quer brincar com aquela, aquela (apontando para as salas) às vezes não deixam muito porque têm muito medo é o medo [de machucar ou machucar-se] mas eles não são individuais assim. (Entrevista, 30/09/2022).

Nas falas das professoras, são levantadas duas questões mais específicas. Margarida retrata as “brincadeiras de antigamente”, referindo-se às brincadeiras populares e/ou tradicionais, afirmando que na cidade esses brincar não são mais comuns, como se os associasse apenas ao campo, o que pode ser um equívoco, visto que as brincadeiras tradicionais não pertencem a um único grupo, local ou época (CARVALHO; SILVA, 2018).

Outro ponto é a questão desse olhar nostálgico, que por vezes nos prende às nossas memórias brincantes e assim faz apresentar certa recusa ou falta de reconhecimento acerca dos modos de brincar das crianças e a afirmar que elas “nem brincar brinca” mais hoje em dia. Talvez possamos refletir essa questão pelo viés da falta de oportunidade que as crianças da cidade têm em relação às do campo, como o espaço e a liberdade, já mencionados por essa professora em outro momento.

Há também uma (in)compreensão do celular como um meio ou objeto que atualmente cada vez mais tem sido inserido na vida das crianças, conseqüentemente tem influenciado as culturas infantis. Nesse ponto, surge uma problemática em relação ao aparelho, que se refere à importância de limites de uso, para entender até que ponto o celular pode ajudar ou atrapalhar determinados aspectos da nossa vida. Uma problemática, aliás, que não está restrita às

crianças, mas que também tem sido uma questão para nós, adultos. Em outro momento, durante a entrevista com a professora Rosa, ela adentrou um pouco nesse assunto. Vejamos:

Fernanda: Rosa, eles partilham relatos de como brincam, de como são as brincadeiras em casa?

Rosa: Sim, eles trazem de brincar com algum irmão e colega, de rodar bicicleta. Eles falam muito em celular, mas os pais dizem que não é hora deles terem ainda, aí por isso que eles aproveitam mais né, que brincam muito porque não tem o celular. São ‘doido’ pelo celular, mas os pais dizem que não é hora, que pode atrapalhar os estudos e que na hora certa é que vai ter. (Entrevista, 30/09/2022).

Mesmo sabendo que a turma de Rosa é do 2º e 3º anos, ou seja, mais novos que os discentes da turma de Margarida, notamos que as falas das professoras evidenciam, primeiro, o entendimento de que os celulares influenciam no desejo de brincar das crianças e, segundo, ressaltam a importância de colocar limites ao utilizar o aparelho, o que na fala de Rosa é destacado como um entendimento também por parte das famílias. O campo e consequentemente as infâncias do campo são influenciadas pelas novas tecnologias e, desse modo, compreendemos que as crianças não devem ser privadas do acesso a celulares, o que entendemos também não ser a percepção das professoras ou das famílias. A preocupação não está no acesso, mas no seu uso indiscriminado, que pode afetar negativamente a vida das crianças.

Retornando às diferenças identificadas pelas professoras entre as brincadeiras no campo e na cidade, Rosa destaca a preferência por “brincar junto” como sendo uma característica das crianças do sítio. Essa preferência do brincar junto, em grupos, coletivamente, já havia sido explicitada por nós como uma característica do grupo infantil pesquisado. Sua fala também anuncia uma questão que, como as quebras de lâmpadas, parece não ter mudado muito desde 2017: a interação entre os “pequenos e os grandes”.

4.3.2 As experiências brincantes no espaço escolar pelo olhar das professoras

Em uma das partes da entrevista com a professora Rosa, que também é gestora da escola, conversávamos sobre o ocorrido com as lâmpadas da instituição, devido ao jogo de bola das crianças. Em determinado momento, a questionamos se tal ocorrido era tido como motivo para proibir a brincadeira, tal qual ocorreu em 2017. A educadora nos respondeu: “Não, a gente só conversa assim... Mas não impede não, **porque eu acho muito importante brincar, principalmente assim... Eles são muito carentes de brincadeira, sabe? Aí eles gostam muito e num é bom pra eles também**”. (Entrevista, 30/09/2022, grifos nossos).

A fala da professora nos chama a atenção para o fato do reconhecimento que é dado ao brincar livre das crianças e à importância de seus brincar, o que a leva a não proibir o jogo de bola, entendendo que é “ruim pra eles”. A professora ressalta ainda que as crianças são carentes de brincadeiras, ou seja, que precisam brincar.

Para além disso, gostaríamos de evidenciar as percepções das educadoras. Quando fazemos pesquisa, tentamos partir da premissa do cuidado com opiniões pré-concebidas que podem, de certo modo, atrapalhar o desenvolvimento da investigação – este foi nosso intuito, o que buscamos fazer. De todo modo, as leituras que realizamos e o envolvimento com a temática nos levaram a pensar em um momento que a questão dos conteúdos e das atividades lúdicas iriam se sobressair ao longo das entrevistas, nas falas das professoras, o que não aconteceu, pois, diante dos questionamentos, o olhar delas, principalmente de Rosa e Margarida, esteve voltado durante maior parte da conversa para o brincar livre das crianças, sem deixarem de mencionar a brincadeira pedagógica, e em nenhum momento colocando-a como superior, mais útil ou importante que os brincar espontâneos das crianças.

Nesse sentido, as educadoras conseguiram expressar nas suas respostas algumas características que constituíam ou se relacionavam às experiências brincantes no contexto escolar, a partir de suas observações e da rotina diária na instituição. Tais características aproximam-se de alguns aspectos que também identificamos com a análise dos dados da pesquisa com as crianças e os adolescentes em 2017. Assim, discutimos neste item essas características das experiências brincantes percebidas pelas professoras. Iniciamos, a seguir, com algumas de suas inferências e análises acerca da compreensão do brincar, da brincadeira e posteriormente do brinquedo.

Percepções sobre brincar e a brincadeira

“Eles se interessam por brincar!” A fala da professora, que intitula nossa terceira categoria de análise, não é apenas uma afirmativa respondendo que as crianças gostavam de brincar, mas a expressão de um reconhecimento por parte da educadora de que, independentemente da idade, da estatura ou ano escolar, seus discentes gostavam de vivenciar brincadeiras. Essa fala, aparentemente simples, é de suma importância, principalmente na discussão que propomos, pois “[...] algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil”. (NASCIMENTO, 2007, p. 29)

Um aspecto curioso é que tanto durante a conversa informal, quanto ao longo das três entrevistas, as professoras não utilizaram em nenhum momento o termo aluno para se referirem às crianças. Em suas respostas, diziam “os menorzinhos” (turma do pré-escolar I, II e 1º ano), “os menores” (2º e 3º anos) e “os grandes” (4º e 5º anos), sobressaindo-se assim a diferença de idade/estatura entre os sujeitos como um marcador que influenciava não apenas em suas respostas, mas também na organização escolar, como veremos mais adiante.

Durante nossa entrevista, uma das indagações que fizemos às educadoras voltava-se à forma como percebiam e compreendiam o brincar. A professora Margarida nos deu a seguinte resposta:

Ah! Brincar mulher é tudo que a gente... É tudo que a gente... Olhe vai fazer assim pra diversão é uma brincadeira, né? Que eles tudo que você faz já é uma brincadeira pra eles e é muito é bom você brincar e se desenvolver, né? Assim na brincadeira você vai movimentar muito e assim vai estimulando mais as outras coisas. Com as brincadeiras deles eles se divertem e vão movimentando, até a mente deles mesmo passa a funcionar melhor. (Entrevista com a professora Margarida, 30/09/2022)

Em nosso referencial teórico, registramos que brincar, brinquedo e brincadeira, apesar de suas especificidades, não se dissociam e nem se apresentam de modo hierárquico durante as experiências brincantes. Na resposta da professora, essa relação também é evidenciada, pois o verbo não aparece isolado dos substantivos, um complementa o outro.

Percebemos que, até certo momento da resposta, o termo brincar é utilizado como sinônimo de lúdico por Margarida. Primeiro, pela referência que faz apenas à diversão, propósito principal da ludicidade. Segundo, ao pressupor que “brincar/brincadeira é tudo que **a gente** vai fazer para se divertir”, a professora deixa explícito que essa diversão proporcionada pelo lúdico não se restringe apenas às crianças, pois a docente se inclui, ou melhor nos inclui (adultos) como sujeitos que também desfrutam de diversão e entretenimento, de atividades livres, “não sérias” diante da realidade habitual (HUIZINGA, 2000).

Em seguida, a professora permanece destacando o caráter divertido, adicionando mais alguns elementos à sua definição/entendimento acerca do brincar, ressaltando a importância da brincadeira enquanto movimento e possibilidade de estímulo ao desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças, do “funcionar melhor a mente”. Em outro momento, ao ser provocada em relação à brincadeira, a professora vai aprofundando e melhor explicitando suas ideias sobre o brincar:

Margarida: A brincadeira? É tudo que... Eu acho que a brincadeira é assim tudo que a gente possa criar e imaginar é uma brincadeira. Por exemplo, mesmo que eu não brinque eu posso imaginar uma brincadeira, eu acho que é assim. É tipo você vai imaginar o que você quer colocar em prática e vai brincar. Acho assim.

Fernanda: Como se fosse uma vontade?

Margarida: Uma vontade, acho que é! Uma imaginação minha, brincar de uma coisa... Por exemplo, tem até uma brincadeira assim que a gente brinca... Acho que tu... Não sei se tu já viu que é aquela de uma viagem, aí a gente imagina uma viagem... Eu vou viajar aí nessa viagem eu vou levar fulano comigo, né, aí passei numa cidade passei [...] você tem que ter os gestos aí numa imaginação que você vai daquele movimento, daquela pessoa você vai dizer você passou por essa cidade e ele não sabe o que é, tá entendendo? [...] Acho que é isso. É uma imaginação que você quer colocar pra fora eu acho que é isso. (Entrevista, 30/09/2022).

Nesse segundo momento, Margarida demonstra de forma mais ampla a sua compreensão acerca da ação brincante, fazendo menção à criatividade, dando maior ênfase à imaginação como uma força que provoca e desperta a brincadeira. Suas falas deixam clara a percepção de que o brincar não depende de um fator externo, da necessidade de uma intervenção ou estímulo alheio à criança, mas sim de um desejo, de uma vontade que precisa ser vivida. Tal percepção aproxima-se das noções de experiência, dessa vibração que luta por expressão (FRISCH, 2021), desse “imaginar e colocar em prática” para que, assim, o brincar aconteça.

Diante da perspectiva expressa pela educadora, recordamos Meirelles, Eckschmidt e Saura (2019, p. 14) quando afirmam que “se a brincadeira, a manifestação, os jogos tradicionais, encantam a criança, a mobilizam, provocam seu corpo e seu desejo – temos aí um indicativo da presença do que entendemos por humanidade expressa em gestos”. Quando Margarida busca explicar seu ponto de vista sobre a brincadeira, utilizando justamente uma brincadeira que conhece para alcançar esse objetivo, expressa de certo modo aspectos dessa conexão entre corpo e desejo, entre sentir e fazer, entre dizer e ensinar, aproximando-se da maneira como fazem as crianças, que falam de seus brincares, brincando, que nos ensinam a adoleta anunciando “é assim ó”, e em seguida fazendo os gestos cantando a parlenda.

A professora Rosa, por sua vez, foi mais sucinta em suas respostas. Quando provocada a expor suas ideias sobre o brincar, nos respondeu: “Eu acho que precisa, a criança precisa brincar, porque brincando que eles aprendem e também faz socialização com os coleguinhas, né? Eles precisam disso eu acho muito importante!” (Entrevista, 30/09/2022). Em sua fala, notamos inicialmente a percepção acerca da ação brincante enquanto necessidade da criança, que “precisa brincar”. Essa percepção representa um ponto em comum com a interpretação que fizemos da fala e compreensão de Margarida, de que o brincar surge de uma mobilização interna da criança.

Outro ponto ressaltado pela educadora em sua resposta é a “socialização com os coleguinhas” como algo característico e proporcionado quando se está brincando, denotando assim a importância do brincar para as relações que as crianças estabelecem umas com as outras, para a interação entre os pares.

Ao falar sobre o aprender, a professora não faz nenhuma menção ou associação do termo ao aprendizado de conteúdos e comportamentos escolares. Infelizmente não nos atentamos no momento da entrevista para a importância de provocar a educadora sobre essa questão, para entender melhor o seu ponto de vista. De todo modo, pensamos na hipótese de que ela poderia estar se referindo a um aprendizado que não estava limitado apenas à sala de aula.

Em relação às brincadeiras, Rosa nos disse que “[...] seria uma forma de alegrar eles [as crianças], de alegrar que eu vejo, que quando fala em brincadeira, eles ‘eeeehhhhh, hoje vamos brincar’. Não tem um que fale eu num quero.” (Entrevista, 30/09/2022). A alegria demonstrada pelas crianças à professora, expressa por sua fala e por seu sorriso após afirmar “não tem um que fale eu num quero”, (re)afirmam o que já deixamos claro no início deste tópico: as crianças que frequentam os anos iniciais gostam e se interessam por brincar!

Em relação à diferença entre o brincar livre e o brincar dirigido, as três professoras apresentam percepções um pouco distintas uma da outra. Vejamos primeiro o que nos diz Rosa:

Fernanda: E o brincar na sala de aula...?

Rosa: Também assim, na sala de aula eu puxo mais pra o lúdico, né, as brincadeiras são mais lúdicas, mais assim no intervalo eles brinca como eles gosta, entende? Das brincadeiras que eles gostam [...] na sala de aula eu puxo mais pra o lado lúdico, aprendendo mesmo né.

Fernanda: Sim... Rosa, você acha que eles tem alguma preferência, assim, entre a brincadeira que você faz na sala e as outras brincadeiras que eles brincam?

Rosa: Às vezes... às vezes eles gosta, entendes? E às vezes eles preferem “não tia eu quero essa” ou “eu quero aquela”. (Entrevista, 30/09/2022)

A professora Rosa demonstra compreender a diferença entre o brincar livre e o dirigido, da forma como estamos trazendo ao longo da nossa dissertação: o dirigido apropriando-se do propósito mais voltado à diversão, característica primordial da ludicidade, para utilizá-la nas propostas de atividade, visando ao aprendizado de conteúdos, e o brincar livre como sendo “as brincadeira que eles [crianças] gostam”, ou seja, aquelas que são vivenciadas no intervalo, sem ter relação com algum assunto escolar ou organizado por alguém alheio à experiência.

A preferência por um ou outro modo de brincar não fica exatamente nítida ou conclusiva na fala da professora, o que nos leva a refletir algo que talvez até aqui não tenhamos registrado. Uma forma de brincar ou de lidar com a ação brincante na sala de aula não anula a outra e não impede que as crianças possam gostar de brincar livremente e de gostar de jogos propostos pelas professoras. Basta imaginar, por exemplo, como deve ser divertido aprender os números jogando bingo. O que pontuamos e tentamos ressaltar ao longo de toda nossa pesquisa e trabalho dissertativo é que as experiências brincantes também são importantes e precisam ser consideradas relevantes, precisam ser oportunizadas e vivenciadas no contexto escolar.

Ressaltamos ainda na resposta de Rosa as falas das crianças mencionadas por ela, “não tia, quero essa”. Ouvir as crianças e considerar essa escuta no momento de planejamento e proposta das brincadeiras dirigidas é importante para que tais momentos se tornem mais proveitosos e convidativos aos sujeitos.

A professora Violeta, por sua vez, ao ser perguntada acerca de uma possível diferença entre brincar livre e o brincar dirigido, nos respondeu o seguinte:

Violeta: Tem, porque quando é dirigido ele quer fazer o que a professora manda ou alguém que está ali com ele. Soltos [livres] eles fazem o que eles querem.

Fernanda: Será que eles gostam das duas formas ou têm preferência?

Violeta: Eu acho que eles preferem mais livre, pelo menos a maioria prefere mais livre (Entrevista, 30/09/2022).

Dessa forma, a educadora demonstra perceber justamente a diferença entre o dirigido, ou seja, a brincadeira ou outra atividade lúdica direcionada por ela, e o brincar livre, como aqueles em que as crianças fazem o que querem, brincam do que sentem vontade e têm interesse. Inferimos que a palavra “solto” em sua fala pode ter sido utilizada de forma equivocada, ou expressando/gerando uma (in)compreensão de que os brincar das crianças não pressupõem de uma organização ou que estas precisam do adulto, de alguém alheio para organizar suas ações brincantes. Por fim, Violeta registra que as crianças têm preferência pelo brincar livre em relação ao pedagógico.

Prosseguindo com a análise das falas, Margarida, por sua vez, demonstra não perceber que há uma diferença entre o brincar livre e o dirigido, como registrado a seguir:

Fernanda: A gente chama assim né, brincadeira dirigida. Você acha que tem diferença entre essa brincadeira dirigida pra essa brincadeira, por exemplo, deles se esconderem lá fora ou...

Margarida: Mulher, eu acho que brincadeira pra eles é brincadeira. E assim, o brincar dirigido a gente faz dirigido por conta da atividade do conteúdo né, mas as brincadeiras tanto faz eles brincam, você... Brincam de qualquer brincadeira e você

pode botar dirigido ou não. Se for dirigido, se não for eles brincam de todo jeito, eles gostam de brincar [...] Eu trabalho o dirigido, mas eu também trabalho fora, eu faço... Pronto faço o bingo, o bingo não tá relacionado a conteúdo, mas eu faço... É tipo um jogo, mas é uma brincadeira lúdica, né. E eu levo um brinde pra animar eles mais trabalho os números. É dirigido, mas que vai brincar. (Entrevista, 30/09/2022).

Assim, a professora entende que a característica do brincar dirigido é sua associação a algum conteúdo, mas não percebe diferenças se comparado com o brincar livre e espontâneo. Em concordância com Brougère (2010, p. 106-107), compreendemos que “sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm origem fora daquele que brinca”, os quais são mobilizados a partir de um estímulo, de uma proposta externa, e não de um desejo da criança, da vontade de “imaginar e querer colocar pra fora”, como a própria Margarida destaca em outro momento.

Desse modo, refletimos que talvez o “brincam de qualquer brincadeira” esteja relacionado a uma não recusa ou resistência das crianças com suas propostas, que, por gostarem de brincar, demonstram interesse e envolvimento ao participarem desse tipo de atividade. Por fim, é interessante destacar a forma como é tratado o bingo, que, a priori, não é tido como uma brincadeira livre, mas também não é uma atividade dirigida, porque não há no jogo uma intencionalidade mais delineada em relação a conteúdos. Assim, o bingo está mais próximo do lúdico no sentido de proporcionar o lazer, tanto é que pode ser uma atividade que desperta interesse nos adultos.

Feitas essas considerações, gostaríamos de adentrar numa discussão mais específica acerca dos brinquedos pelo olhar das professoras. Vejamos essa discussão a seguir.

“Um chapeuzinho que faz thuf, aí faz aquele barulhão... Páááá. Aí eles acha bom minha filha!”: os brinquedos



Fernanda: Da outra vez que eu tinha vindo, tinha tido aquele ocorrido com a bola, que quebraram a lâmpada aqui....

Margarida: Quebraram de novo a semana... faz umas duas semanas!

Fernanda: Já quebraram de novo?

Margarida: Quebram outra. Já quebraram todas as lâm.. já, já quebraram três.

Fernanda: E quebraram a lâmpada de onde dessa vez?

Margarida: Essa daqui de trás agora quebraram de novo

Fernanda: Jogando bola

Margarida: Jogando bola. Agora essa bola aqui ó [mostra a bola] essas bolinhas que eles confeccionam ó, a bolinha de papel. Eles pega isso aqui e faz com durex, aí eles passa durex, sabe, aí endurece mais ainda [...] Aí não tinha durex eles amarraram numa sacola.

Fernanda: Eles confeccionaram aqui na escola?

Margarida: É minha filha, confecciona. Eles pega os papel já riscado aí amassa faz a bolinha e vai brincar. Aí chutaram *puf!* Na bola e a bola *lalalalalala* acabou-se! Agora o medo da gente é eles se machucar (Entrevista, 30/09/2022).

Uma quantidade de papel amassado, arrumado dentro de uma sacolinha plástica, arrematada com alguns nós. A estética dessa bola é demasiadamente interessante. O papel branco com detalhes de listras azuis que transparecem pelo branco-amarelado da sacolinha, uma cor única, cor de jogo de bola, secundária, mistura de astúcia de menino com olés, dribles e movimento que ganha novas tonalidades a cada partida. É esse brinquedo que, quando sai das quatro linhas de campo, causa prejuízo. Situação que nenhum árbitro ou bandeirinha profissional conseguiria explicar melhor do que a professora Margarida... “Aí chutaram *puf!* Na bola e a bola *lalalalalala*... Acabou-se!”.

O episódio, aparentemente recorrente, sempre acontece por “culpa” das crianças do 4º e 5º anos, de acordo com Rosa que, além de professora, é gestora da instituição. “Tá vendo, que os grande são os que mais dão trabalho. Os pequenininhos são tranquilos, aí esses aí (apontando para a sala do 4º e 5º anos) é quem dá esses trabalhoszinho” (Entrevista, 30/09/2022). Assim como tem ocorrido nos últimos anos, de acordo com as falas das próprias professoras, em 2017, quando realizamos a pesquisa com as crianças, essas situações já haviam acontecido e foram narradas pelas crianças, como já mencionamos em um momento anterior da análise. Na época, isso foi motivo para que o jogo de bola fosse proibido na escola pela antiga gestora.

Nesse ano, Rosa afirma que não houve nenhum problema em relação a isto. Só nos disse que conversou com as crianças, orientou e pediu às auxiliares que juntassem e limpassem direitinho. Para amenizar a situação, disse-nos que uma das lâmpadas quebradas já estava queimada. A professora-gestora também afirmou que isso não gerou nenhum impeditivo ao brincar das crianças, mas curiosamente a bola registrada na foto estava dentro da diretoria. Não estamos duvidando do que ela nos disse, mas talvez guardar a bola dentro da sala da diretora parece não ser uma escolha típica das crianças.

De todo modo, além do prejuízo material, esse tipo de situação pode representar um risco às crianças, que podem de fato se machucar, como expressou Margarida. Essa situação também foi e é conversada com as crianças. É preciso haver diálogo com os sujeitos, para que todos possam opinar e, juntos, enquanto escola, encontrar uma forma de que episódios como este não mais aconteçam.

Entretanto, nosso foco não são as lâmpadas, mas o brinquedo, a bola confeccionada pelas crianças. Aparentemente, a característica que identificamos em 2017 acerca da ausência de brinquedos prontos, industrializados, permanece sendo um dos aspectos das experiências brincantes vivenciadas na escola. Diante disto, aproveitamos para tentar identificar as percepções das professoras acerca do brinquedo.

“O que seria o brinquedo? Algo que a gente pode manusear e brincar com ele”, nos respondeu Margarida ao ser questionada sobre o assunto (Entrevista, 30/09/2022). Inferimos que a professora demonstra entender que “[...] conceber um brinquedo é introduzi-lo numa ficção e numa lógica simbólica” (BROUGÉRE, 2010, p. 17), pois por si só o objeto não garante a brincadeira – é necessário manuseá-lo, atribuindo-lhe um sentido para assim poder brincar com ele.

Em relação aos brinquedos na escola, a professora afirmou que “brinquedo, mulher, aqui num tem muito não [...]” (Entrevista, 30/09/2022). Ela relatou que principalmente em

datas comemorativas era comum confeccionar com sua turma alguns brinquedos com materiais reciclados, trazidos para a sala de aula pelas próprias crianças, transformando rolinhos de papel em carrinhos, por exemplo, para o dia do trânsito.

Percebemos assim que inicialmente a professora apresenta como referência de brinquedos aqueles que são estruturados, não necessariamente industrializados, mas concebidos previamente/culturalmente como brinquedos, o que a leva a afirmar que na escola estes eram escassos. Vale destacar a proposta de atividade evidenciada na fala da professora, que promove como uma de suas atividades a construção e confecção de brinquedos, permitindo-os criar e inventar a partir de materiais reciclados.

Aprofundando a conversa em relação aos brinquedos, a própria professora Margarida fez mais algumas colocações:

E em casa eles não brincam disso, sabe, o que eles diz que em casa só pega o celular aí vai usar o celular. Aí fica difícil, aí não brinca em casa, quando chega na sala eles querem brincar porque não pode usar o celular [na escola], aí qualquer coisinha é uma brincadeira. **É os lápis, é as caneta, é os papel, tudo é brinquedo!**

Aí tem aquela brincadeira lá que eles fazem que é tipo um chapeuzinho, né, que faz *thuf!* Aí faz aquele barulhão... *Páááá*, aí eles acha bom minha filha aí eu digo pode fazer prepara aí que quando for a hora da gente sair vocês já começa, porque na hora da aula num dá não (Entrevista, 30/09/2022, grifos nossos).

Assim, a professora amplia sua percepção para afirmar e considerar que outros objetos podem ser desviados de suas funções usuais para tornarem-se brinquedos, reconhecendo assim que materiais não estruturados, que estão à disposição das crianças, também podem assumir uma função lúdica atribuída pelos sujeitos, como o lápis, a caneta e o papel. Retornando mais uma vez à questão do celular, a professora explicita que geralmente as crianças transformam tudo em brinquedo/brincadeira quando não estão fazendo o uso do aparelho. Isso nos leva a refletir a importância do ócio para as crianças, como um momento que impulsiona a sua criatividade e inventividade, mobilizando e motivando experiências brincantes.

Na segunda fala, a professora faz referência a uma brincadeira que não está registrada em nosso inventário de brincades, exemplificando que aquele repertório de brincadeiras que identificamos e que era vivenciado na escola pelo grupo infantil, pesquisado em 2017, foi e está sendo renovado pelo grupo de crianças que frequentam a escola atualmente, denotando que o repertório de brincades está sendo reproduzido, reinventado e renovado constantemente a partir da ação brincante dos sujeitos.

Fica também evidente que as crianças não apenas desviam a função usual de objetos para terem brinquedos, mas também os criam e produzem, como o “chapeuzinho”, cuja sonoridade que produz a professora descreve com detalhes: “*Thuf!*” “*Páaaa!*”. Por vezes, o processo de elaboração e construção do brinquedo já é uma experiência brincante, que perpassa desde a seleção de formas e materiais, pelo fazer, desmanchar e refazer até dar certo e assim poderem experimentá-los. Essa perspectiva leva-nos a concordar com Romeu e Peret (2019, p. 9), quando afirmam que “muitas vezes brincamos antes mesmo de começar a brincar”.

Com a professora Rosa, o diálogo sobre os brinquedos ocorreu da seguinte maneira:

Fernanda: Rosa e sobre o brinquedo... O que você entende por brinquedo?

Rosa: Uma forma de brincar e de compartilhar com o outro também, porque as vezes não tem [brinquedo] mas troca ‘eu quero... fica com o meu eu aqui’, já vi muito eles assim trocando brinquedo.

Fernanda: Aqui eles costumam inventar brinquedo?

Rosa: Sim, costumam, principalmente esses maiores aqui [apontando para a sala do 4º e 5º ano] eles sempre inventam. Os maiores são mais de criar. Esses aqui [aponta para a sua sala] num gosta muito não, mas os maiores gostam de criar. (Entrevista, 30/09/2022)

Utilizando como referência a rotina da própria escola, a professora identifica que o brinquedo, além de um modo de brincar, é uma forma de compartilhar, mencionando que já presenciou situações nesse sentido entre as crianças. Assim, podemos inferir que uma característica do grupo infantil que influencia e constitui suas experiências brincantes é a partilha de brinquedos. Esse aspecto é muito coerente com as características das experiências brincantes que identificamos anteriormente e que agora são percebidas também pelas professoras, principalmente no que se refere à coletividade e à preferência pelo brincar junto.

Rosa também nos respondeu, afirmando que as crianças costumam produzir brinquedos, principalmente as maiores, do 4º e 5º anos, que, na sua percepção, são as que mais gostam de criar e inventar. Nessa perspectiva, Piorski (2016, 104) afirma que “quanto mais a criança cresce, mais elaborada é a construção do seu brinquedo”, maior é o detalhamento do material, a destreza no fazer e a riqueza experimental. Talvez por esse motivo que a professora evidencie a turma do 4º e 5º anos, sem desconsiderar as demais. Todas as crianças podem inventar brinquedos, mas os dos maiores apresentam-se mais elaborados.

Isso nos leva a refletir e ressaltar mais uma vez o levantamento exploratório que realizamos, em que, dos 30 trabalhos encontrados, apenas um estava vinculado a esse ciclo complementar, do 4º e 5º anos. Essas crianças maiores vivenciam diferentes experiências

brincantes no contexto escolar, como a invenção de brinquedos e brincadeiras destacados nas falas das professoras, por exemplo, experiências que ainda são pouco (re)conhecidas no âmbito da produção acadêmica.

Por fim, compreendemos que a ausência de brinquedos prontos e estruturados na escola, apontada pelas professoras, possivelmente pode influenciar as crianças a sentir a necessidade e o desejo de inventar seus próprios brinquedos, como no caso da bola de papel, por exemplo.

Concluindo essa discussão acerca dos brinquedos, inferimos que o corpo ou o corpo-brinquedo das crianças não é mencionado ou percebido pelas professoras no âmbito das experiências brincantes. Nesse sentido, recordamos que uma das características mais fortes dos brincarés que identificamos durante a pesquisa com as crianças é justamente a importância do corpo, de seus movimentos e gestualidades para o brincar, o que não é evidenciado pelas educadoras, as quais apresentam uma percepção ainda marcada pelo objeto-brinquedo, inclusive reconhecendo-o num sentido mais amplo ao considerar como brinquedos os objetos prontos e estruturados, não estruturados e inventados.

Além dessas características, apresentamos no tópico a seguir outros elementos que denotam as percepções acerca das experiências brincantes das crianças.

Brincares e o contexto escolar

Quando pensamos e nos referimos aos brincarés no contexto escolar, remetemo-nos a uma série de elementos que constituem ou que estão relacionados às experiências brincantes na escola, identificados pelo olhar das professoras. Entretanto, antes de adentrarmos em alguns desses elementos, gostaríamos de destacar as percepções de Violeta e Margarida sobre a importância do brincar na escola

Violeta: Eu falo sempre pra eles aqui, se você chega de uma hora da tarde e até as três horas só estuda... ah vamos fazer uma brincadeira todo mundo sentado? Não por favor, a criança tem que levantar, correr, brincar. Como a mãe do coleguinha mesmo que caiu e falou com a diretora. Eu também falei com a diretora eu não acho justo... Criança tem que brincar, ela tem que sair [da sala]. (Entrevista, 30/11/2022).

A professora deixa evidente a necessidade e a importância de que na rotina escolar as crianças tenham a oportunidade de brincar, que elas possam correr e vivenciar suas experiências brincantes, principalmente considerando a quantidade de horas que as crianças passam na escola, em sua grande maioria, devendo ficar sentadas numa carteira. Violeta já

deixa clara também a interferência das famílias sobre as possibilidades de brincadeira das crianças de sua turma, o que aparentemente a incomoda e entristece, pois ela demonstra saber e afirma a importância do brincar para os sujeitos.

A professora Margarida, além de reforçar a importância do brincar para as crianças, ainda apresenta esta justificativa:

Margarida: Eu acho que é muito importante mulher pra eles, porque assim, se eles vêm de casa às vezes tá brincando em casa, mas não tá com os coleguinha e assim na escola eles têm os coleguinhas deles aí pra brincar, eles querem brincar porque eles demoram se ver e quando e chega aqui se vê aí querem brincar de qualquer coisa eu acho muito importante. (Entrevista, 30/11/2022).

Assim, a educadora afirma que brincar na escola é uma oportunidade de brincar com os pares, em grupo, algo que em casa não seria possível. Isso denota a importância da escola como esse lugar de encontro de crianças e infâncias, de brincare, onde os sujeitos podem vivenciar e partilhar suas experiências brincantes. Nesse sentido, destacamos inicialmente quais são as brincadeiras mais frequentes no espaço escolar percebidas pelas educadoras. Vejamos:

É pega-pega, às vezes é barra-bandeira que eles gostam de brincar... Aí gostam de brincar de bola também, muito de bola, quebraram até lâmpada aí e assim vai. Aí assim, eles gostam de cantiga, gostam ainda de brincar muito de roda com as crianças menoreszinhas, tem uns maiores que eles vão brincar com os menores, fica brincando com os meninos e assim vai de bolinha de gude eles gostam de brincar muito. (Entrevista com a professora Margarida, 30/09/2022).

A gente brinca mais de pega-pega, de roda de músicas infantis. A gente assiste também vídeos, porque aqui a gente não tem muitos brinquedos pra utilizar o lúdico né, mas a gente brinca de lata das emoções, brincadeiras lúdicas. (Entrevista com a professora Violeta, 30/09/2022)

Rosa: [...] eles gostam muito de brincadeira mais antiga, que nem a gente, mais antiga. A maioria não tem celular, um ou dois é que têm, então por isso que eles gosta dessa brincadeira mais antiga, do resgate mesmo sabe, da bolinha de gude, do grilo, sempre eles estão brincando.

Fernanda: Tem mais algumas brincadeiras assim que você observa?

Rosa: De roda, do poço, do anel, é sempre essas que eu vivi e que chega eu lembro quando vejo... Como eles não são viciado em celular, como os da cidade, né por isso que eles brincam bastante de boneca, as meninas traz boneca na sexta-feira. Toda sexta eu peço pra que eles tragam um brinquedo de casa, né, porque a gente tem mais não é tanto o que eles gostam, aí cada um traz o seu aí [...] (Entrevista com a professora Rosa, 30/09/2022).

De modo geral, identificamos nas falas das professoras que as brincadeiras mais comuns e frequentes na escola são: Pega-pega (toca),rouba-bandeira, jogar bola, roda, bolinha de gude, boneca, o grilo, tô no poço, anel. As quatro últimas brincadeiras não fazem parte do inventário de brincare que apresentamos, denotando que o repertório lúdico do grupo infantil

daquele espaço escolar permanece em constante mudança e em renovação pelas crianças que passam pela escola e que vão imprimindo suas singularidades nesses brincares, nesse patrimônio lúdico. A professora Violeta, em sua fala, destaca mais algumas possibilidades que não entendemos como brincadeiras, mas como propostas de atividades desenvolvidas em sala de aula, como a lata das emoções, por exemplo.

Rosa, por sua vez, ao mencionar as brincadeiras, evidencia a relação das crianças com o que chama de “brincadeiras antigas”, pontuando que a ação brincante dos sujeitos significa um resgate. Essa ideia de resgate nos levou a refletir, como já destacamos em outros momentos, o papel da criança como esse ser que une o passado e o presente brincando, reproduzindo e reinventando um patrimônio que é transmitido entre as gerações. Além disso, o “resgate” nos faz recordar mais uma vez Cascudo (1998), que define as brincadeiras como constantes sociais, abandonadas por uma geração para serem reerguidas – ou, podemos dizer, resgatadas – pelas outras gerações.

Há ainda um aspecto interessante na fala da professora Rosa, que é esse reconhecer-se na experiência brincante das crianças, acessando suas memórias brincantes ao observá-las brincarem da forma como o fez em sua infância. Nesse sentido, Meirelles, Eckschmidt e Saura (2019, p. 7-8) afirmam que

O brincar coloca em experiência vivida aspectos míticos, metafóricos, subjetivos e inconscientes, corporificando o que está armazenado na memória coletiva humana. O gesto se articula com esta memória muito profunda, uma ‘arqui-memória’, que temos, mas nem sabemos que temos.

As brincadeiras mencionadas pelas professoras, além de provocarem essa sensação de conexão com uma memória brincante, sugerem a necessidade do brincar juntos, em grupo, e, nesse sentido, o estabelecimento de uma relação entre os pares.

Sobre essa relação no âmbito das experiências brincantes, durante a nossa primeira etapa de pesquisa, identificamos que a relação entre a turma do 4º e 5º anos com a turma do pré-escolar I, II e 1º ano era marcada por um distanciamento resultante de um discurso da instituição, internalizado pelos sujeitos acerca do cuidado, para que os menores não fossem machucados pelos maiores. De acordo com o que percebemos nas respostas das professoras, esta é uma realidade que permanece sendo atual na instituição, mas com algumas modificações. Vejamos, inicialmente, a resposta da professora Margarida acerca do assunto:

Fernanda: Professora, e como é a relação dos grandes com os pequenos, brincam juntos?

Margarida: Mulher, eles não brincam muito com os menores não. É mais com os maiores, aí tem uns maiorezinhos dos meus que brincam com eles, assim... As meninas pegam os pequenininhos e vão brincar, brinca de roda com eles, bota eles no meio, aí brinca. Mas os meninos já não gostam não, com os menores. (Entrevista, 30/09/2022).

Desse modo, mesmo que não seja habitual as crianças brincarem juntas, a professora pontua que há uma partilha de brincades entre as duas turmas por meio das meninas maiores, as quais costumam convidar as crianças menores para participar da brincadeira, principalmente de roda, a qual, como vimos, tem realmente essa característica de unir meninos, meninas, de todas as turmas, de várias idades e estaturas. Para a professora Rosa, esse distanciamento entre as turmas durante as brincadeiras deve-se e é resultante dos modos de brincar das crianças maiores. “[...] Esses aqui [apontando para a sala do 4º e 5º anos] são mais agitados, os maiores, por isso que eu gosto de separar, porque às vezes batem um num outro sem querer, sabe? Mais aí diz fulano bateu em mim... Num sei o que eu digo não, é melhor separar” (Entrevista, 30/09/2022). Nesse sentido, percebemos que Rosa não culpabiliza os grandes, mas entende que, para eles, há uma intensidade no brincar, são mais “agitados” e por isso podem machucar seus colegas sem querer.

Esse mesmo aspecto foi identificado pela professora Violeta: “Eu não deixo porque os maiores eles são... Não agressivos por maldade, mas agressivos em correr, entendeu? Eles correm e não olham pra o lado, os pequenininhos se tiver eles passam por cima, podendo machucar, aí eu não deixo por conta disso” (Entrevista, 30/09/2022). Assim, aliada a intensidade dos brincades ao correr, Violeta relata um descuido dos maiores em relação às crianças pequenas, o que se torna mais um argumento para que todos não possam brincar juntos.

A intensidade dos brincades das crianças do 4º e 5º anos também é utilizada pela professora Rosa (2º e 3º anos) como justificativa para realizar a recreação das crianças no terreiro em dias separados: “[...] eu prefiro na quinta, eu num gosto de misturar não, sabe? Porque as idades são maiorzinhos e os meus mais pequenininhos, aí eu num... Eu gosto que cada um tenha seu dia, o meu é na quinta, o de Margarida é na sexta.”.

Percebemos assim que a escola vai constantemente criando meios, mecanismos, que reverberam nas relações das crianças, causando um distanciamento não só físico, mas das experiências brincantes, de suas vivências e narrativas, do próprio convívio que já é bem limitado pela divisão das turmas. Isso também vai de encontro a algo que tanto nós quanto as professoras evidenciaram: a preferência dos sujeitos por brincarem juntos. E como o farão se não tiverem a oportunidade de se encontrarem, de interagirem? E não apenas isso. De acordo

com Santos (2016), no exercício de compartilhamento, as crianças criam vínculos no espaço escolar que vão para além deste, ou seja, quando interagem na escola, as crianças também criam laços, um sentimento de pertença a um grupo, a uma comunidade.

Em relação aos tempos e espaços de brincadeira, o recreio foi referenciado primeiramente nas falas das professoras como esse tempo destinado ao brincar livre. Em 2017, esse intervalo tinha uma duração de 15 minutos, para que as crianças pudessem brincar e merendar, o que, como vimos, era nitidamente insuficiente. Atualmente, as crianças que moram mais distantes da escola são trazidas e levadas pelo ônibus escolar, o que permite que as aulas possam terminar um pouco mais tarde do que podiam naquele ano, o que conseqüentemente possibilitou o aumento do recreio para 30 minutos. Esse ganho foi bem recebido pelas crianças, como relataram as professoras:

Fernanda: Eita agora são 30 minutos de recreio. Eles demonstram interesse pelo recreio?

Margarida: Eles demonstra... Demonstra demais mulher! Eles se eles pudesse passava o recreio todim, aí eu entra pra sala e eles fica aí correndo ainda (sorrisos) corre, corre, corre, corre até eu chamar, quando chama eles corre pra dentro da sala de novo.

Fernanda: Rosa, como professora e também gestora, acha que ficou melhor assim, 30 minutos?

Rosa: Colocado assim, eu acho que foi melhor. Foi melhor porque assim eles dizem ‘ah brinquei que cansei!’ e antes num dava nem tempo, ficar comendo e pouco mais já era hora de entrar [na sala], aí hoje eles já diz assim ‘ai, brinquei que cansei!’ por isso que eu achei favorável pra eles, porque antes era muito pouco! (Entrevista, 30/09/2022)

Correr e correr até sentir e dizer “Brinquei que cansei!”. Esse foi o modo escolhido pelas crianças para afirmar que estavam conseguindo aproveitar o intervalo da melhor forma possível: brincando. Esse momento, de acordo com as professoras, era realmente livre, sem impeditivos. Elas apenas tinham o hábito de “ficar de olho”, ou seja, observando para auxiliar as crianças e evitar que se machucassem.

Outro momento destinado ao brincar é a recreação, uma forma encontrada pelas professoras para suprir a demanda nas aulas da disciplina de educação física. Nesse momento, as crianças geralmente têm a oportunidade de brincar fora da escola, no terreiro, enquanto as professoras os observam ou às vezes até participam dos brincares junto com elas, como nos relatou Margarida, que gosta de participar do esconde-esconde, outra brincadeira que faz parte do repertório lúdico das crianças.

Nesse momento recreativo, as professoras percebem que as crianças podem vivenciar as brincadeiras de maior movimento, de correr, sendo também uma preferência nesse dia o

jogo de bola, em que meninos e meninas participam juntos. Isso relaciona-se com o que trazemos sobre o terreiro, um espaço mais amplo e aconchegante onde as crianças vivenciam seus espaços e tempos de brincadeira de uma forma mais proveitosa, devido ao maior tempo cronológico disponível para que possam organizar suas brincadeiras de forma mais livre e sem interferências. O espaço físico também se amplia, e as crianças têm mais chances de brincar com as brincadeiras que demandam esse espaço, como o rouba-bandeira, por exemplo (CRUZ, 2018). Nesse sentido, a recreação e o terreiro potencializam as experiências brincantes das crianças, oferecendo-lhes oportunidades para brincar de forma livre e espontânea e com maior possibilidade de organizar suas brincadeiras e vivenciá-las num espaço físico maior.

As professoras também identificam, de certo modo, que os tempos e espaços do brincar não estão limitados ao recreio, à recreação e ao pátio, pois percebem que as crianças gostam de brincar em outros momentos, inclusive na sala ou durante a aula: “Se deixar, eles querem brincar direto!” (Entrevista com Margarida, 30/09/2022). A fala da professora é importante para registrarmos que as crianças têm outras atividades e obrigações na escola, as quais precisam ser cumpridas, e esse “não deixar” perpassa por essa compreensão.

Quando discutimos as experiências brincantes e a importância do brincar para os anos iniciais do ensino fundamental, não tomamos o brincar como objetivo ou finalidade única dessa etapa da educação básica, mas chamamos atenção para que este seja oportunizado às crianças no dia a dia escolar, como parte do projeto e das práticas educativas da escola, para além apenas dos 30 minutos de recreio ou de um único dia de recreação, com condições de tempo cronológico e espaço físico, de interação entre todos, sem impeditivos e limitações de cunho arbitrário, que atuem no sentido de coibir ou impedir o brincar.

No âmbito dos anos iniciais, isso permanece sendo uma dificuldade, principalmente por sua lógica de priorização dos conteúdos, da escolarização, como evidenciado a seguir, na fala da professora Margarida:

[...] no fundamental já é mais... Você tá querendo cumprir mais os conteúdos, tá entendendo, aí não tem tempo muito de brincar e aí assim a gente tem que fazer com que aprenda os conteúdos, a gente tem que ter a parte e hora de brincar... Imagine se tirasse o intervalo como é que esses meninos num ia ser na sala de aula pra brincar seu eu fosse brincar eles queria brincar direto, aí a gente tem que passar o conteúdo né porque tem que cumprir com a carga (Entrevista, 30/09/2022).

Desse modo, nos anos iniciais, há uma prevalência dos conteúdos curriculares. Reconhecemos a sua importância, mas talvez não devessem assumir essa centralidade tão forte, pois as crianças, além desses conteúdos, precisam brincar e aprender outras coisas, que não cabem dentro de um livro didático e que não são contemplados por uma sequência

sistemática e rígida de conteúdos previamente previstos, principalmente no âmbito do campo e da educação do campo, em que os sujeitos estão imersos em experiências de educação e em práticas educativas próprias, vinculadas aos seus lugares, às suas comunidades (CARDART, 2008). Priorizar e seguir fielmente os conteúdos curriculares por vezes nos tira a possibilidade de refletir sobre esses conteúdos, sobre sua pertinência, principalmente se pensarmos na perspectiva da decolonização do currículo.

Ao finalizar esta discussão, entendemos que as professoras têm uma percepção do brincar livre e espontâneo, reconhecendo antes de tudo a importância desses brincames e que são importantes para as crianças. Em suas falas, não encontramos impeditivos e restrições voltadas a coibir ou proibir a brincadeira, tanto por parte delas quanto por parte da instituição, o que notamos ser possivelmente resultante da mudança da gestão escolar, mas não tivemos a oportunidade de observar o dia a dia na escola. Nesse sentido, não duvidamos de forma alguma das educadoras, mas às vezes, na prática, durante a rotina, podem ocorrer situações que exigem uma tomada de decisão ou posturas que vão de encontro com o que trouxeram em suas falas.

Há algumas práticas interessantes que oportunizam o brincar, como a recreação, o dia de trazer o brinquedo para sala de aula e, mesmo que sejam mais comuns, as atividades lúdicas, a brincadeira pedagógica, dirigida, as quais não são colocadas pelas professoras como superiores ou melhores que as experiências brincantes das crianças. As docentes expressam ainda essa dificuldade de contemplar o espontâneo frente à carga horária de conteúdos que precisam cumprir, das demandas institucionais e das sistematizadas características dos anos iniciais do ensino fundamental.

Antes de concluir esta discussão, temos um último ponto que nos inquietou, em relação à turma do pré-escolar I, II e 1º ano, sobre as restrições ao brincar por parte das famílias, como já apontamos anteriormente

4.3.3 “Não pode correr não, lembra? Se não vai ficar suado e mamãe briga...”

Ao entrevistar a professora Violeta, notamos certa inquietação, um incômodo em suas palavras, como se estivesse aproveitando aquele momento para desabafar ou expressar uma insatisfação. A cada pergunta que fazíamos, principalmente a partir do momento que falamos sobre a recreação, a educadora introduzia o assunto nos respondendo e rapidamente voltava a uma questão: as restrições impostas ao brincar das crianças de sua turma por parte das famílias. Para ela, que atuou durante 20 anos na educação infantil e que neste ano de 2022

retornou à sala de aula, essa era uma situação totalmente atípica: “Ser criança é brincar, estudar, ser feliz... Aqui infelizmente as mães não deixam eu tenho que... eu nunca tive tanta dificuldade com os pais”, expressou. (Entrevista, 30/09/2022).

Para nós, a situação da turma também é atípica, principalmente se refletirmos pelo caminho de que se orienta à educação infantil, do brincar como constituinte da prática pedagógica e até mesmo da proposição dos campos de experiência da BNCC. A realidade da escola mostra-nos uma situação inversa à habitual: as crianças dos anos iniciais dispõem de maior liberdade e possibilidade para viver suas experiências brincantes em relação às crianças que frequentam a educação infantil e o 1º ano.

Essa situação ocorre devido às restrições impostas pelas famílias. Além do recreio, a maior dificuldade é ainda em relação à recreação, que as crianças não têm, ou não têm da forma como as outras turmas, porque não podem brincar no lado de fora, no terreiro, como expressa a professora Violeta:

Fernanda: E como fica a recreação?

Violeta: Não lá fora não [...] porque as minhas crianças os pais dizem que elas são muito doentes, por tudo adoecem, então se for um sol chega em casa tossindo [...] Então é um cuidado assim, sabe? É por isso que esse maior aqui [aponta para um dos meninos] não brinca muito, porque teve um dia que ele brincou e o colega esbarrou nele e machucou ele... aí Jesus ‘porque essas crianças são pequenas não pode brincar ali fora, tem que brincar na sala de aula’, aí tem todo esse cuidado, os meus não podem por causa disso.

Fernanda: No caso vem a questão da família também...

Violeta: Isso mesmo, porque se eu pudesse brincava ali na frete da capela, sair daqui... Eu gosto de sair do ambiente escolar pra fora, mas os meus qualquer coisa ficam doentes então não adianta... (Entrevista, 30/09/2022)

Entendemos até certo ponto a preocupação das famílias, assim como a professora expressou várias vezes entender também. O problema, concordamos, é o excesso de cuidados que tem tirado das crianças a oportunidade de brincar, de interagir com os colegas e de participar de várias outras atividades que poderiam estar sendo desenvolvidas, mas que são impossibilitadas. As famílias querem a todo custo superproteger as crianças e não percebem que o que estão pedindo à escola é para que seus filhos permaneçam quatro horas sentados, dentro de uma sala de aula, como se mantê-los assim fosse mais urgente ou importante do que o seu aprendizado e desenvolvimento.

Em relação aos cuidados, recordamos uma situação de 2017. Havia um menino na escola que frequentava o 2º ano dos anos iniciais e era diabético. Por recomendação médica, repassada para a instituição escolar, esse menino devia ter, além do recreio, mais um tempo para brincar, pois ele precisava disso. A brincadeira, por recomendação médica, ajudava-lhe a

manter-se saudável e era importante aliada para controlar sua diabetes. Para tanto, R. costumava jogar bola com um colega no terreiro da escola. Jogamos várias partidas juntos.

Desse modo, e partindo desse exemplo, não somos profissionais da saúde, não temos um conhecimento da área, mas acreditamos que impedir as crianças de vivenciar suas brincadeiras talvez não seja a melhor opção para garantir que estas sejam saudáveis. Além disso, em todo o trabalho dissertativo, desde o passeio na bicicleta até seu último ponto, falamos da importância das experiências brincantes, da potência e da vida que há no brincar no contexto escolar e conseqüentemente em outros espaços, o que, nessa situação, está sendo privado e negado aos sujeitos. Nesse sentido, concordamos com Piorski (2017), quando afirma que

Há uma infantilização da criança. Se cria bolhas. A infância é um conceito que foi se desenvolvendo com a ideia da escolarização e higienização. São criadas bolhas pedagógicas, psicológicas, bolhas do estímulo. A gente tira a capacidade da criança de dizer o que ela pode e a riqueza que ela tem. (PIORSKI, 2017).

Toda a situação é de conhecimento de Rosa, que, além de professora, desempenha a função de gestora. Vejamos o que ela nos diz:

Violeta num gosta muito de tirar os dela não, porque são recomendações das mães não é tanto ela... 'Eu não quero que o meu brinque', 'não quero que o meu faça aquilo, é doente' num sei o que... A gente respeita né, a gente respeita só que eu acho que o dela precisa mais ainda do que o da gente, porque o pré não vai ficar a tarde toda sentado numa cadeira, né? Precisa mais! (Entrevista, 30/09/2022)

Sem questionar a gestora, entendemos a questão do respeito à opinião dos pais, mas acreditamos que uma situação como esta não deveria ser aceita com tanta passividade, no sentido de não ampliar o diálogo com as famílias para encontrar um melhor caminho, pois a situação não está prejudicando só as crianças, como também está incomodando a professora e atrapalhando o seu trabalho. Deveria ser uma situação levada à supervisão escolar (a escola não dispõe de supervisor(a), mas supomos que há uma pessoa com essa referência para todas as escolas no campo na secretaria de educação) e, com esse (a) profissional, buscar articular meios com a professora, gestora e famílias. Quem sabe até não poderiam dialogar com os profissionais de saúde que atendem a instituição escolar no Programa Saúde na Escola, para que auxiliassem nesse diálogo.

Vale ressaltar que há outra questão referente à recreação expressa por Rosa que afeta as crianças da educação infantil e que até certo ponto também influenciou o momento recreativo das outras turmas, e na possibilidade de brincar no terreiro. Vejamos:

Eu não gosto de deixar [brincar no terreiro], porque passa muito... Não é porque passa muito, mas passa moto [na estrada ao lado do terreiro], aí houve uma história do carro branco que as mães disseram ‘não deixem sair, não deixem sair’ aí a gente deixa o portão fechado. Primeiro era um carro branco, depois era carro preto, era mãe no grupo da escola, era vídeo, era áudio. (Entrevista, 30/09/2022)

Primeiro, é importante ressaltar que na recreação ou em outra atividade que poderia ser realizada no entorno da escola, seria necessária a supervisão de um ou mais adultos, para observar e cuidar das crianças. O que nos chamou a atenção no relato da professora, todavia, são as histórias do “carro branco” e “carro preto”, “que carregam” e sequestram as crianças. Não questionamos se isso é verdade ou lenda, mas o fato de que essas notícias que circulam na Internet, em algumas situações sendo falsas, também influenciam na vida das crianças de alguma forma. Como bem define Qvortrup (2010), a infância é uma categoria estrutural da sociedade, que é influenciada e influencia suas transformações, não estando assim alheia de problemáticas atuais, como as *fake news*.

Concluindo nossa análise de dados, apresentamos a seguir nossas considerações finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “MINHA FILHA EU ACHO QUE TEM QUE ENCONTRAR UM CAMINHOZINHO, VIU”

Iniciamos esta dissertação fazendo um convite para um passeio numa bicicleta. Após, propomos a escolha de um meio de transporte para seguirmos a viagem-leitura das páginas do texto. Agora, chegamos ao nosso ponto final e já temos um novo desafio-convite proposto/provocado por nós e pela professora Margarida... precisamos “encontrar um caminhozinho”.

Desse modo, ressaltamos primeiramente que há um longo processo para que as crianças e infâncias do campo sejam de fato (re)conhecidas e valorizadas, pois, além de um silenciamento histórico-social, notamos a ausência das infâncias do campo, de suas características, de suas vozes, de seus interesses e necessidades, de seus saberes e brincares, no âmbito de publicações e trabalhos acadêmicos que discutem temáticas relacionadas à infância.

A partir disso e de outras inquietações, refletimos como a noção de diversidade, característica dos Novos Estudos da Infância e da Educação do Campo, ainda não contempla verdadeiramente toda a pluralidade de experiências infantis vinculadas aos territórios campestres, fato que evidencia a relevância de nossa proposta investigativa ao pesquisar, apresentar e discutir as características das infâncias do sítio, os brincares de um grupo formado por crianças e adolescentes dos sítios, de uma realidade local e particular ainda pouco conhecida.

Aprofundando-nos no que se refere ao brincar, entendemos que a invisibilidade das experiências brincantes nos anos iniciais do ensino fundamental, também apontada pela literatura que utilizamos como referência, é uma realidade verificada pela ausência dos brinquedos e das brincadeiras, tanto nas orientações curriculares referentes a essa etapa da educação básica, quanto nas diretrizes que referenciam a Educação do Campo.

Esse fato nos levou a perceber a escolarização como a principal diretriz norteadora das propostas curriculares voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, as quais denotam a importância da formação do aluno em competências e habilidades pré-definidas e pré-estabelecidas, e desconsideram e colocam à margem práticas e narrativas infantis daqueles que, a partir dos seis anos de idade, precisam assumir novas posturas, que a cada ano ganham contornos mais rígidos e menos brincantes.

Além das orientações e diretrizes para a etapa, percebemos, a partir das dissertações e teses identificadas em nosso levantamento, que há toda uma lógica

institucional/produziva/escolar que desconsidera a importância das experiências brincantes das crianças. Ganham notoriedade os conteúdos, os horários e as rotinas, as concepções e práticas docentes, denotando o esquecimento de que quem frequenta os anos iniciais do ensino fundamental também é criança, que precisa e tem direito de brincar. Vale destacar que esse “desaparecimento” das experiências brincantes se apresenta como comum ao contexto das escolas do campo e urbanas, o que indica uma homogeneidade de práticas escolarizantes em ambos os contextos.

Contrariando essa lógica, o primeiro aspecto que percebemos ao analisar nossos dados é que as crianças e adolescentes que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental gostavam de brincar e conseguiam criar tempos e espaços para vivenciar suas experiências brincantes. Durante a realização da pesquisa, identificamos um rico repertório lúdico, um inventário de brincadeiras tradicionais, inventadas e reinventadas pelos sujeitos, composto por brincadeiras desde as mais comuns e conhecidas, como a roda, até aquelas que acreditamos terem sido criadas pelas próprias crianças, como o “afogando o ganso”. Esse inventário é um registro de um patrimônio lúdico e cultural que caracteriza e constitui a identidade do grupo infantil pesquisado e das comunidades às quais pertencem, transmitido de forma inter e intrageracional, encontrando na ação infantil a possibilidade de renovação e a perspectiva de continuidade.

Atentando-nos às especificidades das experiências brincantes dos sujeitos, identificamos algumas de suas características, como a preferência das crianças e dos adolescentes por brincadeiras com regras, principalmente quando bem delineadas e delimitadas. Para a turma do 4º e 5º anos, essa preferência era ainda mais nítida, pela intensidade, competitividade e pelo modo mais visceral com que tratavam e vivenciavam os brincantes. Essa característica denotava ainda que as experiências brincantes das crianças passava por toda uma lógica organizativa, planejada e pensada por elas de acordo com o que cada brincadeira sugeria.

A coletividade, o brincar junto, foi outro aspecto identificado. Apesar de algumas resistências, meninos e meninas, maiores e menores, costumavam partilhar momentos de brincadeira, fato também percebido pelas professoras. Constatamos ainda a existência de um vocabulário brincante, de palavras e expressões, cantigas, gestos, movimentos, posturas corporais que compunham a gramática de cada jogo. Vale ressaltar que, além dos brinquedos e brincadeiras registrados no inventário, faziam parte das experiências brincantes dos sujeitos os brincantes inventados. Estes não tinham nome, não apresentavam regras claras e por vezes duravam alguns minutos ou segundos.

Em relação aos brinquedos, notamos a ausência daqueles industrializados ou estruturados. As experiências brincantes das crianças apresentavam uma conexão com seus próprios corpos, atribuindo-lhes funções lúdicas, transformando-os no momento da brincadeira em corpos-brinquedos, fato que não foi evidenciado na fala das professoras. Tais experiências eram vivenciadas a partir das limitações e possibilidades encontradas pelos sujeitos no ambiente escolar, por vezes com muitas dificuldades diante do pouco tempo de recreio do qual dispunham, das proibições impostas pela gestora escolar e das oportunidades reduzidas de recreação.

As limitações e proibições por parte da gestão e da própria lógica escolar também influenciavam na forma como as crianças pequenas (pré-escolar e 1º ano) e os grandes (4º e 5º anos) se relacionavam, criando uma situação baseada no receio de que os maiores machucassem os menores, o que os inviabilizava, em diversos momentos, a se sentirem à vontade para brincar juntos. Ao retornar novamente à escola neste ano de 2022, para realizar a segunda etapa da pesquisa, notamos nas falas das professoras que essa situação permanece sendo uma realidade atual na escola, mas aparentemente não de forma tão nítida ou rigorosa.

Adentrando à nossa ida ao campo investigativo para entrevistar as três professoras, Violeta, Rosa e Margarida, registramos que as educadoras trouxeram em suas falas várias percepções acerca das experiências brincantes das crianças, demonstrando inclusive um olhar mais direcionado para o brincar livre e espontâneo, sem colocá-lo numa posição de menor importância em relação às propostas lúdicas e às brincadeiras de cunho pedagógico que utilizavam em sala de aula.

As professoras identificaram e afirmaram que os sujeitos brincavam e que gostavam de brincar na escola, que costumavam inventar brinquedos (principalmente os maiores que frequentavam o 4º e 5º anos) e que tinham uma preferência por brincar juntos, coletivamente, de brincadeiras de “antigamente”, como a roda e a bolinha de gude. A ausência ou não uso do aparelho celular por parte das crianças foi indicada como aspecto que influenciava nesse gosto por brincarem na escola.

Aspectos da relação entre as experiências brincantes das crianças com o espaço escolar também foram destacados durante nossa entrevista. De acordo com as educadoras, não há impedimentos para que as crianças possam brincar no espaço escolar, apenas em relação ao terreno, que permanece sendo utilizado apenas durante o momento da recreação. O recreio, que em 2017 apresentava uma duração insuficiente de 15 minutos, atualmente tem duração de 30 minutos, o que foi percebido pelas professoras como uma mudança positiva para as crianças e para o funcionamento escolar.

Mencionando a questão dos impeditivos, vale ressaltar que nos deparamos com uma situação atípica no contexto investigado, relatada pela professora Violeta. Na escola, as crianças da turma do pré-escolar I, II e 1º ano não podiam participar de recreação no terreiro e brincavam tendo que lidar com diferentes limitações em seus modos de brincar, como a não autorização ou advertência para que não corressem, por exemplo. Essas restrições foram impostas pelas famílias, sob o argumento de que assim as crianças não adoeceriam ou se machucariam. Desse modo, a situação é atípica por ir de encontro à perspectiva de que a educação infantil é um campo mais aberto a experimentações, à possibilidade de brincar, se comparada aos anos iniciais do ensino fundamental. Na escola, ocorria praticamente o contrário.

Após a realização das duas etapas da pesquisa, compreendemos que a escola se apresenta como um importante espaço para que as crianças consigam vivenciar suas experiências brincantes. Apesar das limitações institucionais e da própria organização ou lógica dos anos iniciais do ensino fundamental, a qual tende a desconsiderar as infâncias em detrimento da “formação” do aluno, os sujeitos conseguiam encontrar tempos e espaços para brincar livremente, o que era reconhecido pelas professoras, que identificaram características dos brincantes dos sujeitos, afirmaram a importância do brincar para as crianças, bem como afirmaram que elas gostavam e sentiam “carência”, necessidade de brincar, reconhecendo que, diante da importância dada aos conteúdos e à escolarização, era necessário buscar meios para oportunizar às crianças vivenciarem suas experiências brincantes, como o fazem na recreação. Encontrar “caminhozinhos”, brechas, que tão bem as crianças sabem fazer.

Finalizando nossas considerações, destacamos como é interessante revisitar dados de uma pesquisa realizada anteriormente, com um olhar mais maduro no que se refere à construção de uma pesquisa. Refletir sobre possibilidades, erros, acertos, limitações, tem sido mais um dos aprendizados que a construção desta dissertação tem nos proporcionado.

E os “caminhozinhos”? Não sei se será uma tarefa fácil, mas tentarei²⁴ encontrá-los. Pensei que meu ponto de partida poderá ser investigar a nossa temática de estudo e sua relação com o curso de Pedagogia, com a formação inicial dos professores. São ideias, inquietações. Mas já estou me preparando para construir outra pipa, juntando tudo que utilizamos para fazê-la, incluindo algumas coisas mais que aprendemos durante sua construção. Primeiro, a força e coragem utilizada para te carregar no bagageiro da bicicleta (só de lembrar aquela ladeira...). Depois a beleza e a complexidade das experiências

²⁴ Nesses dois últimos parágrafos, o texto está redigido na primeira pessoa do singular pela necessidade em escrever uma descoberta que tem um efeito muito singular para minha trajetória de pesquisadora.

brincantes das crianças e adolescentes que, desde 2017, têm inspirado a vontade de pesquisar, de saber mais. Também contarei com a capacidade e resistência daquela bola de papel. E com a imensidão dos terreiros. A preocupação pelas crianças de Violeta, a sensibilidade de Rosa e o brilho nos olhos e sorrisos de Margarida ao falar do brincar.

Concluindo este texto-brinquedo, ganhei um novo novelo de linha (e assim devolverei aquela linha de crochê para minha mãe. Sim, fui eu!) para me aprofundar, pesquisar, achar pontos de partida e novos percursos. Para fazer outra pipa. Espero que os nossos “caminhozinhos” possam se cruzar novamente. Tomara que possamos nos sentar à mesa e conversar sobre esses percursos.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- ARAÚJO, Marcella Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da. Crianças de 0 a 3 anos: um estudo etnográfico sobre o dia a dia no espaço rural. *In*: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 41-58.
- ARROYO, M.G. Diversidade. *In*: CALDART, R.S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 229-236.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009.
- BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; PAGEL, Sandra Denise (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2005.
- BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; PAGEL, Sandra Denise (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 3-46.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, B. M *et al.* (org.). **Por uma Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCR; MDA, 2008.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Rogério Correia da. Infâncias no campo: brinquedo, brincadeira e cultura. **Childhood & Philosophy**, v. 14, n. 29, p. 189-212, 2018.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Fernanda Santos da. **Os brincares das crianças e os tempos e espaços do brincar na escola**. 93 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2018.

DÁRIO JR., Ivan Rubens; SILVA, Luciana Ferreira da. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan (The school is so an experience: interview with Walter Omar Kohan). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298-304, 2018. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2297>. Acesso em: 16 nov. 2022

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DOURADO, Ana; DABAT, Christine; ARAÚJO, Teresa Corrêa de. Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ECKSCHMIDT, Sandra. **Diálogos do brincar #5**: o brincar na escola. 1 vídeo (56 min). Realização de Projeto Território do Brincar e Instituto Alana. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=usab3jhCwuU>. Acesso em: 3 jan. 2022.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2004.

FOERSTE, Erineu *et al.* **Educação do campo e infâncias**. Curitiba: CRV, 2015.

FREITAS, Marcos Cezar de. História da infância no pensamento social brasileiro. Ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 348-370.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. *In*: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 37-45.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observações, adequações e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. 254 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FRISCH, Max. Prólogo. *In*: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Mariana. **O brincar e a criança**: pistas para uma escola democrática na infância. 162 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, 2017.

HENRIQUES *et al.* (org.). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. *In*: BRASIL; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos SECAD**. v. 2. Brasília, DF: 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; PAGEL, Sandra Denise (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAMEIRÃO, Luiza. **Diálogos do brincar #4**: o tempo da criança, 1 vídeo (57 min). Realização de Projeto Território do Brincar e Instituto Alana. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iFVBA7MCG-0>. Acesso em: 3 jan. 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. **Na mão e na contramão da política**: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do Cariri Paraibano. 208 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, 2012.

LEITE, Ana Cláudia Arruda. Diálogos e experiências: Pontes que conectam pessoas e territórios. *In*: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 61-69.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e educação infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil:1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **História social da infância no Brasil**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 69-98.

MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

MEIRELLES, Renata; ECKSCHMIDT, Sandra; SAURA, Soraia Chung. **Olhares por dentro do brincar e jogar, atualizados no corpo em movimento**. 2019. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Olhares-por-dentro-do-Brincar-e-Jogar-Meirelles-Eckschmidt-Saura.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa Social**: Teorias, métodos e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

MUNARIM, Iracema. O que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 375-390, 2011.

NASCIMENTO. Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; PAGEL, Sandra Denise (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-32.

PELOSO, Franciele Clara. **Infâncias do e no campo**: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. 222 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015.

PERISSE, Guilherme. **Diálogos do brincar #12**: o direito ao brincar. 1 vídeo (50 min). Realização de Projeto Território do Brincar e Instituto Alana. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q23ch9FTEXI>. Acesso em: 3 jan. 2022.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da Diferença. **Tempo Social**, USP, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-33, 1990. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v2n2/0103-2070-ts-02-02-0007.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PIORSKI, Gandhy [Joubert Gandhy Maranhão Piorski Aires]. **O brinquedo e a imaginação da terra**: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2013.

PIORSKI, Gandhy. Encantarias da infância. *In*: ROMEU, Gabriela. **Terra de cabinha**: pequeno inventário da vida de meninos e meninas do sertão. São Paulo: Peirópolis, 2019.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Iene; CELESTINO, Sabrina. A cultura da institucionalização e a intensificação das práticas de confinamento das crianças e adolescentes sob a égide da FUNABEM. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 229-250.

RODRIGUES, Tatiane C.; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002. Acesso em: 3 jan. 2022.

ROMEU, Gabriela; PERET, Marlene. **Lá no meu quintal**: o brincar de meninos e meninas de Norte a Sul. São Paulo: Peirópolis, 2019.

ROMEU, Gabriela. **Terra de cabinha**: pequeno inventário da vida de meninos e meninas do sertão. São Paulo: Peirópolis, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Narrativas adultas sobre lugares de vida de crianças brasileiras: infâncias do campo. *In*: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 247-278.

SANTOS, Elaine Suane Florêncio dos. **O brincar nos espaços-tempos das crianças na educação infantil no/do campo**: um encontro com as culturas infantis no território campesino. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século XX. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 1, p. 23-41, jan./abr. 2008.

SILVA, João Pedro Andrade da. **Peralitices, meninices e outras anedotas: o que o corpo brincante da criança tem a ensinar ao professor?**. 79 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2018.

SILVEIRA BARBOSA, Maria Carmen; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2016. DOI: 10.5216/ia.v41i1.36055. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 4 jan. 2021.

SOUZA, Rayffi Gumerindo de; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Triangulação como estratégia ético-metodológica na pesquisa com crianças: recortes de um estudo no Cariri paraibano. *In*: CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil**. Porto Alegre: CirKula, 2022. p. 231-256.

SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História da ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMITZ, Lenir Luft. **Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline . Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. *In*: Seminário Nacional: Currículo em–Movimento, Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192. Acesso em: 3 jan. 2022.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da.; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000300006&lnisso&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 3 jan. 2022.

SOUZA, Maria Lúcia Anacleto de. (In)visíveis? Crianças quilombolas e a necropolítica da infância no Brasil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1281-1304, dez. 2020.

STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito a alegria**. 2 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas S. A., 1995.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: “AS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES DAS CRIANÇAS E A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS SOBRE SUA RELEVÂNCIA PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO”.

ORIENTADORA: FERNANDA DE L. ALMEIDA LEAL

ORIENTANDA: FERNANDA SANTOS DA CRUZ

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORAS

MÓDULO I. (Informações preliminares)

1. Nome?
2. Onde reside?
3. Qual a sua formação?
4. Há quanto tempo atua como professora?
5. E há quanto tempo atua nesta escola?
6. Trabalha em outra instituição? Se sim, onde e em qual função?

MÓDULO II.

1. Quais as suas percepções sobre criança?
2. E infância, como define?
3. Para você, há diferenças entre as experiências infantis das crianças do campo e as experiências daquelas que residem em contexto urbano? Comente suas impressões.
4. Como você compreende o brincar?
5. E o brinquedo e a brincadeira?
6. Quais suas percepções acerca do brincar na escola?
7. E no âmbito da sala de aula e das práticas que desenvolve com seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?
8. Você pensa em propostas pedagógicas que contemplem as vivências brincantes das crianças e os elementos que caracterizam suas comunidades?
9. Em 2017, quando realizei a pesquisa com as crianças, elas dispunham de um horário semanal de recreação para brincarem no terreiro da escola. Essa prática permaneceu/permanece acontecendo atualmente? Se sim, de que forma?
10. Há restrições e/ou impedimentos em relação à brincadeira nesse espaço escolar? Se sim, poderia mencionar quais?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PROFESSORAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

ESTUDO:

**CRIANÇAS E EXPERIÊNCIAS BRINCANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO CAMPO**

Prezada Senhora,

Convido-te a participar da pesquisa acima intitulada, que apresenta como objetivo analisar como as experiências brincantes são vivenciadas por crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental e percebidas pelas professoras da referida etapa em uma escola localizada no campo.

Este documento a resguardará de quaisquer danos morais, tendo em vista o anonimato de qualquer sujeito participante durante a produção e análise dos dados coletados, assim como nas publicações subsequentes em periódicos, livros, artigos, dentre outros. A sua colaboração será de fundamental importância para nós e para pesquisa que propomos realizar, mas se desistir da sua decisão a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo para você. A participação nesta pesquisa é livre e não implica em nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Nesse sentido, considere os pontos abaixo elencados:

I. Estou ciente dos objetivos e procedimentos metodológicos desta pesquisa. Em caso de dúvidas quanto à sua finalidade, tenho todo o direito e autonomia de não autorizar o uso das informações fornecidas;

II. Estou consciente de que tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração na pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização. Receberei uma via desse TCLE. Também estou ciente da manutenção do sigilo e da privacidade de minha identidade;

III. Entendi que um possível risco seria em relação à divulgação de nossas identidades, mas compreendi que a pesquisadora se comprometeu em resguardá-los e não os revelar. Outro possível risco seria de constrangimento, caso optasse por não querer mais participar da pesquisa. Nessa situação, o respeito a sua decisão será respeitada.

IV. Estou ciente que a pesquisa produzirá alguns benefícios, dentre eles: a) Colaborar para a visibilidade das crianças camponesas no âmbito dos estudos da infância e das pesquisas acadêmicas; b) Conhecer e reconhecer as especificidades das infâncias de comunidades do campo; c) Contribuir para a valorização das experiências brincantes das crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental, d) Evidenciar o brincar livre e espontâneo das crianças que frequentam os anos iniciais e sua importância no âmbito das práticas educativas e do contexto escolar do campo.

IV. Concordo que os resultados da pesquisa também sejam divulgados em outras publicações e atividades científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados e que a minha identidade seja mantida em sigilo e preservada.

V. Caso seja entrevistada, autorizo a gravação da entrevista e a transcrição do conteúdo apenas para as finalidades e objetivos dessa pesquisa;

VI. Caso desejar, poderei tomar conhecimento pessoalmente dos resultados da pesquisa, por meio da dissertação ou através de publicações e apresentações derivadas da investigação ou subsequentes.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa

VI. Caso me sinta prejudicada por algum aspecto desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcide–Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, ____ de _____ de 20__.

Ciente e de acordo:

Eu, _____, abaixo assinado, residente em _____, telefone _____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntária do estudo intitulado “‘Hoje eu num vou comer não, vou jogar bola’: experiências brincantes de crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental em uma escola localizada no campo.” Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a garantia do esclarecimento de dúvidas por mim apresentadas no decorrer dessa pesquisa.

Assinatura da participante da pesquisa

Dados da pesquisadora:

Pessoais:

Fernanda Santos da Cruz

Endereço: Rua Reginaldo Azevedo do Nascimento, S/N, Centro. Arara – PB. CEP: 58396-000.

Telefone: (83) 9 86290809 Email: fernandacruz@hotmail.com

Vínculo como pós-graduanda:

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.

Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

Fernanda Santos da Cruz

**APÊNDICE C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PAIS E RESPONSÁVEIS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**ESTUDO: CRIANÇAS E EXPERIÊNCIAS BRINCANTES NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO CAMPO.**

Prezado(a) Senhor(a)

No ano de 2017, enquanto estudava na **EMEIF** _____, o
sujeito pelo qual o (a) senhor (a) é responsável,
_____ participou de uma pesquisa
realizada por Fernanda Santos da Cruz, na referida instituição, que objetivava conhecer um
pouco sobre as brincadeiras das crianças na escola. Tal pesquisa resultou em registros
documentados em fotografias, videogravações e em um diário de campo, que agora serão
analisados como uma fonte de dados no estudo acima intitulado, vinculado ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Deste modo,
você está sendo convidado(a) a autorizar o uso de registros em que o sujeito pelo qual é
responsável apareceu ou participou (fotos, vídeos e descrições escritas), e que serão
utilizados como uma fonte de dados para o estudo “as experiências brincantes das crianças e
a perspectiva de professoras sobre sua relevância para as práticas educativas dos anos
iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo”.

Sua colaboração neste estudo é de muita importância para nós, mas se desistir da sua
decisão a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo para você. Este documento
os resguardará de quaisquer danos ou riscos tendo em vista o anonimato de todos os sujeitos
na dissertação e em publicações subsequentes. A participação nesta pesquisa é livre e não

implica em nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Nesse sentido, considere os pontos abaixo elencados:

I. Estou ciente dos objetivos e procedimentos metodológicos desta pesquisa. Em caso de dúvidas quanto à finalidade da mesma, tenho todo o direito e autonomia de não autorizar o uso das informações fornecidas;

II. Entendi que o único risco possível seria em relação à divulgação de nossas identidades, mas compreendi que a pesquisadora se comprometeu em resguardá-las e não revelá-las.

III. Estou ciente que a pesquisa produzirá alguns benefícios, dentre eles: a) Colaborar para a visibilidade das crianças camponesas no âmbito dos estudos da infância e das pesquisas acadêmicas; b) Conhecer algumas especificidades das crianças de comunidades do campo; c) Contribuir para a valorização das experiências brincantes das crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental, d) Evidenciar o brincar livre e espontâneo das crianças que frequentam os anos iniciais e sua importância no âmbito das práticas educativas e do contexto escolar do campo.

IV. Concordo que os resultados da pesquisa também sejam divulgados em outras publicações e atividades científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados e que a identidade do (a) menor pelo (a) qual sou responsável seja mantida em sigilo e preservada.

V. Estou consciente de que tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração na pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização. Receberei uma via desse TCLE. Também estou ciente da manutenção do sigilo e da privacidade da identidade do (a) menor pelo(a) qual sou responsável;

VI. Caso desejar, poderei tomar conhecimento pessoalmente dos resultados da pesquisa, por meio da dissertação ou através de publicações e apresentações derivadas da investigação ou subsequentes.

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa

VI. Caso me sinta prejudicado (a) por algum aspecto desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro -HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande - PB, Tel: 2101 – 5545, Email: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, ___ de _____ de 20__.

Ciente e de acordo:

Eu, _____, abaixo assinado, residente em _____, telefone _____, responsável por _____, menor, autorizo a utilização de registros (fotografias, videogravações e descrições escritas) realizados em 2017, que contém a participação do(a) menor pelo(a) qual sou responsável legal, e que servirão como fonte de dados para o estudo intitulado *“Crianças e experiências brincantes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola no campo”*.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como garantido o compromisso no esclarecimento de dúvidas por mim apresentadas no decorrer dessa pesquisa.

Assinatura do Responsável Legal

Dados da pesquisadora:

Pessoais:

Fernanda Santos da Cruz

Endereço: Rua Reginaldo Azevedo do Nascimento, S/N, Centro. Arara – PB. CEP: 58396-000. Telefone: (83) 9 86290809 Email: fernandacruz@hotmail.com

Vínculo como pós-graduanda:

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.

Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

Fernanda Santos da Cruz

**APÊNDICE D. TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
MENORES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Durante o ano de 2017, participei de uma pesquisa realizada por Fernanda Santos da Cruz na **EMEIF** _____, onde, na época, era aluno dos anos iniciais do ensino fundamental. Agora, fui informado (a) pela mesma pesquisadora, cujo endereço residencial é Rua Reginaldo Azevedo do Nascimento, S/N, centro, Arara – PB, telefone (83) 986290809, do seu interesse em revisitar os dados, ou seja, em analisar as fotografias, vídeogravações e descrições por ela realizadas e documentadas no período que estive conosco observando a forma que brincávamos na escola.

Desse _____ modo,
Eu, _____ menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“Crianças e experiências brincantes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola no campo”**. Este estudo tem como objetivo analisar as experiências brincantes das crianças e a perspectiva de professoras sobre sua relevância para as práticas educativas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo.

Compreendi de maneira clara e detalhada todas as etapas da pesquisa. Entendi que meu nome, meu rosto, enfim, minha identidade não será revelada em nenhum momento, nem mesmo quando o trabalho for publicado. Sei que isso vai ajudá-la a escrever sua dissertação de mestrado e também outras possíveis publicações subsequentes sobre o que aprendeu com a gente naquela época. Também sei que a qualquer momento poderei

solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a minha decisão se assim o desejar.

Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo com a utilização dos registros que participei, registros estes que estão documentados em fotografias, videogravações e no diário de campo. Também concordo que os resultados da pesquisa sejam divulgados em outras publicações e atividades científicas, desde que minha identidade seja mantida em sigilo e preservada.

Entendi que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu

**APÊNDICE E. PRODUÇÕES IDENTIFICADAS NO LEVANTAMENTO
EXPLORATÓRIO (2013 – 2019)**

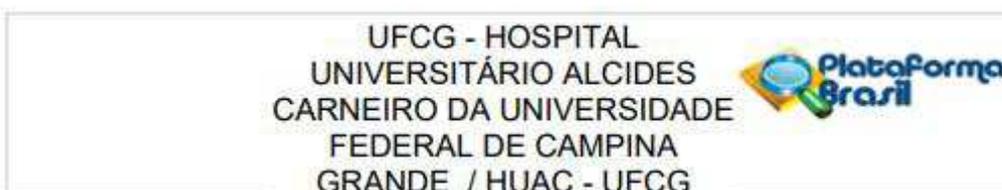
AUTOR/A E TÍTULO DO TRABALHO	CLASSIFICAÇÃO	INSTITUIÇÃO	ANO
OLIVEIRA, Luciana Dias de. Bem - vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar.	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.	2013
NETO, Bruno Vitti A visão dos professores sobre o jogo nos anos iniciais do ensino fundamental.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.	2014
PEREIRA, Uliete Márcia Silva de Mendonça. O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental.	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.	2014
SILVA, Maria da Conceição da Encarnação. Recreio na escola de ensino fundamental I: espaços e tempos na construção do sujeito.	Dissertação	Universidade Federal do Acre. Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagem e Identidade.	2014
PONTE, Adriana Eugenio de Souza. O brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do ensino fundamental.	Tese	Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.	2014
SILVA, Priscilla Lima da. As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e a prática pedagógica.	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia.	2014
PACHECO, Marina de Noronha. O brincar na escola: possibilidades de desenvolvimento em sala de recursos.	Dissertação	Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.	2015
BARBOSA, Rosemeire de Matos. A escola sob o ponto de vista da “criança de seis anos”.	Dissertação	Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação.	2015
ESPIRIDIÃO, Rosa Maria Vilas Boas. A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.	2015
DUARTE, Camila Tanure. Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças.	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Educação.	2015
LUZ, Tagiane Maria da Rocha. Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de ensino fundamental.	Tese	Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação	2015
FERNANDES, Benecta Patrícia Fernandes e. Jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicas infantis: significados do brincar para crianças de	Dissertação	Universidade Metodista de Piracicaba. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.	2015

uma escola pública do município de Piracicaba.			
MEDEIROS, Michele Hirsch de. O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas (in)compreensões e ausências.	Dissertação	Universidade Estadual do Centro-Oeste. Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação.	2015
FREITAS, Tayanne da Costa. A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados	Dissertação	Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação Física	2015
STIGERT, Vanessa Almeida. “Nem passou 5 minutos”: reflexões sobre o brincar no 1º ano do ensino fundamental.	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação em Educação.	2016
MEDEIROS, Aline de Souza. Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do ensino fundamental.	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação.	2016
PEREIRA, Fernando Silveira de Castro. Política educacional e o direito de brincar: a proposta de educação integral na Zona Oeste de São Paulo.	Dissertação	Universidade de São Paulo. Mestrado em Educação.	2016
BOITO, Crisliane. Práticas pedagógicas para infâncias no/do campo: experiências de uma escola em interlocução com crianças e famílias.	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação.	2017
MELO, Rogério Zaim de. Jogar e brincar de crianças pantaneiras e a relação com a cultura escolar: um estudo em uma “Escola das Águas”.	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação	2017
PEREIRA, Monalisa Rodrigues. Infância brincante: narrativas de crianças de terceiro ano de uma escola pública estadual sobre o brincar na escola.	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia. (Mestrado Profissional)	2017
SANTOS, Luiz César Teixeira dos Concepções, tempos e espaços do brincar no primeiro ano do ensino fundamental.	Tese	Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Educação.	2017
FERREIRA, Ivan Vilela Brincadeiras infantis: uma comparação entre a Escola Classe e a Escola da Ponte.	Dissertação	Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação Física	2017
GUIMARÃES, Mariana . O brincar e a criança: pistas para uma escola democrática na infância	Dissertação	Universidade Federal de São João del-Rei. Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	2017
SOUZA, Elizabeth Cristina Siel. O brincar de crianças Sateré – Mawé em uma escola da cidade de Parintins-AM.	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia.	2017
PORTELA, Rodrigo Duarte. A cultura do lúdico: brincadeiras musicais tradicionais da infância em um contexto do ensino fundamental.	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.	2018
FARIA, Daniella Salviana. A educação infantil e o ensino fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças.	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação	2018

BARRETO, Aldecilene Cerqueira “Brincadeiras de todos”: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília.	Tese	Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.	2018
MARANHÃO, Ana Carolina Tattaro. Quando e onde se brinca no primeiro ano? Um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília). Programa de Pós-Graduação em Educação.	2019
SANTOS, Helma Costa dos. Entre olhares e combinados: a narrativa de crianças brincantes no espaço tempo da escola.	Dissertação	Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação.	2019
SPOLAOR, Gabriel da Costa. O ato de brincar na escola: um estudo sobre seu processo de significação.	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.	2019
SELZLER, Heloísa Sbrissia. A representação social do brincar para professores de uma escola Waldorf.	Dissertação	Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade.	2019
SILVA, Jessica Tais de Oliveira. Recreio escolar e seus tempos: a voz da criança.	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Educação.	2019

Fonte: Elaborado pela autora principal, 2021.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES DAS CRIANÇAS E A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS SOBRE SUA RELEVÂNCIA PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO.

Pesquisador: FERNANDA SANTOS DA CRUZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 47052621.3.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.879.494

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisador:

"Este projeto tem como objeto de estudo as experiências brincantes das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas do campo. O termo experiências brincantes refere-se às ações e vivências brincantes livres e espontâneas das crianças, experimentadas na relação com os brinquedos e brincadeiras, com os seus pares e com os aspectos que constituem, na especificidade de nossa pesquisa, o contexto escolar do campo. A investigação insere-se no âmbito das discussões dos Novos Estudos da Criança e da Infância. O objetivo é analisar as experiências brincantes das crianças e a perspectiva de professoras sobre sua relevância para as práticas educativas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo. Como objetivos específicos, elencamos: a) Compreender as experiências brincantes vivenciadas por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo; b) Conhecer a compreensão de professoras desta etapa sobre as experiências brincantes das crianças; c) Discutir a relevância das experiências brincantes como constituintes das práticas educativas voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental de escolas do campo. A investigação apresenta abordagem qualitativa e caracteriza-se como exploratória. Dividimos a pesquisa em

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 4.879.494

dois momentos: Primeiro, revisitaremos dados de uma investigação realizada em 2017 com as crianças de uma escola do campo do município de Arara – PB. Segundo, para conhecer a compreensão de professoras sobre tais experiências, realizaremos entrevistas semiestruturadas com as três docentes que atuam nos anos iniciais na mesma instituição em que a investigação em 2017 foi desenvolvida. Para analisar os dados, utilizaremos a técnica de análise de conteúdo, proposta por Birdan (1977). Acreditamos que a construção de uma discussão acerca das experiências brincantes poderá contribuir para uma reflexão mais ampla das infâncias que constituem os anos iniciais do ensino fundamental, aproximando as práticas educativas desenvolvidas na escola do campo da natureza lúdica das crianças, proporcionando relações mais significativas no processo de formação desses sujeitos.”.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

Analisar as experiências brincantes das crianças e a perspectiva de professoras sobre sua relevância para as práticas educativas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Compreender as experiências brincantes vivenciadas por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo;
- b) Conhecer a compreensão de professoras desta etapa sobre as experiências brincantes das crianças;
- c) Discutir a relevância das experiências brincantes como constituintes das práticas educativas voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental de escolas do campo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos, a pesquisadora afirma: “

Os riscos em participar de nossa pesquisa são mínimos. Acreditamos que um transtorno possível seria relacionado à divulgação da identidade dos participantes. Outro possível risco poderia ser de

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 4.879.494

constrangimento caso algum dos sujeitos optasse por não participar mais da pesquisa.

Portanto, apresenta os riscos de possível identificação do participante, constrangimento e exposição dos dados.

Para minimizar tais riscos, a pesquisadora preservará as identidades dos participantes e o da instituição investigada, bem como não daremos detalhes de onde a escola está situada. Ao utilizar registros fotográficos, daremos preferência por imagens que não mostrem a face dos participantes e, quando necessário, faremos uso de efeitos nas fotografias para que as identidades não sejam reveladas. Aqueles que não desejarem participar do trabalho, ou posteriormente desejarem se retirar da investigação terão suas decisões respeitadas. O termo de anuência para a realização da pesquisa também será solicitado junto a secretaria de educação do município de Arara - PB.

Como benefícios, a pesquisa poderá:

Colaborar para a visibilidade das crianças camponesas no âmbito dos estudos da infância e das pesquisas acadêmicas; b) Conhecer algumas especificidades das crianças de comunidades do campo; c) Contribuir para a valorização das experiências brincantes das crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental, d) Evidenciar o brincar livre e espontâneo das crianças que frequentam os anos iniciais e sua importância no âmbito das práticas educativas e do contexto escolar do campo

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma investigação que trabalha com vivências das crianças, em um contexto de brincadeiras livres e espontâneas experimentadas na relação com os brinquedos e brincadeiras, com os seus pares e com os aspectos que constituem, no contexto escolar do campo. A investigação insere-se no âmbito das discussões dos Novos Estudos da Criança e da Infância, sendo, portanto, indispensável para os estudos da educação infantil.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 4.879.494

constrangimento caso algum dos sujeitos optasse por não participar mais da pesquisa.

Portanto, apresenta os riscos de possível identificação do participante, constrangimento e exposição dos dados.

Para minimizar tais riscos, a pesquisadora preservará as identidades dos participantes e o da instituição investigada, bem como não daremos detalhes de onde a escola está situada. Ao utilizar registros fotográficos, daremos preferência por imagens que não mostrem a face dos participantes e, quando necessário, faremos uso de efeitos nas fotografias para que as identidades não sejam reveladas. Aqueles que não desejarem participar do trabalho, ou posteriormente desejarem se retirar da investigação terão suas decisões respeitadas. O termo de anuência para a realização da pesquisa também será solicitado junto a secretaria de educação do município de Arara - PB.

Como benefícios, a pesquisa poderá:

Colaborar para a visibilidade das crianças camponesas no âmbito dos estudos da infância e das pesquisas acadêmicas; b) Conhecer algumas especificidades das crianças de comunidades do campo; c) Contribuir para a valorização das experiências brincantes das crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental, d) Evidenciar o brincar livre e espontâneo das crianças que frequentam os anos iniciais e sua importância no âmbito das práticas educativas e do contexto escolar do campo

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma investigação que trabalha com vivências das crianças, em um contexto de brincadeiras livres e espontâneas experimentadas na relação com os brinquedos e brincadeiras, com os seus pares e com os aspectos que constituem, no contexto escolar do campo. A investigação insere-se no âmbito das discussões dos Novos Estudos da Criança e da Infância, sendo, portanto, indispensável para os estudos da educação infantil.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 4.879.494

Ausência	TCLE_PROFESSORAS.pdf	28/04/2021 13:18:31	FERNANDA SANTOS DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_RESPONSAVEIS.pdf	28/04/2021 13:18:13	FERNANDA SANTOS DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_MENORES.pdf	28/04/2021 13:17:04	FERNANDA SANTOS DA CRUZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	28/04/2021 12:57:24	FERNANDA SANTOS DA CRUZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 02 de Agosto de 2021

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br