

# Experiências brincantes de crianças de uma escola do campo: o que dizem?

Experiencias lúdicas de niños de una escuela en el campo: ¿qué nos dicen?

Playing experiences of children from a rural school: what do they say?

[Fernanda Leal](#)  [Fernanda Santos da Cruz](#)  [Ana Paula Soares da Silva](#) 

## Destaques

As experiências brincantes tendem a desaparecer das práticas escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas escolas do campo, esse desaparecimento não é incomum.

As crianças subvertem esse desaparecimento e ouvi-las é um passo importante para reconhecê-las como sujeitos.

## Resumo

O artigo problematiza a escuta e a participação de crianças em escolas do campo e tem como objeto de estudo as experiências brincantes de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do campo. Recuperou-se dados da pesquisa de campo realizada com crianças da escola e entrevistas com professoras foram realizadas. A investigação norteou-se pelos Novos Estudos da Infância e da Criança e pela perspectiva da Educação do Campo. As experiências brincantes, muitas vezes desconsideradas em detrimento de conteúdos e propostas curriculares que não consideram os contextos das crianças, mostraram-se presentes com ato subversivo delas.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

## Palavras-chave

Educação do campo. Brincadeiras de crianças. Participação infantil. Experiência infantil. Escuta de crianças.

Recebido: 10.09.2023

Aceito: 15.12.2023

Publicado: 31.12.2023

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202350762>

## **| Introdução**

O campo brasileiro – entendido como espaço rural – tem sido objeto de atenção nas últimas décadas por projetos societários diversos que podem ser compreendidos a partir de duas perspectivas: a do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) (Abramovay, 2007) e a do Paradigma da Questão Agrária (PQA) (Fernandes, 2013). Esses paradigmas defendem teses contrárias em relação “ao processo histórico de transformação do campesinato” (Almeida, 2019, p. 04): a primeira enxerga que o campo tende a ser – ou mesmo já foi – subsumido ao capitalismo (PCA); a segunda argumenta que o campo nunca deixou de existir e se reconstrói permanentemente no bojo da sociedade capitalista contemporânea, se convertido em agricultura camponesa familiar, sendo, portanto, o agricultor familiar também um camponês (PQA).

Malgrado o capitalismo em recorrente expansão e aprofundamento, ao assumir o PQA como leitura do campo brasileiro, é reconhecido que há um campesinato em curso no Brasil, materializado por sujeitos que têm (re)produzido resistências e modos de vida diversos. Isso leva à defesa de que esses sujeitos não só podem como necessariamente devem ser visibilizados em suas lutas e em seus modos de reexistir. Como afirma Wanderley (2010, p. 21):

Enquanto houver em nossas sociedades indivíduos e grupos sociais que vivam ou desejem viver em conformidade com as formas sociais decorrentes da vida em pequeno grupo, nesses espaços, continuamos devedores à sociedade de um pensamento social sobre o “mundo rural”. Sem essa realidade, uma parte das nossas sociedades seria amputada [...].

O mundo rural, visto a partir da dinâmica que envolve crianças, infâncias, suas culturas infantis, escola e modos de vida, é visibilizado neste artigo, considerando a educação como luta e disputa travadas neste mundo, o que envolve não apenas a escola, mas, dentre outros aspectos, as políticas, as concepções e as práticas que ocorrem em seu interior.

Essas questões encontram lugar e são mobilizadas a partir dos movimentos sociais e sindicais do campo que, no final do século XX, dão origem à construção do conceito-movimento Educação do Campo (Leal, 2012). Esse conceito-movimento, como expressão das vozes das populações camponesas, busca incidir na política pública da educação ofertada aos seus sujeitos. Dentre os movimentos sociais e sindicais do campo que mais têm se destacado nessa direção está o Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Sem Terra (MST), para o qual a luta pela terra e a luta pela educação possuem centralidade, uma vez que, tão importante quanto ocupar os latifúndios propriamente ditos, é fundamental ocupar os latifúndios do saber (Rolo, 2012).

Por outro lado, da parte dos movimentos sociais vinculados às lutas pelos direitos das crianças e das suas infâncias, também se verifica a construção do paradigma que concebe as crianças enquanto sujeitos de e com direitos, reconhecendo-as como partícipes da vida social a partir de suas especificidades e potencialidades.

Quando se pensa nas crianças e na sua relação com a educação, é possível afirmar que ela se dá no interior de duas etapas da Educação Básica: a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, no âmbito da Educação Infantil, dois movimentos podem ser mencionados na atuação da defesa do direito à creche e à pré-escola no país: O movimento de mulheres que, na década de 1980, foi fundamental na garantia e na constitucionalização de direitos para si e para seus filhos, sobretudo o direito à creche (Rosemberg, 2008); e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), que desde o final dos anos 1990 atua como referência para a visibilidade social e política das crianças, desde os bebês, tendo um foco maior na garantia do direito a todas as crianças brasileiras à Educação Infantil.

No que toca às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as pautas e lutas se dão por outros caminhos e é possível afirmar que, em geral, o sujeito criança – seja na cidade ou no campo – passa a ser visto e tratado como aluno/aluna, tendo seus processos de escolarização baseados na ênfase em processos cognitivos da aquisição de conhecimentos, especialmente vinculados à Língua Portuguesa e à Matemática.

Quando se pensa nessas crianças no contexto do campo, verifica-se que a oferta, além de repetir, muitas vezes, a tendência apontada acima, ocorre com especificidades relacionadas ao contexto, como a junção de crianças de idades e anos diferentes em uma mesma classe, o que tradicionalmente se nomeou como turmas multisseriadas. Dentre possíveis distorções que essa prática pode gerar, não é raro que haja, por exemplo, crianças de 0 a 5 anos e 11 meses incluídas em turmas multisseriadas do Ensino Fundamental (Barbosa et al., 2012).

O debate dos anos iniciais do Ensino Fundamental do campo tem sido objeto de atenção dos movimentos sociais do campo e dos estudiosos da área da Educação do Campo. Eles problematizam aspectos como precarização da oferta, considerando falta de investimentos infraestruturais, potencialidade do modelo multisseriado, formação de professores, dentre outros (Antunes-Rocha & Hage, 2010).

Todas essas questões estão presentes no encontro entre as pautas dos movimentos sociais do campo e dos movimentos sociais em defesa das crianças e infâncias e produziram, por diferentes caminhos, possibilidades de diálogos nos quais as crianças camponesas ganharam destaque e visibilidade. Sobre elas, não apenas os referidos movimentos têm gerado pautas. A produção de conhecimento voltada às crianças camponesas vem igualmente ganhando relevância e ela ocorre por meio de diversas áreas do conhecimento: Sociologia, Pedagogia, Psicologia, Antropologia, dentre outras (Pires et al., 2014; Silva, 2019; Barros, 2020; Souza, 2020).

Isso significa que as crianças passaram a ser objeto de interesse também no âmbito das pesquisas e se configuraram como formas de escutar as crianças,

garantindo suas participações indiretas – quando a investigação se dá *sobre* ou *para* elas – e diretas – quando a pesquisa se realiza *com* as crianças.

Nesse texto, é explorado o lugar da escuta e da participação das crianças na escola no campo. A pesquisa que possibilitou as questões aqui evidenciadas teve como objeto de estudo as experiências brincantes de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola no campo em uma comunidade rural de um município paraibano. O universo rural das crianças é a organização sociocultural e econômica conhecida, pelo termo autóctone, como sítios. O uso da expressão “experiências brincantes” é uma referência ao brincar livre e organizado, inventado e/ou reinventado pelas próprias crianças na relação com seus pares e com a instituição escolar (Cruz, 2022).

## **| Infâncias camponesas e a infância dos sítios**

O olhar para a infância, conferindo-lhe especificidades, é recente e não ocorre de forma generalizada. Há experiências de infâncias que são pouco ou nada percebidas. Questões culturais, de raça, gênero, classe, dentre outras, atravessam os olhares sobre crianças e suas infâncias, muitas vezes produzindo invisibilidades, indiferenças e apagamentos.

Para a Sociologia da Infância, a infância é uma categoria social, do tipo geracional, que possui elementos de homogeneidade – transversais, portanto, à posição de classe e ao gênero – e de heterogeneidade – que fala das condições sociais em que vivem as crianças e produzem junto a elas possibilidades diversas de infâncias (Sarmiento & Pinto, 1997).

No caso das crianças camponesas, elas também mantêm relações de semelhanças e distinções quando comparadas entre si. Como uma categoria diversa, possui particularidades e atravessamentos derivados de modos vários de existir, além de filiações econômicas, socioambientais, identitárias e culturais de seus grupos de pertencimento. Essa unidade da diversidade aparece, do ponto de vista da legislação, no Decreto 7.352/2010 (Brasil, 2010, s.p.), que define as populações do campo como sendo:

[...] 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.

No caso específico desse artigo, ressaltam-se características das infâncias dos sítios que denotam vivências e experiências de crianças inseridas numa realidade local e particular ainda pouco conhecida e explorada no âmbito das pesquisas e da própria literatura. Os sujeitos dos sítios, espaços assim (re)conhecidos por aqueles que residem nessas comunidades rurais, podem ser caracterizados pela relação com seus lugares e pelas possibilidades que o meio lhes oferece. Geralmente, são comunidades formadas por poucos hectares de terra, por pequenos agricultores,

cujas principais atividades econômicas são a criação de aves, de bovinos, de ovinos e a agricultura de subsistência.

Do ponto de vista cultural, são marcantes nesses lugares as tradições religiosas vinculadas ao catolicismo ou ao cristianismo, de forma mais ampla, o que envolve também a presença de denominações evangélicas. A maioria dessas comunidades dispõe de capelas e santos padroeiros, de tradições como os terços marianos, festividades juninas, dentre outras. Além disso, apresentam um vasto patrimônio formado por diferentes experiências e saberes, inclusive na relação com elementos da natureza.

Do ponto de vista político, as populações dos sítios não se apresentam vinculadas ou tão atuantes em movimentos sociais como alguns outros povos do campo, mas se organizam por meio de associações de moradores, reunindo-se para discutirem pautas relacionadas aos seus interesses e necessidades específicas.

Desse modo, as infâncias do sítio, evidenciadas na pesquisa que subsidia este artigo, são vivenciadas pelas crianças por meio da relação com os diferentes aspectos culturais, econômicos, tradicionais, religiosos, trabalho e de lazer que caracterizam as suas comunidades. Essas crianças dispõem de um vasto repertório lúdico de brincadeiras tradicionais, ressignificados e inventados. Suas narrativas envolvem as celebrações e missas nas capelas, os jogos nos campos de futebol das comunidades, as aventuras de bicicleta, as “carreiras” (perseguição) de marimbondos e costumes, como caçar tanajuras e comer manga verde com sal (Cruz, 2022).

Outra característica marcante nas infâncias do sítio são os terreiros, espaços que cercam as residências e assumem uma simbologia da vida no campo. Cuidado principalmente pelas mulheres, são uma extensão do lar, um lugar-registro da vida cotidiana dos sujeitos. Os terreiros, para essas crianças, representam uma extensão para brincar, imaginar e inventar.

Todos esses aspectos que caracterizam as populações e as infâncias dos sítios dizem respeito a um conjunto de experiências educativas que compõem a Educação do Campo, visto que esta é uma “[...] reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo” (Caldart, 2008, p. 22). E, presentes nos territórios, esses saberes e práticas educativas também se fazem presentes no espaço escolar, por meio das experiências brincantes e das narrativas das crianças que, muitas vezes, são desconsideradas em detrimento de conteúdos e propostas curriculares que não proporcionam uma formação integral e contextualizada com as práticas educativas que vivenciam em suas comunidades.

## **| Percurso metodológico da pesquisa**

Os registros e dados que constituem este artigo resultam de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Mestrado Acadêmico em Educação, que teve como objeto de estudo as experiências brincantes de crianças dos anos iniciais do

Ensino Fundamental de uma escola no campo. Do ponto de vista teórico, a investigação norteou-se pelos Novos Estudos da Infância e da Criança (Barbosa et al., 2016), dialogando com o paradigma da Educação do Campo (Caldart, 2008).

Inicialmente, a proposta investigativa era realizar uma pesquisa do tipo etnográfica, em uma escola no campo. Infelizmente, a pandemia causada pelo *Coronavírus* que afetou o mundo inteiro, também interferiu nas escolhas metodológicas feitas antes desse fenômeno ocorrer. Diante do impasse, a solução encontrada foi revisitar dados da pesquisa monográfica realizada, no ano de 2017, pela pesquisadora principal do trabalho dissertativo, com crianças e adolescentes que frequentavam uma escola no campo, situada no município de Arara-PB. Para tanto, o projeto foi reformulado e a investigação, de abordagem qualitativa (Minayo, 1994), assumiu uma natureza explicativa (Severino, 2013), sendo dividida em duas etapas: a exploratória e uma pesquisa de campo. Nesse artigo, é explorado apenas um recorte da primeira etapa da pesquisa, referente aos registros construídos no ano de 2017 com crianças e adolescentes.

A pesquisa realizada em 2017, que originou os dados analisados, apresentou abordagem qualitativa, embasando-se nas discussões do campo da Nova Sociologia da Infância acerca das culturas infantis. Diante desse norteamento teórico-metodológico, considerando-se as especificidades da pesquisa com crianças, optou-se por desenvolver uma investigação de cunho etnográfico. Quanto aos instrumentos para construção de dados, foram utilizadas a observação participante e a roda de conversa, bem como a videogravação, a fotografia e o diário de campo, no qual eram registradas as descrições.

A escola, campo da pesquisa, está situada no território rural de Arara-PB, município localizado na mesorregião do agreste paraibano. De acordo com os dados do último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Arara possui uma população de 12.212 habitantes (IBGE, 2022). O município é formado por 32 sítios (comunidades rurais). Atendem estes sítios atualmente sete escolas-pólo, ofertando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma dessas instituições foi o contexto investigativo aqui problematizado.

No ano de 2017, a referida instituição atendia 48 estudantes. O espaço escolar era composto por três salas de aula, uma secretaria, a cozinha, dois banheiros e dois ambientes mais amplos, como pátios. Não havia muros – o entorno da escola era constituído por um amplo terreiro. A instituição funcionava apenas no período vespertino. As classes eram multiano/multietapas, divididas em três turmas: Pré-escolar I, II e 1º ano do Ensino Fundamental (que, nesse caso, também é multietapa); 2º e 3º anos; 4º e 5º anos (multiano). O espaço contava com três professoras (sendo uma delas também gestora escolar), uma merendeira, duas auxiliares de serviços gerais e um porteiro. Em 2022, a escola passou a atender 32 crianças.

O processo investigativo ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2017, contabilizando 15 dias de imersão contínua no contexto investigado. Durante

esse período, a pesquisadora acompanhou a rotina escolar dos sujeitos, desde o momento que chegavam à escola até a saída no final da tarde, assumindo um papel/lugar de pesquisadora-brincante, brincando com as crianças, participando ativamente da coleta de dados.

Os sujeitos investigados foram 45 crianças e 3 adolescentes que apresentavam uma distorção idade/série e, por esse motivo, ainda estudavam na escola (5º ano). Compunham assim uma faixa etária de 4 a 14 anos de idade. Eram cheios de histórias para contar. Histórias das aventuras de bicicleta, de encontro com os maribondos e os jogos de bola no campo. Histórias do dia-a-dia sobre assuntos da internet, o preá e outros bichos que conheciam. Histórias engraçadas da escola, dos professores, dos colegas que já não estudavam mais lá. Algumas crianças moravam próximas à instituição e vinham e voltavam juntas, cuidando umas das outras. Outras eram trazidas e levadas pelos seus pais. Algumas vinham no ônibus que leva os estudantes para a cidade (Cruz, 2018).

Os sujeitos ouvidos e visibilizados foram tomados na pesquisa como sujeitos competentes, ativos e aptos a falarem de si e de suas relações por meio das brincadeiras livres e espontâneas no interior de uma escola no campo. Livres porque não são dirigidas por uma proposta alheia aos sujeitos, e espontâneas porque estão relacionados ao desejo e interesse daqueles que estão brincando (Cruz, 2018; Eckschmidt, 2016). Do ponto de vista ético, a autorização para a realização da pesquisa se deu por meio dos termos de consentimento e assentimento e da conversa com os sujeitos da pesquisa, explicando os motivos e características do trabalho investigativo.

Realizou-se uma pré-análise dos registros, com vistas a selecionar aqueles que atendiam as especificidades do objeto de estudo do trabalho dissertativo (as experiências brincantes de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola localizada no campo), bem como com vistas a identificar os sujeitos que compunham os registros selecionados. Para utilizar esses dados, atendendo às necessidades éticas, houve, via termo de assentimento livre esclarecido das crianças – atualmente todos adolescentes e jovens – bem como via termo de consentimento livre e esclarecido de seus pais ou responsáveis, a autorização para a utilização dos registros selecionados, assumindo-se assim 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 orientaram a proposição da dissertação.

Tanto em 2017, quanto em 2022, optou-se por ocultar o nome e a localização da escola, bem como preservar a identidade dos sujeitos, utilizando para eles nomes fictícios e imagens que não revelam seus rostos. Vale salientar que a proposta investigativa foi aprovada pelo comitê de ética da universidade, recebendo o parecer positivo na primeira submissão do projeto para avaliação.

Dentre os diferentes dados registrados em 2017, foram selecionados para o trabalho dissertativo: um quadro com as informações sobre as brincadeiras

identificadas no contexto investigado, 17 fotografias que retratam cenas brincantes e 12 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 os sujeitos na escola.

Neste artigo, são utilizadas para análise e discussão duas fotografias e registros que compõem três descrições: “Tu anotou meu nome?”(14 de novembro de 2017), “Tia I. não deixa”(16 de novembro de 2017) e “Olha, a tarefa de Fernanda”(21 de novembro de 2017).

Para atender a proposta investigativa, foram selecionados para análise apenas os registros fotográficos e descritivos em que 22 crianças e os 3 adolescentes dos anos iniciais do ensino fundamental, seus brincares e a relação que estabeleciam com a instituição escolar investigada apareceram em maior evidência durante a leitura pré-analítica. Como a pesquisa foi construída majoritariamente com crianças, será a elas que nos referimos como sujeitos da pesquisa neste artigo.

Diante do percurso metodológico apresentado, a discussão realizada neste artigo centra-se na escuta, participação e experiências brincantes de crianças, a partir de duas perspectivas. Num primeiro momento, discutindo-se esses aspectos a partir do papel de pesquisadora-brincante, considerando questões éticas e metodológicas, ressaltando a observação de corpo inteiro, o pesquisar brincando com os sujeitos. No segundo, discutindo a escuta, participação e vivência de experiências brincantes pelas crianças na escola no campo, evidenciando seus brincares e as relações que estabelecem com o espaço, com a instituição escolar.

## **“Ela já viu, num briga não”: escuta, participação e experiências brincantes com as crianças no papel de pesquisadora**

Olhei para o lado e vi L. A. tirar uma bala do bolso. Já tinha visto ele fazer isso antes. M., 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)

O diálogo demonstra uma (des)construção da ideia do adulto por parte das crianças, para além daquele que vigia e controla suas atitudes, determina seus comportamentos e formas de agir ou que “briga” com elas quando não atendem suas expectativas. Ao mesmo tempo, o registro expressa 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 aos sujeitos (Cruz, 2022). Nesse sentido, realizar uma pesquisa com crianças sugere uma postura teórico-metodológica e ética que busca compreender e atender às especificidades infantis.

Um primeiro aspecto a considerar é a construção de uma relação ética, que não está limitada apenas aos termos e autorizações necessários, que, embora de

extrema importância, não dão conta das questões mais sensíveis quando se pesquisa com crianças. Friedmann (2015) afirma que é preciso ter respeito e reverência para adentrar os universos infantis, o que indica a necessidade de uma sensibilidade do pesquisador na construção de um processo investigativo cuidadoso, que não intimide as crianças, mas que as deixe à vontade para demonstrarem interesse à participação.

É importante considerar ainda as especificidades que caracterizam as infâncias, os povos do campo e seus modos de vida. Num âmbito institucional, os termos de assentimento e consentimento, por exemplo, apresentam-se como exigências éticas necessárias para a realização de uma pesquisa. Mas, cada povo, cada lugar, cada grupo de crianças pode apresentar dinâmicas sociais distintas e formas próprias de tomada de decisão, que também constituem essa dimensão ética e que devem ser consideradas pelo(a) pesquisador(a) durante o processo investigativo.

Isto ficou evidente durante a realização da pesquisa. A chegada de uma adulta desconhecida no espaço escolar causou estranhamento, curiosidade, olhares atentos e muitos cochichos. A desconstrução desse contato inicial se deu a partir do diálogo com os sujeitos, por meio da explicação dos motivos e propósitos da presença da pesquisadora na escola. A partir de então, a sua pesquisa tornava-se “sua tarefa” e a universidade sua “escola”. A autorização para a realização desta “tarefa” por parte das crianças não se deu apenas por meio dos termos, ou das explicações de suas professoras, mas sim de uma importante e imprescindível oportunidade para o estudo: a autorização/convite para brincar com elas. A seguir, alguns registros:

**Figura 1**  
Polícia e ladrão



Fonte: Acervo da autora (2017).

[...] 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 M. 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 M., J. A. e L. A. 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. [...] (Diário de campo, 17/11/2017)

Os registros denotam uma característica das infâncias dos sítios, que é a relação estabelecida pelas crianças com o terreiro enquanto esse espaço de aconchego para vivenciarem, de forma plena, suas brincadeiras. O terreiro expande possibilidades. Fora da estrutura física e distantes das limitações institucionais, do papel de aluno, as crianças podem correr, gritar, sentar no chão, rolar na areia, balançar-se nos galhos das árvores, estando em contato com elementos da natureza e com aspectos que caracterizam suas comunidades e suas vivências cotidianas.

As crianças e adolescentes acolheram a adulta em seus tempos e espaços do brincar, permitindo-lhe vivenciar plenamente as características daquele jogo. A aproximação com os sujeitos, com aquele universo de fugas e perseguições, denota as vivências investigativas de uma pesquisadora-brincante. E, ser uma pesquisadora-brincante sugere toda uma complexidade teórico-metodológica constituída por um constante processo de construção/desconstrução do ser pesquisador, envolvendo desde as suas próprias lembranças brincantes até as relações éticas estabelecidas com os sujeitos.

Desse modo, compreende-se, primeiramente, que a escuta das crianças e adolescentes no âmbito das pesquisas que dizem respeito ao brincar sugere a vivência plena das brincadeiras com os sujeitos. E, para tanto, é necessário ao(a) pesquisador(a) despir-se de opiniões e de ideias pré-estabelecidas que possam influenciar seu olhar para os brincantes.

É importante ressaltar que, por vezes, “A espaçotemporalidade da infância não é bonita aos olhos da adultês, ela é suja de barro, xinga, [...], rouba jambos e os come sem lavar” (Silva, 2018, p. 64) e, compreender isso, é entender que por vezes as experiências infantis são subversivas, esgueiram-se e escapolem dos cerceamentos e das diferentes limitações do mundo adulto em busca de liberdade.

Permitir-se brincar com as crianças também sugere entregar-se à experiência, pois 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, na rapidez das informações que nos fazem sentir perdedores em relação ao tempo (Lameirão, 2016). E é nessa espaçotemporalidade que são vivenciadas as brincadeiras infantis, pois ao brincar, diante das limitações e possibilidades do meio em que estão inseridas, as crianças criam seus próprios tempos e espaços brincantes, de acordo com os seus desejos e com as necessidades que caracterizam cada brincadeira, como aconteceu no “polícia e ladrão”, por exemplo.

Leite (2015, p. 67) afirma que “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.” E, para que também se possa conectar e compreender as vivências infantis, é preciso estar entregue à experiência, sem perder de vista os objetivos investigativos, mas estando disposto a, de fato, escutar as crianças, observá-las plenamente, vivenciar suas brincadeiras que, acima de toda e qualquer intencionalidade alheia, são espaços sagrados e importantes para elas.

Um último ponto a considerar na relação à escuta, participação e pesquisas com crianças, principalmente quando tematizam seus brinquedos e brincadeiras, é a realização de uma “observação de corpo inteiro”, que diz respeito à entrega, ao brincar com as crianças, como também ao registro das vivências brincantes pela pesquisadora.

Essa observação de corpo inteiro permite ao(a) pesquisador(a) uma melhor compreensão do contexto investigado e dos sujeitos da pesquisa, principalmente quando se discute infâncias e crianças do campo. É por meio dessa imersão e da participação ativa na construção da pesquisa com as crianças que os aspectos comuns às infâncias do campo se apresentam, como o brincar com elementos da natureza, por exemplo. Nessa relação/imersão, também se evidenciam as particularidades de cada lugar, de cada grupo, revelando aspectos dos modos de vida dos sujeitos, da relação com os lugares que residem, seus costumes e tradições, suas preferências, brinquedos e brincadeiras características, possibilitando, na especificidade da pesquisa abordada, o (re)conhecimento das infâncias dos sítios.

Falar sobre escuta, participação, brincar, corpo, infância, leva a refletir sobre o espaço escolar e esses aspectos nesse contexto. Se nas pesquisas com as crianças busca-se todo um aporte adequado à investigação e caminha-se para uma constante busca do reconhecimento das crianças enquanto sujeitos, na escola tem-se toda uma conjuntura organizacional que pode desconsiderar tudo isso em detrimento dos prazos, de uma rigidez da rotina ou dos conteúdos curriculares e resultados, principalmente no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **“Hoje eu num vou comer não, vou jogar bola”: escuta, participação e experiências brincantes no interior da escola**

As experiências brincantes das crianças na escola do campo revelaram: a preferência pelos brincares com regras, o caráter coletivo das brincadeiras, a existência de um vocabulário brincante que envolvia desde expressões faladas até gestos e formas de posicionar o corpo de acordo com as necessidades e brincadeiras e a invenção de brincares. Em relação aos brinquedos, notou-se a ausência de brinquedos industrializados e o próprio corpo das crianças assumia um sentido lúdico, como nos saltos soltos e estrelinhas, assumindo assim um papel de corpo-brinquedo nas brincadeiras.

Essas características, por si só, não apontam para especificidades. No âmbito das práticas educativas desenvolvidas na escola, evidenciam que o brincar pode ser percebido e interpretado de diferentes maneiras. De acordo com Eckschmidt (2016), há três formas principais: como um recurso pedagógico, de caráter diretivo, utilizado no ensino-aprendizagem de determinados conteúdos; como um meio em que a ação brincante das crianças é utilizada pelas professoras para abordarem alguma temática ou assunto específico; e, por fim, relacionado ao recreio, ao momento destinado ao brincar que, apesar de assumir um caráter mais livre, depara-se com diferentes restrições.

Assim, apesar de no recreio as crianças disporem de um pouco mais de liberdade para organizarem e vivenciarem seus brincares, percebeu-se que das três formas apontadas por Eckschmidt (2016), o que predomina na instituição escolar são os interesses dos adultos, seja concebendo o brincar como uma ferramenta didático pedagógica utilizada no ensino e aprendizagem dos conteúdos, seja como uma ação voltada ao lazer, ao intervalo entre as atividades consideradas importantes. Não se tem a intenção de questionar essas possibilidades, mas de refletir que as experiências brincantes das crianças não assumem tamanha importância nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a preocupação principal é o processo de escolarização.

Desse modo, o antagonismo entre o brincar livre e espontâneo, ou seja, o brincar que é vivenciado pelas crianças sem interferências ou intencionalidades alheias a elas, e as tarefas escolares parecem ignorar que quem está nos anos iniciais do Ensino Fundamental também são crianças, o que revela um “[...] 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 revela uma invisibilidade das experiências de crianças que frequentam os anos iniciais, em diferentes aspectos. No âmbito das principais diretrizes curriculares que orientam essa etapa, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e a Proposta Curricular da Paraíba (Paraíba, 2018), por exemplo, percebe-se que a preocupação central está na escolarização dos alunos, com ênfase na alfabetização e na aquisição de determinadas competências e habilidades. Isso denota a falta de um reconhecimento da importância dos brincares nas orientações curriculares e conseqüentemente o silenciamento das experiências brincantes dos sujeitos que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental, também evidenciado na dificuldade em encontrar referências bibliográficas que abordam essa especificidade temática (Cruz, 2022).

Essas questões repercutem ainda na efetivação dos pressupostos da Educação do Campo no espaço escolar, que perpassam pela importância de valorizar os saberes dos sujeitos, a forma como se relacionam com suas comunidades, práticas educativas contextualizadas que possibilitem e promovam a escuta, a participação e a autonomia.

A pouca visibilidade das experiências brincantes nos anos iniciais também ficou evidente no levantamento da produção acadêmica realizado na primeira etapa exploratória da pesquisa. Apesar de não adentrar nesse levantamento nesta discussão, é pertinente destacar que, na maioria dos contextos escolares investigados e retratados nas produções acadêmicas sobre a temática do brincar nos anos iniciais, seja em escolas no campo ou da cidade, as experiências brincantes das crianças encontram-se à margem da rotina e das práticas educativas desenvolvidas nos espaços escolares (Cruz, 2022).

É o que está claro na afirmativa do menino G., que anuncia este subtópico: “Hoje eu num vou comer não, vou jogar bola!”. As crianças e adolescentes dispunham de apenas 15 minutos de recreio. Anteriormente, esse tempo era de 30 minutos, mas, devido a uma tomada de decisão por parte da secretaria em concordância com a gestão escolar, com vistas a evitar que as crianças que moravam mais distantes da escola não chegassem “já anoitecendo” em casa, o que era perigoso, o tempo do recreio foi reduzido pela metade. A medida de diminuição tomou como parâmetro os deslocamentos que as crianças realizavam e o tempo do transporte entre a escola e casa. Isso fez com que as crianças e adolescentes, por vezes, tivessem que tentar se dividir ou até mesmo escolher entre a merenda e a brincadeira, como evidenciado no registro a seguir

### **Figura 2**

Entre brincar e comer



Fonte: Acervo da autora (2017).

Diante do registro, assim como da redução do tempo do recreio, é possível novamente refletir sobre a escuta e participação das crianças em situações e tomadas de decisão que as afetam diretamente. Nota-se, primeiramente, a falta de diálogo com as crianças e adolescentes para tomar uma decisão sem ouvir seus interesses, opiniões e sugestões. Segundo, a tomada de decisão pode ter sido norteadada pela balança da “adultês” (Silva, 2018), que, dentro de toda a rotina escolar, possivelmente vislumbrou o recreio como sendo um momento menos importante e, por isso, passível de ser reduzido. Desse modo, entende-se a escolarização como uma prioridade, em que as experiências brincantes e tantas outras vivências infantis são colocadas no lugar da desimportância.

Mas, apesar de todas as questões que as impedem de brincar livremente no espaço escolar, as crianças subvertem a rotina, agindo de forma individual ou coletiva com seus pares, criando e vivenciando seus tempos e espaços de brincadeira. Como afirma Piorski (2016, p. 87) “a criança é assim mesmo: acostumada a andar as bordas, a pegar pelas beiradas, a se instruir com os olhos espichados de longe, a ver de luneta quando não é permitido se aproximar”.

Além da limitação do tempo cronológico e da própria lógica escolarizante dos anos iniciais, as crianças e adolescentes enfrentavam questões como o espaço físico escolar restrito e pequeno, a não oportunidade de explorar o terreiro da escola, uma relação complicada com as crianças da educação infantil norteadas pelo argumento/medo de que os “maiores” machucassem os “menores”, a impossibilidade/imposição para que não brincassem com determinadas brincadeiras no recreio. Como registrado no trabalho dissertativo (Cruz, 2022):

[...] percebemos e evidenciamos como 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.

A escuta e a participação das crianças no espaço escolar ocorrem, basicamente, pelo caminho da subversão, em que o brincar assume um papel de extrema importância. É brincando que as crianças conseguem agir conjuntamente com seus pares e provocar rupturas em vários aspectos da organização escolar.

A própria corporeidade das crianças ao brincar permite refletir isto. Enquanto a escola define ou espera como ideal a permanência de alunos sentados durante praticamente toda a aula, sem muita expressão, sem movimentos, sem conversa, as crianças brincam correndo, dando saltos soltos, giram, fazem gestos ritmados, cantam, se cansam e recuperam as forças para voltar à brincadeira. Ao mesmo tempo que as crianças aprendem a ser alunos, também vão descobrindo formas de resistência (Motta, 2013).

No período de 15 dias de pesquisa em campo, considerando todas as limitações impostas às crianças; foi identificado um rico repertório de brinquedos e brincadeiras no espaço escolar. Dentre esse repertório, evidenciaram-se 12 brincadeiras.

Foram identificadas aquelas que são (re)conhecidas em todo o país, como “jogar bola” e o brincar de roda; brincades que apresentam uma forte variação regional, como por exemplo a “bola de gude”. Mas também emergiu o brincar específico daquele grupo infantil, denominado pelas crianças e adolescentes de “afogando o ganso” um jogo onde as crianças criam um ambiente de atenção e competição e tentam empurrar para baixo a cabeça dos colegas e, quando o conseguem, exclamam: “afogando o ganso!”.

Nessas relações brincantes, a multiplicidade de infâncias é evidenciada e vivenciada, pois, por meio do repertório de brincadeiras, notam-se semelhanças e

especificidades; percebe-se a diversidade por meio de brincadeiras presentes em diferentes infâncias do país, que vão ganhando contornos mais específicos, regionais e posteriormente locais e singulares.

Assim, os brincames identificados constituem não apenas a cultura lúdica do grupo investigado, como também o patrimônio cultural dos sítios. É esse patrimônio que se renova pela ação infantil, por meio da reprodução de brinquedos e brincadeiras, da criação de formas, regras e sentidos que modificam os brincames, da (re)invenção de novos modos de brincar (Autor, supressão). Nesse sentido, Carvalho e Silva (2018, p. 128) 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.

E, considerando a brincadeira enquanto memória e linguagem, nota-se a importância das experiências brincantes não apenas no âmbito escolar, como também para a Educação do Campo, pois elas (re)unem passado e presente, preservam memórias, saberes e características dos povos e lugares, ao mesmo tempo que possibilitam às crianças produzirem suas culturas e histórias.

## **| Considerações finais**

Discutir a escuta e a participação das crianças implica ter que abordar a histórica invisibilidade da infância, aprofundada por desigualdades que atravessam as diversidades constituintes da formação do país. Tal movimento pode ganhar contornos cada vez mais evidentes e complexos, exigindo esforços que envolvem diferentes dimensões na direção de superar esse quadro, como a dimensão política, das práticas, da produção do conhecimento e da mudança de pensamento ou de mentalidade em relação às crianças e suas infâncias.

Apesar desse quadro complexo, tem-se evidenciado um debate coletivo, que tem influenciado e contribuído, por exemplo, para se (re)pensar a forma como são realizadas as pesquisas com esses sujeitos, possibilitando que o espaço de produção de conhecimento seja uma declaração do posicionamento de quem faz a pesquisa de que as crianças podem e devem falar de si e do mundo como sujeitos de voz, de conhecimento e de opinião. Essa perspectiva tem impactos no debate teórico-metodológico e exige uma postura sensível, ética e respeitosa por parte do(a) pesquisador(a), atento(a) às características e à complexidade dos sujeitos e do contexto investigativo.

Na pesquisa realizada e aqui problematizada pelo viés das experiências brincantes das crianças, verificou-se que essas, apesar da contenção existente no espaço escolar em relação à brincadeira e à própria experiência dos seus corpos no contexto escolar campesino, expressaram em diversos momentos suas

preferências, seus acordos e suas formas de subverterem as regras da instituição, encontrando na pesquisadora uma aliada, que se configurou como uma adulta brincante que caminhou na direção de ser aceita pelo grupo, de brincar com eles e de extrair dos ditos, gestos, movimentos e das suas escolhas, as palavras e os sentidos que davam ao tempo na escola.

O contexto campesino mostrou-se, em muitos momentos, indiferenciado em relação ao contexto das cidades, nas quais a brincadeira e as crianças “desaparecem” nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando lugar a práticas escolarizantes e ao surgimento do sujeito-aluno. Por outro lado, por meio da escuta da pesquisadora, as crianças puderam ser vistas como ativas, participantes das decisões relacionadas às brincadeiras, que foram levantadas pela pesquisadora e analisadas como tendo características comuns às brincadeiras realizadas em contextos urbanos, mas, também, como próprias do universo camponês.

Por fim, em relação ao espaço escolar no campo, pontua-se que quando se pensa em escuta e participação das crianças, reflete-se que elas ocorrem, porém, pelo caminho da sua subversão, na qual o brincar surgiu como forma principal. Nesse sentido, como possibilidade de estudos futuros, sugere-se avançar e aprofundar acerca das estratégias criadas pelas crianças do campo para fazer existir suas especificidades enquanto crianças situadas nos diversos contextos campesinos no Brasil.

## **| Referências**

- Abramovay, R. (2007). *Paradigmas do capitalismo agrário em questão* (3ª ed.). Edusp.
- Almeida, J. S. de. (2019). Sobre o debate paradigmático: capitalismo agrário e questão agrária em questão. *Boletim DATALUTA*, (140).  
[https://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/8artigodomes\\_2019.pdf](https://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/8artigodomes_2019.pdf)
- Antunes-Rocha, M. I., & Hage, S. M. (Orgs.). (2010). *Escola de direito: reiventando a escola multisseriada*. Autêntica.
- Barbosa, M. C. S., Delgado, A. C. C., & Tomás, C. A. (2016). Estudos da infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Revista Inter-Ação*, 41 (1), 103-122.  
<https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.36055>
- Barbosa, M. C. S., Silva, A. P. S., Pasuch, J., Leal, F. L. A., Silva, I. O., Freitas, M. N., & Albuquerque, S. S. (Coords.). (2012). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Evangraf.
- Barros, R. A. de Q. (2020). *A gestão e a organização das escolas/turmas multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão – Paraíba* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Campina Grande]. Sistema de Bibliotecas UFCG.  
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/16786>
- Brasil. (2010). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010* (Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA). Presidência da República.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação.  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)
- Caldart, R. S. (2008). Sobre educação do campo. Em C. A. dos Santos (Org.). *Por uma educação do campo: campo, políticas públicas, educação* (pp. 67-86). Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Carvalho, L. D., & Silva, R. C. (2018). Infâncias no campo: brinquedo, brincadeira e cultura. *Childhood & Philosophy*, 14(29), 189-212.  
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30364>
- Cruz, F. S. (2018). *Os brincares das crianças e os tempos e espaços do brincar na escola*. [Monografia não publicada]. Universidade Federal da Paraíba.
- Cruz, F. S. (2022). *Crianças e experiências brincantes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola no campo*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Campina Grande].  
[http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/8/87/DISSERTACAO\\_Fernanda.pdf](http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/8/87/DISSERTACAO_Fernanda.pdf)
- Eckschmidt, S. (2016). *Diálogos do brincar #5: o brincar na escola* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=usab3jhCwuU>
- Fernandes, B. M. (2013). *Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico*. [Tese Livre-docência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho].  
<http://hdl.handle.net/11449/106708>
- Friedmann, A. (2015). O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. Em R. Meirelles (Org.). *Território do brincar: diálogo com escolas* (pp. 37-45). Instituto Alana.
- Guimarães, M. (2017). *O brincar e a criança: pistas para uma escola democrática na infância*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São João del-Rei]. Repositório UFSJ.  
<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/DissertacaoMarianaGuimaraes.pdf>

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). *Cidades*.  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/arara/panorama>
- Lameirão, L. (2016). *Diálogos do brincar #4: o tempo da criança* [Vídeo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=iFVBA7MCG-0>
- Leal, F. L. A. (2012). Na mão e na contramão da política: a realização da Política Nacional de Educação do Campo em municípios do Cariri paraibano. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Campina Grande].  
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2039>
- Leite, A. C. A. (2015). Diálogos e experiências: pontes que conectam pessoas e territórios. Em R. Meirelles (Org.). *Território do brincar: diálogo com escolas* (pp. 61-69). Instituto Alana.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (1994). *Pesquisa Social: teorias, métodos e criatividade*. Vozes.
- Motta, F. M. N. (2013). *De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental*. Cortez.
- Paraíba. (2018). *Proposta Curricular do Estado da Paraíba*. Governo do Estado da Paraíba. <https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/proposta-curricular-ei-e-ef>
- Piorski, G. (2016). *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. Peirópolis.
- Pires, F. F., Falcão, C. R., & Silva, A. L. (2014). O Bolsa Família é direito das crianças: participação social infantil no semiárido nordestino. *Teoria e Sociedade*, 22(1), 141-167.  
<https://teoriaesociedade.fafich.ufmg.br/index.php/rts/article/view/142>
- Rolo, M. (2012). *Ocupando os latifúndios do saber: subsídios para o ensino da ciência na perspectiva politécnica da educação* [Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Uerj. <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/14742>
- Rosemberg, F. (2008). Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. Em R. G. Oliven, M. Ridenti, & G. M. Brandão (Orgs.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira* (pp. 296-333). Aderaldo & Rithschild; Anpocs.
- Sarmento, M. J., & Pinto M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. Em M. J. Sarmento, & M. Pinto (Orgs.). *As crianças contextos e identidades* (pp. 7-30). Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez.
- Silva, J. P. A. (2018). *Peraltices, meninices e outras anedotas: o que o corpo brincante da criança tem a ensinar ao professor?* [Monografia não publicada]. Universidade Federal da Paraíba.
- Silva, W. M. F. da. (2019). *A demanda por Educação Infantil do/no Campo: a perspectiva das famílias do assentamento Zé Marcolino, no Cariri Paraibano* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Campina Grande]. Sistema de Bibliotecas UFCG.  
[http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/1/18/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_VERS%C3%83O\\_FINAL\\_WANESSA\\_MACIEL\\_OK.pdf](http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/1/18/DISSERTA%C3%87%C3%83O_VERS%C3%83O_FINAL_WANESSA_MACIEL_OK.pdf)
- Souza, R. G. P. de. (2020). *Educação Infantil do/no campo: como a pré-escola vê e vive as culturas infantis?* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Campina Grande]. Sistema de Bibliotecas UFCG.  
[http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/f/fe/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_27\\_02\\_20\\_Rayffif\\_Gumercido.pdf](http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/f/fe/DISSERTA%C3%87%C3%83O_27_02_20_Rayffif_Gumercido.pdf)
- Wanderley, M. N. B. (2010). *A sociologia rural na América Latina: produção de conhecimento e compromisso com a sociedade* (Vol. 5). ALASRU Nueva Época.

## **Sobre os autores**

### **Fernanda Leal**

Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-1005-3141>

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (2012). Professora Associada II da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO/DGP/CNPq/UFCG). E-mail: [fernandalealufcg@gmail.com](mailto:fernandalealufcg@gmail.com)

### **Fernanda Santos da Cruz**

Secretaria Municipal de Educação, Jacaraú, PB, Brasil

 <https://orcid.org/0009-0001-0096-1616>

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (2023). Supervisora escolar lotada na Secretaria Municipal de Educação de Jacaraú/PB. E-mail: [fernandacruz@hotmail.com](mailto:fernandacruz@hotmail.com)

### **Ana Paula Soares da Silva**

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-0212-2402>

Livre Docente em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2016). Professora Associada II da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Líder do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE/FFCLRP-USP). E-mail: [apsoares.silva@usp.br](mailto:apsoares.silva@usp.br)

Contribuição na elaboração do texto: autora1 – escrita das seções "Introdução", "Infâncias camponesas e a infância dos sítios" e "Considerações finais"; Autora 2 – escrita das seções "Percurso metodológico da pesquisa", "A escuta e a participação das crianças", "'Ela já viu, num briga não': escuta, participação e experiências brincantes com as crianças no papel de pesquisadora"; "'Hoje eu num vou comer não, vou jogar bola': escuta, participação e experiências brincantes no interior da escola" e "Considerações finais"; autora 3 – revisão e consolidação, articulação do texto.

## **Resumen**

El artículo problematiza la escucha y la participación de niños en escuelas campesinas y presenta como objeto de estudio las experiencias recreativas de niños de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental de una escuela de campo. Fueron recuperados datos de una investigación de campo desarrollada con niños en una escuela, y se realizaron entrevistas con profesores. La investigación fue nortada por los Nuevos Estudios de la Infancia y del Niño y por la perspectiva de la Educación del Campo. Las experiencias recreativas muchas veces no son consideradas en detrimento de contenidos y propuestas curriculares que no

valoran los contextos de los niños, se mostraron presentes como sus actos subversivos.

**Palabras clave:** Educación del Campo. Juegos de niños. Participación infantil. Experiencia infantil. Escucha de niños.

## Abstract

This article problematizes children's listening and participation in rural schools, and its object of study is children's playing experiences in the early years of elementary school in a rural school. Data were collected through fieldwork with children from the school and interviews with teachers. The research was guided by the New Studies of Childhood and Children and the perspective of Rural Education. Playing experiences, which are often neglected to the detriment of the content, and the curricular proposals, which don't take into account the children's contexts, were shown to be present as a subversive act on their part.

**Keywords:** Rural Education. Children's games. Children's participation. Childhood experience. Listening to children.

**Linhas Críticas** | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil  
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896  
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

**Referência completa (APA):** Leal, F., Cruz, F. S. da, & Silva, A. P. S. da. (2023). Experiências brincantes de crianças de uma escola do campo: o que dizem? *Linhas Críticas*, 29, e50762.  
<https://doi.org/10.26512/lc29202350762>

**Referência completa (ABNT):** LEAL, F.; CRUZ, F. S. da; SILVA, A. P. S. da. Experiências brincantes de crianças de uma escola do campo: o que dizem? *Linhas Críticas*, 29, e50762, 2023. DOI:  
<https://doi.org/10.26512/lc29202350762>

**Link alternativo:** <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50762>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

