

## PEDAGOGIA BRINCANTE: EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS DE 05 A 11 ANOS DA COMUNIDADE RURAL DE GUASSI/CE

Mayra Mirley Alves da Silva<sup>1</sup>

Joana D'arc de Sousa Lima<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho reflete sobre o lugar das brincadeiras em processos de ensino/aprendizagens comuns e de forma coletiva, em situações de sociabilidades infantis fora da instituição escolar. Optamos como abordagem metodológica a investigação etnográfica qualitativa, mediante observações participantes, embasando-se em fontes bibliográficas principalmente as do campo educacional como Paulo Freire, Rubem Alves, Renato Noguera, Jorge Larrosa, Patrícia Corsino, entre outros (as) autores (as), que nos auxiliaram a pensar novas experiências pedagógicas para o meio escolar em espaços rurais. Assim, realizamos a investigação com crianças de cinco a onze anos de idade da comunidade de Guassi, distrito de Redenção-CE. Tendo como objetivo conhecer sobre as brincadeiras de crianças residentes na comunidade de Guassi/CE em situação não escolar e refletir posteriormente na extensão dessas experiências no cenário educacional. Este artigo se concretiza por meio da pesquisa etnográfica qualitativa, aproximando-se do brincar das crianças rurais, promovendo visibilidade aos seus contextos locais, família, escola, comunidade. Definimos aqui pedagogia brincante - um modo de ensino/aprendizagem inspirada nas práticas dos brincantes por estas representarem as manifestações de sua própria cultura, bem como exemplos da cultura popular reisados, maracatu, caboclinho, entre outras. Essas práticas culturais estruturam modos de viver que articulam ações coletivas, transmissões de conhecimentos de geração para geração, a forma de se colocar no mundo com autonomia e a produção de uma estética que no horizonte maior possibilita a autonomia do ser.

**Palavras-chave:** Pedagogia Brincante. Brincadeira. Criança. Guassi/CE.

---

<sup>1</sup> Graduada em Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) e graduanda do Curso de Pedagogia (UNILAB). E-mail: mayramirlei1@gmail.com

<sup>2</sup> Orientadora. Pós-doutorado no departamento de Pós-graduação em História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, professora do Instituto de Humanidades – IH (UNILAB). E-mail: joana.darc.lima@unilab.edu.br.

Data de submissão e aprovação: 02/02/2023.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho vem se construindo de dentro para fora dos muros da universidade. Houve um despertar no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab/CE, que fez com que essa pesquisa se concretizasse para levar, mais do que informação, sensibilidade para a sala de aula como forma de renovação dos métodos de ensino escolar. Pesquisa essa que devido a pandemia, infelizmente não se teve acesso a instituição educacional local, onde inicialmente se pretendia realizar algumas experiências práticas voltadas a uma pedagogia brincante, como venho denominando, dentro da comunidade de Guassi.

Por pedagogia brincante me refiro a um modo de ensino/aprendizagem que concebemos como uma pedagogia que se baseia na apropriação das brincadeiras e na ludicidade, inspirada na valorização do brincar como forma e modo de se estar no mundo, de se ficcionalizar o mundo e assim permitir para as crianças espaços para a invenção de mundos possíveis. Adoto esse termo - brincante - inspirada nas práticas dos brincantes das mais variadas práticas da cultura popular que operam no cotidiano de suas vidas as brincadeiras, como a do cavalo marinho, reisados, maracatu, caboclinho entre outras. Por fim, tem-se também referências teóricas para mesclar ao sentido do conceito pedagogia brincante, como o fabuloso trabalho de Márcia Tiburi (2010) em seu livro "A filosofia brincante", que entende a criança como um ser pensante e entende que pensar é motivo de alegria e que no pensando você descobre, inventa e se diverte, tudo vira uma brincadeira. A filosofia Brincante foi escrita para que esta brincadeira do pensar seja redescoberta, pelas crianças e adultos. Entendemos, assim, que por meio da brincadeira novas estéticas de pensamentos podem também se estruturar no âmbito da pedagogia.

Mais uma importante inspiração epistemológica trazemos o estudo da pesquisadora Denise Nalini (2015), *Construindo Campos de Experiências: Creche, Arte contemporânea e a poética das crianças de 0 a 3 anos*, que nos ajuda a pensar nas possibilidade de criação de campos de experiências mais sensoriais e sensíveis para as crianças, assim viabilizando caminhos para propor na práxis uma pedagogia que adentre o cotidiano das escolas e que possa gerar campos de experiências que amplie o fazer pedagógico brincante dos (as) educadores.

A pedagogia brincante é ainda iluminada pela pedagogia libertadora de Paulo Freire, um dos mais conhecidos teóricos da pedagogia no Brasil, que durante seu inestimável legado no campo educacional, tanto teórico como prático, criticou em seus escritos a relação “professor” > “alunos”, onde se pressupõem uma superioridade do educador para com seus educandos. A pedagogia brincante, proposta aqui, conversa com essa crítica construída por Freire ao horizontalizar as relações entre os educadores (as) e os (as) estudantes e ao valorizar as experiências das pessoas (estudantes em situação de aprendizagem - os aprendizes. Esses ensinamentos herdados com base na teoria Freireana é um dos pilares que dão sentido à pedagogia brincante que valoriza as experiências das crianças e o universo infantil: a imaginação, o lúdico, a invenção e a ficção produzidos por meio do brincar.

Além disso, dialogando com Jorge Larrosa (2002) percebe-se que a experiência está vinculada a uma vivência subjetiva, que afeta o sujeito e muda sua forma de olhar e de ser. Apesar de subjetiva ela é interativa e coletiva é passível de ser compartilhada. A experiência se relaciona com a cultura e transforma o sujeito. Propomos que a brincadeira, ou o brincar, como uma experiência da infância, seja inserida dentro da escola, como currículo. Portanto, a experiência que nos interessa, as brincadeiras, são os espaços-tempos-fazer-pensares que promovam mudanças de comportamento, alterações nos modos de expressão e de visão de mundo. A experiência carrega em si a transformação, e mobiliza os saberes das crianças e dos professores, requerendo do sujeito novas elaborações que produzam novos sentidos e sociabilidades.

Gostaria de trazer as experiências das brincadeiras como algo essencial não apenas para as crianças, mas para nós como educadores (as) formadores (as) de cidadãos. Freire (2014) em seu livro “*pedagogia da autonomia*” faz perceber que muitas vezes nós professores (as), enquanto adultos, estamos limitando o ensino e a aprendizagem a mera reprodução, este tipo de comportamento muito comum em sala de aula é uma tendência ultrapassada de educar e contrária ao sentido maior da educação: o de formar pessoas para a vida em sociedade de maneira crítica e humana. Não obstante, a todo problema estrutural por trás do sistema público de educação.

Mesmo diante disso, existem olhares atentos, afetivos, direcionados para nossos (as) educandos, mais fortemente na educação infantil, mas expandir a ludicidade para os demais níveis da educação e também para conhecimento da

comunidade é crucial, e acredita-se que o melhor lugar para integração deste movimento são os ambientes escolares, mas para isso precisamos reconhecer que somente as infâncias podem nos ensinar por meio de suas visões de mundo que se manifestam principalmente por meio das brincadeiras. As crianças sempre interpretadas pela falta de maturidade, no cotidiano em sala de aula demonstram uma grande sabedoria, pois geralmente são curiosas e receptivas, estão mais dispostas a falar, ouvir, sentir e descobrir, inventar e se reinventar, ao contrário de muitos de nós que levamos uma vida adulta saturada e abarrotada de “coisas sérias”.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral conhecer as brincadeiras de crianças residentes na comunidade de Guassi/CE em situação não escolar e refletir posteriormente na extensão dessas experiências no cenário educacional e social das mesmas, pois sabemos que na sociedade “adulta” podemos homogeneizar as infâncias, pois não temos tempo para observar a dimensão de sua diversidade e especificidades, mas o brincar se mantém como uma estratégia em comum desses grupos sociais, cultivando a imaginação e a curiosidade e “sobrevivendo” aos males da sociedade assim como uma flor em meio ao concreto. As crianças são nosso presente, nosso futuro e nosso passado, pois esquecemos que também já estivemos nesse lugar, elas tentam sutilmente todo dia nos mostrar o belo da vida e podem ensinar o que desaprendemos.

Mais do que tentar compreender essa infinitude prática e teórica que são as infâncias, podemos nos unir a elas, respeitando seus espaços e protegendo suas maneiras de se fazer presente no mundo, no mundo delas, no tempo delas, começando de dentro para fora da escola, onde passamos boa parte da nossa vida em busca de aprendizado. Abordaremos nosso apanhado de descobertas com bases na metodologia etnográfica e vamos imergir na cultura das infâncias e suas especificidades.

## **AS CRIANÇAS LIBERTAM A INFÂNCIA DENTRO DE NÓS**

O interesse por pesquisar as infâncias, crianças com direitos presentes, que são de carne e ossos, que gostam de brincar (ALVES, 2004) seguiu de um fascínio e identificação pessoal originados de recordações e da nostalgia do tempo de criança. Quem somos hoje, carrega uma soma tanto da nossa ancestralidade quanto de outros “eus” vivenciados em várias etapas da vida; assim como quando misturamos

cores de tinta, criamos uma nova cor, mas ainda sabemos quais cores primárias se fizeram necessárias para alcançar um novo tom. Tal analogia se faz necessária para que possamos observar a temática desta pesquisa com mais sensibilidade, pensando na existência de corpos físicos, orgânicos e espirituais, que não aceitam mais serem vistos como “uma folha ou uma tela em branco”. Como diria Paulo Freire, precisamos estar atentos às "bonitezas" e aos momentos felizes na vida e em sala de aula. Mas será que isso é fácil?

Com base em observações empíricas e da minha própria experiência em estágios e como bolsista em arte/educação no projeto extensão da Unilab (ProCIADI- Programa de Tutoria para apoio ao estudante pai/mãe do Centro Integrado de Atenção ao Desenvolvimento Infantil), percebi que muitas vezes a formação pedagógica é falar sobre os educandos sem a presença dos educandos, ou seja, os profissionais da educação mais falam *para* as crianças e *das* crianças do que *com* as crianças. Percebi também que há uma resistência ou estranhamento por parte de nós adultos em mergulhar e se aventurar em coisas que consideramos “infantis”, desqualificando essa fase da vida, pois, a criança “só brinca”. Sobre isso Azevedo e Betti (2014, p.306) problematizam que:

Quando a criança está na escola é tratada como aluno que deve aprender a ler, escrever, fazer cálculos, e se exige que deixe as brincadeiras infantis do lado de fora do portão, como se fosse possível separar a criança em partes.

Mas, o brincar é a vida da criança, o ato de brincar possibilita que aconteçam aprendizados que não acontecem em uma instituição de ensino, principalmente na escola, pois ela não precisa ser ensinada a brincar, talvez nós, educadores (as), precisemos aprender a brincar com elas, como no aponta Rubem Alves:

Mas as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas. E, se forem mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber águas de outros ribeirões e voltarão a fazer as perguntas que faziam quando crianças (ALVES, 2004, p.17).

Por isso, mais do que nunca, acredito ser uma urgência substituir a ideia de professor hierárquico e "sério" pelo mediador sensível “brincalhão”, que introduza no ambiente escolar a brincadeira como essencialmente o fazer pedagógico. Vivemos um momento pós-pandemia, que gerou e está gerando muitos desafios, fazendo com

que o próprio Ministério da Educação (MEC) se mobilizasse ao ponto de criar ações e medidas legais para amenizar o impacto da pandemia na vida pessoal e estudantil das crianças no ano de 2020/21 (BRASIL, 2021). Diante desse cenário percebo que além dessas medidas oficiais é um momento imprescindível para aplicar estratégias acolhedoras, afetivas e empáticas, isso requer escolas e educadores mais próximos das realidades dos seus estudantes, ou seja:

Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro (ALVES, 2004, p. 35).

Segundo Larrosa (2002), as pessoas que trabalham na área da educação priorizam uma dicotomia entre os saberes técnicos e os saberes conceituais, o que para o autor acaba por tornar a escola que devia ser um lugar de aprender, viver e sentir em um espaço que generaliza tudo e acaba negando as experiências de vida das pessoas, mais ainda, as experiências das crianças. Com certeza algum de nós já ouviu alguém dizer ou até mesmo já disse que estudar é chato, que escola é chata. Baseada nas leituras teóricas já apresentadas até aqui percebemos que os autores concordam com a ideia que os espaços de ensino, em especial o formal, são cheios de regras ditadas pelos adultos que são incompatíveis com uma *educação libertadora*:

No fundo, o essencial nas relações entre o educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 2014, p.92)

Uma educação com autoridade democrática deve estar pronta para analisar e criticar suas práticas e tentar contornar as problemáticas ouvindo e respeitando todos os envolvidos na ação. Podemos então, começar com algo que para muitos pode não ser simples, aprender com as infâncias e com nossa própria criança interior adormecida. Particularmente é inegável a nostalgia dos tempos infância quando se tem contato com as brincadeiras infantis, sejam dentro ou fora do espaço de atuação, pois a autora e pesquisadora deste artigo já se encontrou em experiência enquanto criança que só foram felizes graças as astúcias infantis que driblaram a infância solitária e regrada devido a insegurança da criminalidade em um bairro periférico de cidade urbana, são casos isolados mas que existem, e para algumas crianças a escola é o único espaço seguro para brincar e ter contato com

outras crianças e até aprender mais do que ler e escrever, trocar e aprender novas astúcias. Busquemos refletir mais sobre nós e sobre o hoje, pensando nos momentos em que a felicidade falou mais alto que a existência de problemáticas, no qual:

O riso destrói as certezas. E especialmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir. O riso permite que o espírito alce voo sobre si mesmo. O chapéu de guizos tem asas. (LARROSA, 2017. p. 178)

Renato Noguera (2019) nos apresenta a partir do olhar das infâncias um norte ao nosso fazer científico e principalmente a atuação docente, quando fala da relação da criança com mundo de um ponto de vista filosófico e afroperspectivista. Ele afirma que “será preciso restabelecer radicalmente a infância de todos os seres, inclusive das pessoas adultas” (NOGUERA, 2019, p.131), pois essa é uma manifestação importantíssima da nossa sociedade, pouco compreendida pelos adultos, que toma para si, de maneira autônoma os sentidos de jogo e brincadeira desenvolvendo o conceito de “mais-valia de vida”, que seria “o aumento da intensidade da vida, uma celebração de existir” (NOGUERA, 2019, p. 131).

Noguera também nos apresenta o oposto da infância, que seria o conceito “adulterecer”, que em seu artigo lhe foi apresentado por uma criança durante suas pesquisas. Que “em termos afroperspectivistas, adulterecer significa perder as forças brincantes” (p.137), e conseqüentemente o adoecimento da alma que já foi criança, o que nos faz esquecer que a vida é um processo que igual uma semente, precisa de água, terra de qualidade, sol, delicadeza e que pode demorar para que ela mesmo sendo pequena, possa expandir seu conteúdo milagrosamente compactado, florescendo frutos que poderiam ser colhidos por toda uma comunidade. Ou seja, quanto mais sementes (crianças) desenvolvidas em sua plenitude natural (ser brincante), mais benefícios para todos os seres da terra.

A criança reinventa o mundo a todo instante, ela não precisa chegar à fase adulta para perceber as feiuras do mundo que reproduzimos por conta do “adulterecer”, a criança sabe de muita coisa e quer saber tudo, pois ela tem o que Rubem Alves (2004) chama de “coceira nas idéias”, mas seu tempo, sua infância deve ser respeitada, pois ela já é uma grande concentração de sabedoria e energia, que nos desafia e por vezes nos supera e faz isso brincando. Se buscarmos entender e adotar o estado de espírito de uma criança, e não tentar forçar o contrário, talvez possamos facilitar o

processo educacional para todos os interessados (as). Não seria belo, não ter pressa, poder apreciar o mundo com calma e delicadeza? Porque então queremos impor nossos sufocamentos cada vez mais cedo às crianças? Segundo Larrosa (2002) devemos rever nossos métodos e:

Suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

## **SOBRE A PESQUISA: CONHECENDO A LOCALIDADE DE GUASSI/CE**

A antropologia da infância é a ciência que busca compreender sobre as muitas formas como as crianças experimentam o mundo, e a importância desses grupos na sociedade por meio da observação de suas vivências e espaços onde frequentam. Existem múltiplas infâncias, abordo aqui um contexto de infâncias do não urbano, pensando em agregar mais visibilidade à vida destas crianças e suas práticas no seu meio de vivência social. Com base em processos metodológicos da etnografia qualitativa (AZEVEDO; BETTI, 2014) realizei algumas pesquisas qualitativas ricas em escuta, que serão apresentadas para tratarmos de possibilidades de práticas educacionais no meio rural, que valorize as práticas brincantes já presentes na vida cotidiana dos estudantes da comunidade rural, tomando como base o distrito de Guassi/CE.

O estudo de campo se passa na comunidade rural Guassi localizada a 18 km da cidade de Redenção/Ce, sendo um dos quatro distritos que compõem esse município que integra a microrregião do maciço de Baturité. Os dados demográficos da comunidade ficam misturados aos do município, uma clara amostra de como lugares distantes dos centros urbanizados são descentralizados e ao mesmo tempo submetidos a uma heterogeneidade qualitativa e quantitativa. A construção da CE 253, que liga Redenção a Pacoti, pavimentada em 2018, objetivou melhorar o deslocamento e acesso às áreas serranas e ampliar as ofertas de serviço às populações no percurso entre os dois municípios, mas isso está longe de proporcionar um processo de "urbanização" para a comunidade. Composta por paisagens montanhosas, Guassi é considerada uma serra, com estilo de vida campesino, composto primordialmente por agricultores familiares, criadores, micro comerciantes

e um pequeno grupo de servidores públicos das áreas da saúde e educação. E essas são as características principais do espaço de socialização das crianças pesquisadas.

Segundo Siqueira e Osório (2001) há muitas formas de se perceber e refletir sobre os acontecimentos de uma comunidade denominada rural, pois muitas vezes acabamos tomando versões dicotômicas entre o que é ser urbano e o que é ser rural, visões meramente políticas e outras romantizadas. Mas, o que define estes espaços são suas formas de cultura, onde o rural acompanha sim os processos da sociedade contemporânea e por isso passam a ter novas dimensões para além daquelas que existiam em outros tempos, que faz do rural uma cultura comunitária que muda, adere ou inibe traços antes associados apenas a urbe, não podendo ser definido somente pela:

[...] produção de alimentos através da criação de plantas e de animais. A esta atividade econômica estão vinculados todos os outros traços que caracterizariam o rural, como a diferença ambiental, já que no rural o contato com a natureza é direto e constante (SIQUEIRA; OSÓRIO, 2011, p.73).

Os autores prosseguem considerando que podemos ir além do pressuposto que:

A interação entre os indivíduos no mundo rural, devido a restrição do tamanho do grupo, é mais direta e concreta, as pessoas conhecem mais “intimamente” seus interlocutores. Existe uma pessoalidade nas relações em oposição à impessoalidade que reina nas relações urbanas (SIQUEIRA; OSÓRIO, 2011, p.73).

Em Guassi, os principais locais de socialização são comunitários, como o sindicato rural, igrejas evangélicas, igrejas católicas que promovem eventos festivos ligados à religião, é comum também ver pessoas reunidas umas nas casas das outras por ser uma comunidade pequena, todos são conhecidos e familiarizados com visitação. Outros espaços importantes de frequenta o sem d vida são as institui es públicas como a praça, unidade básica de saúde, lavanderia e as escolas.

O distrito possui duas escolas, o C.E.I Nossa Senhora de Lourdes e a E.M.E.F Joaquim Simão de Oliveira, em prédios e terrenos distintos, mas esse distanciamento físico não impede que no dia-a-dia as crianças de diferentes faixas, séries e de ambas escolas se “misturem” trocando intera oes e descobertas por meio de laços de amizade, afeto, parentesco que se fortalecem nas brincadeiras de rua.

No ano de 2021 ambas as instituições se encontravam fechadas, mas antes da pesquisa de campo era fácil ver crianças fora do seu horário de estudo misturadas e brincando na rua, principalmente naquelas ruas que não dão acesso à CE-253. É interessante ver que onde há duas ou mais crianças reunidas dificilmente qualquer adulto se faz presente, diferente da escola. Quando um grupo de crianças brincam elas estão construindo sua própria cultura. Nas palavras de Nogueira (2019, p.135) “Um olhar infantil é capaz de se espantar diante do que é corriqueiro e enxergar coisas inusitadas nas situações mais regulares e ordinárias”. Acredita-se que esse olhar infantil se manifesta nessas observações corriqueiras da comunidade, fazendo querer entender melhor o que estava sendo vivido ali.

## **ESTUDO DE CAMPO COM LEITURAS SENSÍVEIS**

Para se aproximar e participar da cultura e das brincadeiras das crianças observadas utilizamos o método qualitativo no estudo etnográfico, que segundo Azevedo e Betti (2014) são metodologias que ajudam a diminuir a distância entre crianças e o adulto, trazendo uma nova forma de imaginar a metodologia científica, pois propõem que:

Observação participante não é um "método" de pesquisa, é muito mais um contexto comportamental e um estilo pessoal adotado pelo pesquisador no momento em que ele está no campo. Trata-se de uma estratégia que facilita a coleta e interpretação dos dados coletados (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 298).

Assim passamos a percebê-las como atores ativos da pesquisa e não como sujeitos passivos do julgamento do pesquisador. Azevedo e Betti (2014) afirmam que precisamos superar as pesquisas sociológicas, antropológicas, psicológicas e pedagógicas clássicas, nas quais as crianças eram comparadas com adultos e vistas como seres inferiores e incompletos:

No caso de pesquisas educacionais em que os sujeitos são crianças pequenas, a melhor pesquisa é aquela que respeita a voz e a opinião da infância. Ser ético, justo e permitir que as crianças participem das decisões que as afetam, pode ser um bom começo. O método empregado e os meios de se aproximar e coletar os dados depende muito do contexto cultural em que a criança está inserida (SIQUEIRA; OSÓRIO, 2011, p.249)

Partilhar da socialização das crianças por meio da brincadeira, em seu contexto rural, exigiu uma auto desconstrução pessoal respeitasse a espontaneidade e autonomia dos pesquisados, para não haver interferências nos dados. Foi necessário também a permissão e confiança dos familiares, como adultos responsáveis legais dos mesmos, mas ainda assim, sabendo que o mais importante e desafiador seria conseguir o consentimento das próprias crianças em querer ou não colaborar com o momento da pesquisa. Como Azevedo e Betti (2014, p.297) afirmam, “é preciso que o pesquisador adote uma postura de imersão no mundo dos sujeitos pesquisados, ser aceito no grupo e tornar-se um deles, não adotando postura neutra”. O que significa estar aberto a toda e qualquer experiência que lhe é oferecida ou mostrada, com muita atenção e desprendimento, em certos momentos da pesquisa foi essencial esquecer a existência o “adultecer” e imaginar, desenhar, cantar; isso e outras coisas que fazem parte do brincar, mas que raramente fazemos fora do período da infância.

Optou-se por não criar questionário semiestruturado qualitativo, seria mais relevante observar e escutar, tentando não interferir em suas liberdades epistêmicas. Percebi que as crianças têm muito a falar, elas querem que os adultos tenham mais tempo e se interessem pelas suas práticas culturais, principalmente brincando com elas. As questões iam surgindo baseadas no objetivo de pesquisa, saber sobre suas brincadeiras e refletir posteriormente pensando no cenário educacional.

Ao todo estive-se em 4 moradias locais, onde pude conversar e fazer registros fotográficos<sup>3</sup> com um total de 3 crianças individualmente e com um grupo de 4 crianças simultaneamente na mesma residência. Que serão identificadas em ordem cronológica das visitas. Importante destacar que, durante este período foi utilizado máscara de proteção e feita as devidas higienizações para estar em contato direto com as crianças.

A primeira foi uma menina de sete anos, mora afastada do centro, uma criança branca que mora com sua mãe no distrito. Já tínhamos uma certa intimidade por sua residência ser próxima a minha, o que deixou a criança muito à vontade. Lhe foram feitas algumas perguntas chave não planejadas para ela, a primeira foi o que ela gostava de brincar e se tinha aparelho celular: “eu gosto de brincar de boneca,

---

<sup>3</sup> Segue o link de acesso aos registros fotográficos realizados durante as visitas:  
<https://docs.google.com/document/d/1ZPmYJdKzoe5h0yalvPS4WkMnXmslr8GbPjvGcXOual/edit?usp=sharing>.

celular, hum, sim eu tenho”. Perguntei se ela gostava de brincar mais com celular ou com os brinquedos: “Eu gosto dos meus brinquedos, eles são muito legais”. Perguntou-se o que ela fazia no celular: “mandar mensagem”. Mensagem pra quem? “pro pessoal lá de casa”. Logo desconversou e começou mexer em uma caixa de papelão deitada na horizontal, o que era na verdade uma casa de bonecas. Assim, pude perceber a criatividade no uso de brinquedos não estruturados, também havia objetos quebrados como uma caixa de som, que magicamente agora era para ser uma mesa para o chá das “colegas bonecas”.

Questionei se ela gostava de morar ali e se não queria brincar fora de casa, com terra, folhas, pedras, para auxiliar na criação das comidinhas, ela disse não, pois, ela iria sujar, e, sujar as bonecas dentre elas sua preferida chamada “fofinha”. A criança mostrou desenhos na parede que fez com giz de cera e que sua mãe não tinha gostado de sua manifestação artística. Ela tomou a pesquisadora como uma coleguinha, talvez pelo fato de ser filha única e não estar indo para a escola no período pandêmico, ela brinca sozinha com mais frequência. Também se perguntou sobre sua relação com animais, pois na comunidade há pequenas criações de animais e muitos espaços ao ar livre e de natureza acessível, mas a resposta é um balançar de cabeça negativo. A criança mostra livros de história da escola, um deles tem ironicamente o título “a visita”, mostrando as imagens e diz: “Sabia que já sabe ler?”. Pergunta-se, como era brincar na escola? “Brincava no chão, mas primeiro tinha que fazer o nome E agora é online, e eu tô quase terminando o on-line”. Pergunta-se se na escola tem árvores, plantas ou jardim? E ela responde: “Não, só tem uma quadra, que eu nem brinco, só vejo”. Em seguida, ela começa falar: Há minha escola é bem grande, uma vez fiquei lá só rodando, rodando, dando passeio por ela”. Logo mudou de assunto para notar a cor da máscara de proteção da pesquisadora. A criança parecia não querer que a pesquisadora fosse embora, mas de fato não havia sido estipulado tempo para cada visita, então ela continuou brincando e até fez maquiagem imaginária ao final da pesquisa na pesquisadora.

A segunda criança foi uma menina de 5 anos, mora próximo ao centro, é parda, ela é filha mais velha e tem duas irmãs recém nascidas, por isso, mesmo usando máscara e higienizada para entrar em todas as residências de pesquisa, neste caso tive que ter cuidado redobrado. Ela no começo não me deu muita atenção e queria me mostrar suas irmãs e só falava nas irmãs, pacientemente foi-se escutando e aproveitando para perguntar se ela já brinca com elas, mas a criança disse: “Ainda

não, elas né, minhas irmãzinhas ainda não brincam com meus brinquedos”. Há uma separação de espaço notável na casa, entre o espaço da criança maior e suas irmãs mais novas, onde não interação entre as três irmãs. A criança mostra seus brinquedos na varanda fora do alcance das bebês que ficam no carrinho, cercadinho ou no berço. Ela mostra uma mesa onde colocou seus brinquedos de plástico, em sua maioria bonecas e ursos de pano (brinquedos pequenos e de montar). Perguntou-se se ela brinca com seu cachorrinho que está também na varanda, ela diz: “Não, ela tem pulgas”. E logo seguiu mostrando mais brinquedos perguntando se a pesquisadora também tinha. Entre esses brinquedos um sapinho de plástico, perguntou-se se ela já tinha visto um de verdade: “sim, eu vi andando dentro da casa minha vó, e sabe o que tem lá? rato”. Pergunta-se ela se já fez contato com mais algum animal: “eu queria ter um cavalo, mas eu não sei andar de cavalo”. E segue mostrando como se brinca com outros brinquedos, como sua boneca favorita, (uma boneca negra esta, cujo nome é “Bandida”, em homenagem a uma personagem da novela que assistiu com sua família na TV, com os cabelos cacheados igual a boneca), e um urso cor de rosa “Peppa” e alguns desenhos que fez a pedido da professora da creche, uma “cabana de índio” dobradura de papel que ela coloriu. Pergunta-se se ela gostava de brincar com terra, por exemplo, e se já fez cabana para brincar fora de casa: “eu brinco com terra... Eu gosto de brincar lá fora e mais aqui dentro porque eu durmo aqui, tenho meus brinquedos.”

Continuamos a conversa e perguntando se ela sente falta de ir à escola, se lá ela brincava com seus colegas e se eles frequentam sua casa, ela diz: “Sim porque lá eu brincavam com a tia na creche e fazia desenho e de brincar de correr, pula-pula, jogar bola, estudar, aprender a ler” e em seguida relata que sente saudade da colega, pois ela não costuma sair para brincar fora de casa, só brincavam na creche, agora brinca sozinha e ajuda sua mãe em casa. Como começa chover perguntou-se se ela já tomou banho de chuva: “não, se não eu ia ficar doente, né?”

A terceira criança foi um menino de 7 anos, mora próximo ao centro, é negro e que tem uma irmã adolescente, na ocasião sua mãe preferiu estar junto, a criança parecia muito tímida em comparação às demais que os familiares deram mais liberdade. Perguntou-se do que ele mais gostava de brincar: “de bicicleta e bila”. Porque? “por que posso ir pro meio do mundo”, respondeu. Perguntou-se se ele brincava na escola: “eu brincava de bola na escola”. Aproveito a oportunidade e pergunto se ele gostava de ir pra escola? Ele balançou com a cabeça que não, sua

mãe completa que se ele pudesse ia pra escola só pra brincar porque estava com muita tarefa acumulada durante o on-line e ele não queria fazer. Mas a criança diz que sente falta da escola pois lá via seus coleguinhas todo dia.

Aparentemente muito retraído, só respondia quando olhava para a mãe, e, a mãe muitas vezes respondia por ele. Ao ser questionado sobre brincar ao ar livre com elementos da natureza ele novamente balança com a cabeça que não, mas já em relação ao contato com animais ele recorda de uma vez que tinha um gato e que em outra situação montou a cavalo, foi o momento de mais empolgação de sua fala, ele fez a narrativa e sua mãe ria muito, parecia ter aprovado a experiência da criança. Segundo ele, nesse dia juntou-se muitas crianças para brincarem juntos. Sua mãe diz que ele também gosta de ver desenho na TV, pergunto se ele confirma, ele diz que sim, perguntei o porquê: “por que é legal”. Aproveitou-se se ele prefere brincar no celular ou assistir televisão do que brincar fora de casa, ele olha para sua mãe e diz “assistir”, sua mãe refaz a pergunta e ele muda a resposta dizendo: “brincar de correr”.

Foi pedido para a mãe que o deixasse responder e mostrar seus brinquedos e brincadeiras, entretanto a mãe retrucou: “mas o (nome da criança) não sabe de nada!”. Ora, Pensemos! Como podemos querer crianças autônomas se até a maior invenção da infância que é o brincar é subestimada? Quem mais poderia explicar suas brincadeiras do que a própria criança? Para Corsino (2007, p.62):

As ações da criança são simultaneamente individuais e únicas porque são suas formas de ser e de estar no mundo, constituindo sua subjetividade, e coletivas na medida em que são contextualizadas e situadas histórica e socialmente [...] Nessa perspectiva, conhecer a criança implica observar suas ações-simbolizações, o que abre espaço para a valorização de falas, produções, conquistas e interesses infantis.

É na brincadeira que a criança muitas vezes se liberta da hierarquia histórica e social, pois quando a mãe se retirou, a criança mesmo meio envergonhada buscou um carrinho e sem falar nada colocou no meio da sala e começou a brincar. Simbolicamente compreende-se que seria ato de resistência imediato, mostrando que sim, ele sabia brincar. Ao término da visita ele apontou para a bicicleta e começamos conversar do lado de fora da casa, ele gaguejava um pouco e tinha uma dicção complicada para uma criança da sua idade, talvez por sua voz nunca ser ouvida, mas demonstra alegria ao olhar sua bicicleta que era visivelmente algo interessante e importante para ele. Nesse momento ele revela que quando saia para andar de

bicicleta não podia ir muito longe de casa, para não ser repreendido pela sua mãe, demonstrando interesse em explorar o lugar onde vive.

O quarto e último encontro foi com um grupo de crianças, até agora só encontramos crianças que brincam sozinhas. Neste grupo havia quatro crianças, elas moram um pouco afastadas do que seria o centro da comunidade, uma rua com poucas casas, muitas árvores em um sítio enorme. Uma menina de cinco anos, um menino de onze, um de oito e outro de seis. A menina de cinco anos estuda na creche, os demais na escola de ensino fundamental, quando estão fora do espaço escolar podem brincar juntos e trocar aprendizados. A menina de cinco anos e o menino de oito anos são irmãos, ambos brancos, os meninos de onze e seis são primos, ambos pardos e todos moram no mesmo sítio, em casas e famílias diferentes. Eles estavam correndo pelo sítio quando começaram ser observados, falado com os responsáveis eles imediatamente pediram para as crianças pararem de correr para falar conosco, foi explicado que não se fazia necessário. Então, as crianças continuaram correndo e gritando, supostamente era o famoso “pega-pega”. Quando fomos nos aproximando elas foram chegando perto e ficaram esperando a comunicação, foi entendido que elas queriam participar e começaram a se apresentar e dizer seus nomes, suas idades, onde estudavam e suas séries. Ficavam se beliscando, se empurrando e quando questionadas do que gostavam de brincar e com o que, disseram que “era daquele jeito mesmo”, ou seja, em grupo. Logo foram se dispersando e pegando varetas no chão fazendo de espada, uma pegou areia e jogou na cabeça do outro e seguiram sua brincadeira. O que para um adulto pode parecer caótico, para elas é um momento muito importante e também para nossa observação pois foi ali onde mais percebi a maior liberdade e interações sociais das crianças, os adultos presentes na cena estavam dentro de suas casas e as crianças do lado de fora, fazendo muito barulho, correndo, se divertindo, sendo criança e aprendendo umas com as outras.

Percebemos que as brincadeiras mais livres são aquelas que as crianças podem explorar os espaços com outras crianças, por terem idades diferentes, a criança mais velha sempre segurava na mão da garotinha menor, elas estavam trocando experiências e cuidando umas das outras, embora o território já fosse conhecido e íntimo para elas eram muito cuidadosas e tinham passos firmes e ágeis, justamente pelo fato de poderem brincar ao ar livre. Ao contrário das primeiras crianças que brincavam sozinhas ou apenas em casa, elas nem notaram que havia

acabado a observação e foi bem mais rápida e também não teve convite para se unir a elas na brincadeira.

## **PENSANDO DO LADO DE FORA DA ESCOLA.**

Segundo Larrosa (2002) o sistema educacional, assim como a sociedade, vem produzindo metodologias de ensino globalizadas e generalizadoras, atuando como um mero dispositivo de controle em massa, deixando de lado o saber dos sentidos do vivido e das especificidades.

[...]as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas. Na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas (LARROSA, 2002, p.20).

Há um tipo de claustrofobia que enclausurou a escola. Professores (as) muito sobrecarregados, principalmente no período atípico que foi a pandemia. Os relatos locais foram de professores (as) indo aos domicílios dos (as) estudantes entregar atividade ou conversar somente com os pais das crianças, orientando como “repassar os conteúdos” que agora eram realizados em casa. E é neste contexto no ano de 2021 que começamos a tentar entrar em contato com a escola para entender melhor estes tempos. Porém, não houve muita colaboração nem disponibilidade por parte da gestão para que pudéssemos ter acesso aos dados das crianças pesquisadas, então perguntamos tudo diretamente a elas, sem burocracias, sem “adulteramentos” (NOGUERA, 2019), que anulam nossas curiosidades e acabam com toda a diversão. São esses os caminhos que a pesquisa nos leva, mudanças de rumo para construir pensamentos melhores.

Como pesquisadora me sentir em um “deslugar”, algumas vezes distante das crianças, pois há sim uma vasta diferença de percepção de mundo, algumas vezes a mente colonizada e cartesiana pensa “hum, isso é uma pesquisa mesmo, eu estou brincando com o *meu objeto* de estudo, será que isso é relevante?” Mas é justamente o que precisamos, mais espontaneidade, sensibilidade, liberdade, para fazer elementos científicos e assuntos educacionais se aproximarem das infâncias no seu lugar de atores sociais complexos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS DE FONTES INESGOTÁVEIS

Durante o período pandêmico, ainda recente, tempo histórico em que ocorreu a pesquisa deste trabalho, podemos perceber que houve uma hipervalorização do uso das tecnologias e dos aparelhos digitais, que há algum tempo vem sendo estudado como um dos mecanismos, que em excesso, atrapalham a autonomia às crianças, mas em meio a um cenário tão adverso incrivelmente este fator não foi tão enfatizado na realidade das infâncias rurais, surpreendentemente representando um marcador ainda não tão preocupante. Demonstrando que as infâncias rurais, ainda resistem aos mecanismos de controle mais populares do nosso tempo e que podem ser inspiração para uma educação que liberta corpos e mentes de um isolamento mais que social, estrutural. O cotidiano que costumava ver, de crianças na rua foi bruscamente afetado, mesmo sendo um espaço rural a questão do não ir à escola, o medo da pandemia e frequentar espaços públicos, a própria BR 253, mudou o que a comunidade costumava apresentar em relação a sociabilidade que costumávamos ver antes. As crianças, assim como os adultos e unicamente com adultos, presas em casa tiveram acesso ilimitado e incentivado a tecnologia e muito pouco acesso a interações social e naturais, mesmo em espaço não urbano.

Nota-se que mesmo em lugares nos quais hipoteticamente as crianças teriam mais liberdade, esses espaços acabam também se restringindo, pois não estão desconectados da realidade urbana. E de fato o papel da escola, dos (as) professores (as) nesse momento de reconstrução da educação pós-pandemia pode ser ainda mais desafiador, tendo como foco educar brincando, libertando, ajudando a superando de maneira pedagógica resistências e limitações familiares impostas as crianças. Pensamos que nessa retomada do ensino presencial, podemos pensar em explorar mais os territórios e os arredores da própria comunidade, levar as crianças para brincar de pesquisas, explorar a flora, a fauna local, propor dinâmicas ao ar-livre, ousar em planos de ensino que valorizem as brincadeiras e a socialização entre as crianças de ambas as instituições da comunidade, objetivando garantir uma formação completa e mais humana de interação com o entorno e seus vizinhos. Ao nosso ver a escola não deve ser vista unicamente como uma instituição de ensino científica, no estrito senso do termo, ou ainda pensando a ciência no modelo cartesiano, outrossim como parceira da comunidade onde está inserida, como laboratório dos afetos e das

descobertas, mas para isso é preciso conhecer as realidades de seus (suas) estudantes.

As crianças apresentavam suas práticas brincantes, mesmo que um tanto limitada, provando que a imaginação é forte aliada das infâncias e também pode ser dos educadores. Guassi, apesar de ser uma comunidade pobre, onde todas as crianças tinham nível social parecido, isso não as impedia de se divertirem, aprenderem e serem crianças, ao mesmo tempo que é um local rico em biodiversidade que pode vir a ser explorado em práticas fora da escola. Vislumbrar mais ludicidade é transcender até mesmo o que nos foi ensinado sobre como se pode ou se deve dar aula, educadores e educandos podem ir além do que nos é dado como obrigação. Podemos investir em novas metodologias interdisciplinares, brincar de artes com ciências, por exemplo, ter prazer em descobrir cores através da coleta de plantas no quintal de casa e compartilhar as descobertas na escola.

Todas as crianças pesquisadas eram estudantes matriculadas em escolas públicas, o que gera a necessidade de querermos de algum modo tentar cada dia mais melhorar a qualidade desse ensino, cumprindo não só com nosso papel profissional, mas social e legal, de proporcionar às crianças e suas respectivas infâncias aprendizados integrados às suas realidades de vida de maneira integral, para além da doutrinação de corpos e mentes em prol de uma imposição cartesiana de doutrinar mentes

levando em consideração as vivências das crianças e também rememorando as nossas, podemos criar práticas metodologias menos enrijecidas, ouvindo mais as falas infantis, não pelo fato de as crianças serem os adultos do futuro, mas por serem a urgência do agora, para que elas possam ter nessa fase tão simbólica da vida humana, mais valia de vida (NOGUERA, 2019), desenvolvimento consciente de quem são, onde vivem, para posteriormente adentrar em novas descobertas. Para que elas consigam ter mais plenitude nessa etapa da vida e nas que se seguem e para que nós educadores possamos superar nossos objetivos para além da formação empregatícia, porque faz parte da pedagogia brincante se divertir dando aula.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; BETTI, Mauro. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 291–310, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i2.3189. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3189>. Acesso em: 31 jan. 2023.
- ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.
- BRASIL, Ministério de Educação. **Ações do MEC em respostas à pandemia do Covid-19**. Brasília:DF: MEC, 2021. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=183641-ebook&category\\_slug=2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192).
- CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.57-68, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58 ed. São Paulo: Editora Paz & terra, 2014.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas**. 6ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- NALINI, Denise. **Construindo campos de experiências: creche, arte contemporânea e a poética das crianças de 0 a 3 anos**. 218 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122015-092949/publico/DENISE\\_NALINI.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122015-092949/publico/DENISE_NALINI.pdf) Acesso em: 12 jan. 2023.
- NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 127–142, 25 abr. 2019. DOI 10.14295/momento.v28i1.8806. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- SIQUEIRA, Deis; OSÓRIO, Rafael. O conceito de rural. **Una nueva ruralidad en América Latina**, Buenos Aires, p. 67-79, 2001. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929012130/5osorio.pdf> Acesso em: 03 jan. 2023.
- TIBURI, Márcia. **Filosofia brincante**. 4ª ed. Editora: Galerinha, 2010.