



REVISTA

# DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

PUCPRESS

## Interações brincantes nos terreiros de escolas da Educação Infantil do e no campo: confluências e proposições em pesquisas

*Playful Interactions in Early Childhood Education Yards and Rural Spaces: Confluences and Propositions in Research*

*Interacciones lúdicas en los terreros de escuelas de la Educación Infantil del/en el campo: confluencias y proposiciones en investigaciones*

Fernanda de Lourdes Almeida Leal <sup>[a]</sup>

Campina Grande, PB, Brasil

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Wanessa Maciel Ferreira Lacerda <sup>[b]</sup>

Campina Grande, PB, Brasil

Colégio Motiva - Jardim Ambiental

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza <sup>[c]</sup>

João Pessoa, PB, Brasil

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

**Como citar:** LEAL, F. L.; LACERDA, W. M.; SOUZA, R. G. P. Interações brincantes nos terreiros de escola da Educação Infantil do e no campo: confluências e proposições em pesquisas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 85, p. 603-616, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS10PT>

<sup>[a]</sup> Doutora em Ciências Sociais, e-mail: fernandalealufcg@gmail.com

<sup>[b]</sup> Mestra em Educação, e-mail: wanessa.maciel@professor.ufcg.edu.br

<sup>[c]</sup> Doutorando em Educação, e-mail: rayffi.ufcg@gmail.com

## **Resumo**

Este artigo tem como objetivo apresentar a relevância dos terreiros situados em áreas campesinas, destacando-os como espaços fundamentais no cotidiano das populações desses contextos, presentes não apenas no entorno das casas, mas também ao redor das escolas e demais instituições do campo. Com base em duas pesquisas de mestrado realizadas no Cariri Paraibano, o estudo problematiza os terreiros como lugares de vida, onde se manifestam modos de existência do campesinato brasileiro, especialmente no que se refere às vivências infantis. As reflexões e discussões aqui apresentadas fundamentam-se em diversos estudos acadêmicos que exploram, entre outros temas, a importância cultural e social desses espaços. Enfatiza-se a noção de que os terreiros são espaços ocupados e desejados pelas crianças em sítios, assentamentos e comunidades, sendo compreendidos como referência do mundo rural. Por fim, verifica-se que isso contrasta com a predominância dos espaços construídos nos centros urbanos; pois, embora vinculados às residências e presentes no entorno de escolas de Educação Infantil situadas no campo, os terreiros nem sempre são valorizados como possibilidades pedagógicas e de vivência comunitária.

**Palavras-chave:** Terreiros. Brincadeira. Natureza. Educação Infantil. Cultura Camponesa.

## **Abstract**

*This article aims to highlight the significance of yards located in rural areas, emphasizing their role as essential spaces in the daily lives of rural populations. These spaces are found not only around homes but also around schools and other rural institutions. Based on two master's theses conducted in the Cariri, region of Paraíba, the study explores yards as places of life, where rural Brazilian ways of living, particularly childhood experiences, come to the forefront. The reflections and discussions presented here are grounded in various academic studies that examine, among other topics, the cultural and social importance of these spaces. It is emphasized that yards are spaces actively inhabited and desired by children in rural properties, settlements, and communities, serving as a reference to the rural world. Finally, it is noted that this contrasts with the predominance of built spaces in urban centers. Although yards are linked to homes and present around early childhood education schools in rural areas, they are not always recognized as valuable pedagogical and community spaces.*

**Keywords:** Yards. Play. Nature. Early Childhood Education. Rural Culture.

## **Resumen**

*El objetivo de este artículo es presentar la relevancia de los terreros ubicados en áreas campesinas, los cuales se destacan como espacios fundamentales en el cotidiano de las poblaciones de estos contextos, presentes no solo en el entorno de las casas sino también alrededor de las escuelas y demás instituciones del campo. Basado en dos investigaciones de maestría, el estudio problematiza los terreros como lugares de vida, donde se manifiestan modos de existencia del campesinado brasileño, especialmente en lo que se refiere a las vivencias infantiles. Las reflexiones y discusiones presentadas están fundamentadas en diversos estudios académicos que exploran, entre otros temas, la importancia cultural y social de esos espacios. Así, se enfatiza la noción de que los terreros son lugares ocupados y deseados por los niños en fincas, asentamientos y comunidades, siendo comprendidos como referencias del mundo rural. Por fin, se verifica que eso contrasta con la predominancia de espacios construidos en los centros urbanos, pues, aunque sean vinculados a las residencias y estén presentes en el entorno de las escuelas de Educación Infantil ubicadas en el campo, los terreros son apenas valorados como posibilidades pedagógicas y de vivencia comunitaria.*

**Palabras clave:** Terreros. Juegos. Naturaleza. Educación Infantil. Cultura Campesina.

## **Introdução**

Este artigo tem como objetivo evidenciar os espaços dos terreiros, aqui tomados como territórios característicos do universo camponês, próximos do que podemos chamar de quintais e presentes tanto no vocabulário quanto nas práticas das populações campesinas. Esses espaços encontram-se situados no entorno das casas, das escolas e de outras instituições que fazem parte da geografia do campo, uma vez que estão incorporados à própria vida dos seus sujeitos.

Por meio da análise de duas pesquisas<sup>1</sup> realizadas no Cariri Paraibano, investigamos os terreiros como lugares de vida e espaços onde se desenvolve parte significativa do campesinato brasileiro. Nesses locais, os eventos não apenas ocorrem, mas também constroem modos de vida. Particularmente, os terreiros observados e vivenciados nas duas pesquisas são aqueles frequentados por crianças, por elas mencionados, desejados e ocupados em escolas, sítios, assentamentos e comunidades onde residem. Eles representam uma referência do mundo rural, no qual os espaços naturais são abundantes em comparação com os espaços construídos, e onde as crianças circulam em suas relações cotidianas, tanto na escola quanto em seus locais de moradia.

De acordo com Leal, Cruz e Silva (2023, p. 5), os terreiros são “[...] espaços que cercam as residências e assumem uma simbologia da vida no campo. Cuidado principalmente por mulheres, são uma extensão do lar, um lugar-registro da vida cotidiana dos sujeitos”. Além disso, os terreiros, historicamente vinculados às residências, estão presentes no entorno das escolas do campo – aquelas situadas em espaços rurais ou periurbanos –, mas nem sempre são aproveitados como possibilidade de vivência e expansão dos espaços construídos, como um lugar de convergência entre a vida camponesa mais ampla e a escola do campo.

A partir da reflexão do terreiro como potencialidade para as interações brincantes de crianças da Educação Infantil de escolas do e no campo, este artigo também se propõe a refletir sobre a estética do terreiro como algo que pode e deve ser ampliado para além dos espaços rurais, como uma experiência cultural, social e política, que pode estar nos espaços urbanos, sejam estes os pátios das escolas, os quintais das casas ou as praças públicas. Vale destacar que esse alargamento estético pode promover novas sociabilidades entre pares e gerações. Essa é uma provocação que emerge da cultura camponesa, que se faz presente nas escolas do campo e que pode se tornar uma experiência compartilhada também nos espaços urbanos, que por sua vez, precisam ser requalificados em relação ao papel que podem desempenhar no desenvolvimento de crianças e adultos, no que diz respeito às possibilidades do corpo, do movimento, das interações, das aprendizagens e até mesmo de uma nova cultura de relações, especialmente com a natureza.

As referidas investigações se amparam em uma pauta ética que se deu não apenas sobre os sujeitos envolvidos, mas necessariamente com eles, uma vez que se levou em conta a participação ativa dos colaboradores, inclusive de crianças, considerando-as como sujeitos ativos que percebem e significam os contextos nos quais estão inseridas, a partir de suas especificidades e das relações que estabelecem com seus pares e adultos (Leal; Lacerda; Souza, 2021). Para tanto, além das condutas éticas formais, como a aprovação e autorização da realização das pesquisas pelo Comitê de ética (CEP), priorizou-se colocar em ato uma concepção ética que ultrapassa a formalidade, e considera, sobretudo, as crianças e demais sujeitos. Assim, foram planejadas e desenvolvidas ações como: a utilização de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para adultos participantes; Termos de Assentimento Livre e Esclarecido para crianças; Preservação e proteção das identidades dos sujeitos participantes; e, movimentos de entrada, permanência e saída dos campos de pesquisa que ocorressem de modos graduais e acordados com os sujeitos colaboradores.

Esse artigo se estrutura em três partes, além das considerações finais: na primeira, a cultura e o brincar são evidenciados no contexto do campo, enquanto uma discussão teórica mais abrangente. Na

<sup>1</sup> As pesquisas mencionadas estão vinculadas à linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais - Grão, cadastrado no Diretório Geral de Grupos do CNPq. Ambas foram submetidas ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que aprovou e autorizou a realização delas por meio da emissão dos pareceres consubstanciados de números 3.176.143 e 2.918.595.

segunda parte, apresentam-se duas pesquisas de mestrado desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG), que se ancoram no debate acerca da cultura campesina e sua relação com as crianças nos espaços escolares e não escolares. Como resultados, as duas pesquisas em questão apontaram para a relevância dos terreiros nos contextos de brincadeira e de práticas culturais mais amplas. A terceira parte destaca os terreiros – espaços típicos da cultura camponesa – como lugares vivos e afetivos, vivenciados pelos sujeitos do campo em geral e pelas crianças em particular. Desse modo, os terreiros são apresentados como espaços ricos, sobretudo para a realização de brincadeiras infantis, que utilizam, dentre outros elementos, aqueles que são encontrados na natureza e que possuem materialidades próprias.

## **Cultura e brincar: perspectivas concernentes às crianças campesinas**

Nesta seção, adotamos uma concepção de cultura articulada à diversidade, compreendendo esta última como a multiplicidade e a riqueza de formas de existência que, apesar de carregarem características distintas em várias dimensões, possuem um aspecto central que entrelaça tais diferenças: as nossas humanidades. Desse modo, tendo como ponto de partida a complexidade da sociedade como contexto diverso, apoiamo-nos na perspectiva de cultura apontada por Geertz (1989), ao compreendê-la como um conjunto de significações que os sujeitos constituem e expressam no âmbito de suas relações sociais. Em outras palavras, a cultura está vinculada ao sentido das práticas sociais para as pessoas, pois a partir disso elas produzem sentido. Cultura é produzida através daquilo que nos marca enquanto coletivos sociais. Nessa direção, Santos (2006, p. 44) enfatiza:

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo, se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como, por exemplo, se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros.

Assim, sendo a cultura uma construção histórica que advém dos sentidos produzidos em todos os contextos sociais, como processo, todas as dinâmicas devem ser consideradas como espaços de cultura, desde que haja relações humanas se constituindo a partir daquilo que é significativo. Os povos originários, as pessoas que vivem em áreas litorâneas, os ribeirinhos, os camponeses ou qualquer outro grupo social produzem marcas culturais através da maneira como se organizam e se relacionam.

Nesse contexto, destacam-se variados marcadores de diferenças no interior de cada arranjo cultural. Dimensões que envolvem, por exemplo, gênero, raça, classe social, idade e outros atravessamentos. No que tange, especificamente, às questões geracionais, partimos de uma perspectiva sociológica que comprehende a sociedade como uma estrutura organizada por categorias estruturais. Crianças, adultos e idosos, por exemplo, se relacionam e vivenciam as suas culturas socialmente. Entretanto, cada grupo social é marcado por características específicas, seja pela condição biológica ou social.

Nesse sentido, ao reconhecermos as crianças como atores sociais engajados nas dinâmicas da vida em sociedade, defendemos a ideia da infância como uma categoria estrutural que é constituída, prioritariamente, pelas próprias crianças que, a partir das relações que estabelecem entre si, com os adultos e os artefatos da cultura, (re)criam modos de ser e de estar no mundo, a partir de seus próprios termos, marcados pela dimensão da brincadeira.

Corsaro (2009) auxilia-nos na compreensão desse movimento ao utilizar dois conceitos-chave: cultura de pares e reprodução interpretativa. Para o estudioso, a cultura de pares é “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (Corsaro, 2009, p. 32). Trata-se de atitudes realizadas pelas crianças entre si, seja

por meio da imitação, da imaginação, da criação, de diálogos ou outras formas de socialização. Sobre o conceito de reprodução interpretativa, o pesquisador aponta que:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuemativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (Corsaro, 2009, p. 31).

Desse modo, independentemente do contexto social em que as crianças estejam inseridas, elas percebem e interpretam as situações ao seu redor, produzindo, assim, culturas infantis. Nesse caso, as crianças são afetadas pela produção cultural presente nos espaços sociais que habitam, mas também os influenciam e podem provocar mudanças nas dinâmicas estabelecidas. Com base na compreensão de cultura e de culturas infantis, ao considerarmos o contexto do campo, reconhecemos que se trata de um espaço com aspectos culturais próprios, vivenciados, percebidos e interpretados pelas crianças de formas singulares. No que se refere ao brincar, por exemplo, destacam-se formas específicas de interação com as materialidades e os espaços, que são possíveis devido às características geográficas, sociais e culturais desse contexto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) estabelecem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas direcionadas para as crianças na Educação Infantil, garantindo-lhes espaços, tempos e materiais que possibilitem a experimentação, a imaginação e a interação social. Assim, o brincar, além de ser um direito fundamental da infância, é uma linguagem própria e uma prática cultural essencial para o desenvolvimento integral das crianças (DCNEI, 2009). De acordo com Kishimoto (2010), a brincadeira é um meio pelo qual as crianças exploram o mundo, experimentam novas possibilidades e constroem conhecimento. Da mesma forma, Brougère (1998) destaca que o brincar não é apenas um ato de entretenimento, mas uma forma de produção cultural, pela qual as crianças ressignificam suas experiências e fortalecem sua identidade. Nesse sentido, o brincar possibilita interações ricas e significativas, contribuindo para a construção de sentidos sobre a realidade e para a inserção ativa das crianças em seu contexto sociocultural.

No entanto, seu significado não pode ser reduzido a uma visão genérica ou descontextualizada. Estudos, como os de Corsaro (2009) e Sarmento (2005), evidenciam que a brincadeira é uma prática cultural pela qual as crianças interpretam, recriam e atribuem novos significados ao mundo ao seu redor. No contexto da Educação Infantil do e no campo, o brincar apresenta particularidades marcadas pela relação das crianças com os ritmos da natureza, os materiais disponíveis no ambiente e os espaços abertos que favorecem a autonomia e a experimentação. Segundo Gouvêa (2019), a interação com esses elementos potencializa aprendizagens significativas, conectando as crianças às suas culturas e territórios, pensamento este semelhante ao de Almeida e Barbosa (2020), que afirmam que o brincar no campo mantém vivas as tradições locais, fortalecendo os laços comunitários e a construção da identidade infantil.

A partir das duas pesquisas empíricas realizadas com crianças camponesas do Cariri Paraibano, destacamos as especificidades do brincar no contexto do campo, evidenciando como ele se estrutura a partir das experiências comunitárias, do contato com a natureza e da dinâmica social do território. Ao analisar essas práticas, buscamos evitar uma abordagem esvaziada sobre o brincar, reconhecendo sua complexidade e suas múltiplas dimensões na constituição da infância do campo.

No contexto campesino, o brincar assume especificidades relacionadas à cultura local, aos espaços livres e às materialidades mais acessíveis, principalmente à natureza e aos seus elementos. As crianças camponesas constroem suas brincadeiras a partir dos elementos naturais e das práticas comunitárias, explorando quintais, terreiros, rios e plantações como ambientes lúdicos ricos em possibilidades (Oliveira, 2012; Silva; Corsino, 2020). Essa relação com o meio amplia as experiências sensoriais e cognitivas, favorecendo aprendizagens significativas e fortalecendo o vínculo com a cultura e o território.

Assim, garantir o direito ao brincar na Educação Infantil, especialmente no campo, significa reconhecer sua potência como linguagem da infância e como estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao respeitar e incentivar as brincadeiras que emergem do território e da cultura camponesa, a escola contribui para uma educação mais contextualizada e significativa, fortalecendo a identidade e o pertencimento das crianças ao seu meio.

Essa percepção dialoga diretamente com os pressupostos da Geografia da Infância, que reconhece que as crianças possuem uma linguagem, uma memória e uma vivência espacial próprias, distintas das dos adultos, mas profundamente contextualizadas em seu meio e interligadas com a sociedade e a cultura (Lopes, 2019). Nessa perspectiva, as crianças não apenas habitam o espaço, mas o constituem como território e lugar, criando uma interação contínua entre objetividade e subjetividade.

Nos contextos aqui analisados, as experiências lúdicas vão além da preservação da cultura do brincar, evidenciando a forma como as crianças permanecem conectadas ao espaço em que vivem. Essas brincadeiras reafirmam seu pertencimento ao território e produzem cultura, como afirma Brougère (1998). Para o autor, o brinquedo, enquanto objeto, possui um valor cultural significativo, funcionando como um artefato que expressa as significações produzidas pelo homem. Ao brincarem, as crianças do campo não apenas se divertem, mas também participam ativamente da construção cultural, integrando elementos do cotidiano rural à sua expressão lúdica.

Partindo da concepção de cultura já destacada, corroboramos com Freire e Faundez (1988), que frisam que essa se revela também nos gestos mais simples da vida cotidiana, como o modo de falar, comer, cumprimentar e organizar-se para brincar. Assim, o brincar, nos espaços campesinos e em outros lugares, transcende o ato em si, manifestando a cultura camponesa e a interação das crianças com o mundo, ressignificando o espaço e suas relações.

No contexto campesino, um aspecto essencial do brincar reside nas materialidades e no contato privilegiado com a natureza. De acordo com Piorski (2016), os materiais naturais encontrados no chão, como gravetos, pedras e folhas, possuem um grande potencial educativo e cultural. Isso porque, ao serem ressignificados pelas crianças durante as brincadeiras, tais elementos estimulam a criatividade, fortalecem a conexão com a natureza e contribuem para o desenvolvimento integral. O autor enfatiza a importância de valorizar o brincar espontâneo como uma linguagem universal, capaz de interpretar e transformar o mundo ao redor, especialmente em contextos em que o vínculo com o ambiente natural é mais intenso, como nos contextos rurais mencionados nas pesquisas supracitadas.

Nessa perspectiva, Tiriba (2019) argumenta que a natureza deve ser reconhecida como um espaço essencial para as experiências infantis, defendendo a necessidade de “desemparedar” a escola, para que as crianças vivenciem o brincar ao ar livre, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e interação com o meio. Essa abordagem reforça que o contato com os elementos naturais não apenas amplia a imaginação e a autonomia infantil, mas também fortalece a relação das crianças com seus territórios e suas culturas.

O “desemparedamento” da escola do campo proporciona às crianças a oportunidade de utilizar os espaços externos que, em diversas regiões do Brasil, a exemplo do Nordeste, são denominados terreiros. Embora equivalentes aos pátios e espaços externos das escolas localizadas em contextos urbanos, os terreiros mantêm, em sua designação, em sua função e em sua singularidade, uma intrínseca relação com a cultura camponesa. Prova disso é que, conforme veremos adiante, as crianças residentes no campo designam os espaços externos da escola como terreiros, onde apreciam brincar e movimentar-se.

Na seção subsequente, discorreremos sobre duas pesquisas que foram desenvolvidas em contextos campesinos e que apresentam dados e conceitos de diferentes ordens, sendo que possuem em comum o fato de terem encontrado os terreiros como espaços potentes em seus achados, que se configuraram como fato e como inspiração para outras práticas concernentes à educação das crianças do campo e da cidade, seja em seus lares, em suas comunidades ou na escola.

## **Contextualização de duas pesquisas desenvolvidas no PPGEd/UFCG: a Educação Infantil em cena no Cariri Paraibano**

A dissertação de mestrado intitulada *A demanda por Educação Infantil do/no Campo: a perspectiva das famílias do Assentamento Zé Marcolino, no Cariri paraibano*” (Lacerda, 2019) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A pesquisa teve como foco central as crianças camponesas e seu direito à educação, com ênfase na Educação Infantil. Buscou, ainda, compreender a perspectiva das famílias dessas crianças em relação à sua educação, especialmente no que se refere à demanda por uma escola situada em um assentamento no Cariri Paraibano.

O objeto de estudo dessa investigação foi a demanda das famílias do assentamento Zé Marcolino por educação e escola para crianças de 0 a 5 anos que ali residem ou moram nas proximidades. Esse trabalho fundamentou-se nos estudos de Leal e Ramos (2012); Silva e Pasuch (2010); Rosemberg e Artes (2012); Silva, Pasuch e Silva (2012), entre outros. Nele, discutimos a Educação Infantil e a Educação do Campo como áreas de estudo já consolidadas, além de abordar a Educação Infantil do e no Campo como uma área de pesquisa emergente. Exploramos o conceito de família e, especificamente, das famílias camponesas, ressaltando a importância dos laços familiares como elementos estruturantes para a população do campo.

Ademais, problematizamos o conceito de demanda em sua relação com a oferta educacional, ressaltando a importância do pertencimento cultural das famílias na formulação de currículos e práticas pedagógicas. Neste estudo também discutimos o conceito de território em suas dimensões materiais e relacionais, bem como o conceito de resistência, associado aos movimentos campesinos.

Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa (Ludke; André, 1986; Minayo, 2008), descrita como um estudo de caso (Martins; Theóphilo, 2007). Para a coleta de dados, utilizamos técnicas como observação, entrevistas semiestruturadas, diário de campo e fotografias.

O assentamento rural pesquisado fica localizado entre três municípios do Cariri Paraibano e é uma comunidade estruturada em quatro Agrovilas. Sua base produtiva está voltada para a agricultura, destacando-se o cultivo de algodão, milho e feijão. Além disso, a horticultura tem papel essencial, com a predominância do plantio de coentro, abobrinha, alface e tomate-cereja. No entanto, a principal atividade de subsistência da comunidade é a criação de cabras, cuja produção leiteira desempenha um papel fundamental na alimentação das famílias e na geração de renda, seja por meio do consumo próprio, seja pela comercialização do leite e de seus derivados.

Desde a sua criação, o assentamento conta com uma Associação de Moradores que tem desempenhado um papel fundamental na luta pela garantia dos direitos dos trabalhadores rurais, fortalecendo a organização comunitária e promovendo melhorias na qualidade de vida das famílias assentadas. À época da pesquisa, residiam no assentamento 86 famílias, incluindo aproximadamente 17 crianças de 0 a 5 anos e 21 crianças de 6 a 12 anos. Esse número expressivo demonstra a relevância desses sujeitos na comunidade e a importância de iniciativas voltadas para o seu desenvolvimento e bem-estar, como a educação.

Participaram deste estudo 15 sujeitos implicados na organização e rotina do assentamento estudado e da escola, sendo eles: 5 representantes de famílias que demandam a escola do assentamento para seus filhos; 5 representantes de famílias que não demandam a escola do assentamento para seus filhos; 2 representantes da associação de moradores; a professora de Educação Infantil da turma multisserieada; a gestora da escola do assentamento e a secretaria de Educação de Prata-PB (município onde o assentamento está localizado).

Os dados coletados revelaram que a experiência de Educação Infantil do e no Campo, assim como as demais etapas da Educação Básica desenvolvidas na escola do assentamento, é garantida pela luta e resistência das famílias em defesa do direito de seus filhos à educação e da necessidade de que essa formação ocorra no local onde vivem. No entanto, fatores como disputas político-partidárias, desafios relacionados à

gestão da vida cotidiana e questões interpessoais, incluindo desentendimentos e rivalidades, emergiram como elementos determinantes na decisão das famílias de demandarem ou não a escola do assentamento pesquisado.

A pesquisa de mestrado intitulada *Educação Infantil do e no Campo: como a Pré-escola vê e vive as culturas infantis?* (Souza, 2020) foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A motivação para a realização dessa investigação surgiu, principalmente, de inquietações construídas ao longo de nossos percursos acadêmicos e profissionais, bem como de questionamentos levantados no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO/UFCG/CNPq), ao qual estamos vinculados.

Dentre as questões norteadoras, destacam-se: quais aspectos compõem as práticas culturais das crianças do campo nos vários espaços que frequentam, especialmente junto às suas famílias? As práticas pedagógicas desenvolvidas com elas na Educação Infantil têm considerado seu pertencimento cultural no que se refere às suas vivências nos espaços rurais? Tais práticas contemplam a especificidade da Educação Infantil, no que diz respeito à concepção de criança, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009)? A identidade da escola do campo é reconhecida e se concretiza, conforme preconizado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/DOEBEC (Brasil, 2002)?

Diante desses questionamentos, o objetivo dessa pesquisa foi compreender como a Pré-escola do campo vê e vive as culturas infantis das crianças de 4 e 5 anos residentes na área rural. Para tanto, nosso principal objetivo consistiu em analisar se e como os agentes de uma instituição de Educação Infantil situada no contexto rural veem e vivem, por meio de suas práticas e concepções, as culturas infantis das crianças da Pré-Escola.

A fim de embasar nossa investigação, recorremos às perspectivas teóricas dos campos da Pedagogia e da Antropologia da Infância, com maior ênfase nos estudos da Sociologia da Infância (Rocha, 1999; Cohn, 2005; Alderson, 2005). Tais referenciais teóricos compreendem as crianças como atores sociais ativos, engajados nas dinâmicas sociais, e a infância como uma categoria social elaborada pelas próprias crianças, a partir das relações que estabelecem entre si, com os adultos e com a estrutura social como um todo. Fundamentamo-nos, ainda, na legislação educacional, especialmente no que se refere à Educação Infantil e à Educação do e no Campo (Brasil, 2002; 2009).

Metodologicamente, a pesquisa se delineou por uma abordagem qualitativa, seguindo uma lógica etnográfica. Caracterizou-se, também, por ser uma pesquisa realizada não somente sobre crianças, mas com elas (Alderson, 2005). Ademais, como forma de alcançar o objetivo principal proposto, elegemos como instrumentos para produção de dados a observação, a entrevista, a roda de conversas, desenhos infantis, videogramações e fotografias. Para a elaboração das unidades analíticas, utilizamos o método da Análise de Conteúdo (Bardin, 2012) e o procedimento metodológico da Triangulação de Dados (Souza; Leal, 2022), que nos oportunizou analisar o fenômeno investigado a partir de pontos distintos.

Participaram do estudo 15 crianças, 7 familiares de crianças, 1 diretor, 1 professora e 2 funcionários da instituição locus da pesquisa. A proposta de investigação foi apresentada à Secretaria de Educação do Município de Campina Grande/PB (SEDUC) e recebeu anuência para ser realizada. A pesquisa também foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde CEP/CONEP.

Apresentadas, de forma sintética, as duas pesquisas, passamos a evidenciar aspectos que foram percebidos e estão relacionados ao objeto deste artigo: a brincadeira e o brincar, os terreiros, a cultura camponesa e as possibilidades de que a experiência das crianças do campo em relação às brincadeiras e aos terreiros possam ser inspiração para práticas em espaços escolares de contextos urbanos.

## **Terreiros - lugar vivo e afetivo da cultura camponesa**

*A gente gosta quando vai brincar lá no terreiro!*  
(Diogo, criança de 5 anos)

Na perspectiva dos estudos do campesinato brasileiro, o lugar onde se vive vai muito além do local onde se mora, mas diz respeito ao lugar a partir do qual se constroem identidades e se produzem sentidos e significados culturalmente (Sousa, 2024). Essa perspectiva também pode ser aplicada aos territórios dos terreiros dos sítios. Nesses espaços, experimentados nas residências e escolas das crianças, ocorrem desdobramentos da vida em sua amplitude, bem como criações singulares do universo dos sujeitos que deles se utilizam para diversas ações, a exemplo do brincar, especialmente para as crianças do campo. Para estas, a presença do terreiro é tamanha que chegam a equiparar sua designação à de "pátio", termo comum no cotidiano das escolas, como podemos ver na passagem a seguir:

Diogo: A gente gosta quando vai brincar lá no terreiro.

Pesquisador: Gosta quando vai brincar no terreiro?

Diogo: É, lá no pátio.

Pesquisador: Gente vamos ouvir Diogo. Ele disse que vocês gostam quando vão pra onde Diogo?

Diogo: Lá pra o pátio, porque a tia pega os brinquedos de puxa-puxa.

Pesquisador: Aí vocês vão lá pra fora, pra o terreiro. E como é o terreiro?

Diogo: Grande.

Pesquisador: E o chão é como?

Diogo: Bem comprido, pra gente brincar!

(Souza, 2020, p. 158, grifo nosso).

Diogo afirma que ele e seus colegas gostam de brincar no terreiro. O pesquisador, então, questiona se eles gostam de brincar no terreiro, ao que Diogo responde, substituindo "terreiro" por "pátio". Nessa substituição, pode-se depreender duas observações: primeiramente, Diogo parece querer deixar claro que o terreiro ao qual ele se refere é, na verdade, o pátio da escola; em segundo lugar, entre "terreiro" e "pátio" há significados comuns, como o de que ambos os espaços são propícios ao brincar e às brincadeiras. Souza (2020) fez observações em sua pesquisa que vão nessa mesma direção:

Ao chegarem na escola, as crianças são organizadas pelos professores em filas no pátio da instituição, o qual uma criança, numa roda de conversa, chamou de “terreiro” - como são chamados, normalmente, os espaços externos às casas das famílias que moram em área rural. Cada turma forma uma fila. Após uma breve acolhida com um bom dia coletivo, cada professora conduz seus alunos para a sala de aula. As crianças que compõem o grupo da Educação Infantil são as primeiras a se dirigirem até a sala (Souza, 2020, p. 119).

No contexto escolar, o terreiro é o primeiro e o último espaço percebido ao chegar e ao sair da instituição educacional. O acolhimento diário antes do início dos encontros entre crianças e professoras nas salas de referência, acontece no terreiro. Entretanto, esse território também se constitui como um lugar de acolhimento em outros momentos, como nas situações em que são realizadas propostas na área externa ou nas aulas de Educação Física. O terreiro é visualizado pelas crianças como um espaço do brincar, no qual tanto brincam livremente por meio de brincadeiras que evocam e vivenciam entre si próprias, quanto com as professoras. Veja-se o excerto a seguir:

Hoje presenciamos uma saída da professora e das crianças da sala de aula. Todos foram para o terreiro da escola. Lá as crianças puderam brincar livremente. Mesmo sob uma temperatura bastante alta e um terreiro sem cobertura, as crianças brincaram de amarelinha, esconde-esconde, de faz de conta, de correr e de toca-toca. Foi notória a alegria expressada nos rostos de todas elas. Esse momento durou cerca de vinte minutos (Souza, 2020, p. 157).

Ao considerar-se que no Cariri Paraibano os terreiros são comuns também nas residências, para as crianças desses territórios estarem no terreiro parece se traduzir em uma extensão dos espaços de suas casas. Pisar o chão do terreiro ao brincar traz uma sensação de familiaridade. Nesse sentido, faz-se relevante destacar que tal perspectiva não reduz as instituições de Educação Infantil situadas em territórios rurais ao ambiente doméstico, mas, pelo contrário, abrange a sua potência enquanto lugar de produção de conhecimento para e com as crianças, pois valoriza um espaço significativo que existe tanto na escola, como nas residências. O modo como as crianças brincam nos terreiros de suas casas, utilizando diversos elementos da natureza e assim favorecendo a imaginação e a criatividade, são reverberados na escola, que a partir de processos educativos sistematizados e contextualizados, pode articular tal experiência cultural das crianças com os saberes no âmbito das múltiplas linguagens.

Ao retomarmos a fala de Diogo durante o trecho da roda de conversa já citada, confirmamos a compreensão de que as crianças gostam de vivenciar o terreiro da instituição, especialmente pelo fato de poderem ter momentos de brincadeiras com a professora, utilizando brinquedos. Além disso, no diálogo exposto, o menino expressa que a sua vinculação com o terreiro da escola se dá pelo fato do mesmo se constituir em um espaço amplo ou extenso, como ele explica. Nesse sentido, podemos reafirmar a potencialidade do terreiro como espaço de acolhimento, brincadeira, ampliação e entrecruzamento de culturas entre a instituição de Educação Infantil e o contexto do campo.

Lacerda (2019) inclui o terreiro como um dos espaços que são cuidados pelas crianças na rotina camponesa. Na sua pesquisa, observou que a relação entre a escola, os cuidados com os irmãos mais novos e as tarefas domésticas, o que inclui deixar o terreiro limpo, faz parte do cotidiano das crianças, um modo de vida que se configura como um roteiro com especificidades quando comparado à rotina das crianças que vivem em contextos urbanos.

Fora da escola, percebemos que a rotina dessas crianças, apesar de nos parecer árdua, pois trabalham bastante com seus pais em tarefas que eles realizam, como carregar objetos pesados, é bem tranquila para elas. Em conversas informais com algumas crianças e mesmo nos momentos de observação, notamos que, ao sair da escola, as maiores cuidam das menores, geralmente o irmão ou irmã mais velha, na maioria dos casos. Quando chegam à casa (a escola do assentamento funciona pela manhã, das 7 às 11 horas), almoçam, cumprem afazeres domésticos - algumas meninas ajudam a mãe a limpar a casa, lavar a louça, varrer o “terreiro”, dentre outros serviços, e ambos, meninos e meninas, ficam responsáveis por organizar e limpar seus quartos - e escolares, como realizar as atividades de casa, fazer trabalhos, ensaiar alguma apresentação da escola, dentre outros (Lacerda, 2019, p. 57).

O movimento corporal, inerente à cultura infantil, constitui uma experiência facilmente percebida em pátios e terreiros das casas, sendo frequentemente mais intensa nestes últimos, conforme constataram Cruz (2022), em pesquisa realizada em uma escola localizada em uma comunidade rural do Brejo Paraibano, e Souza (2020), em pesquisa desenvolvida em uma escola do campo e junto às famílias de cinco crianças. Leal, Cruz e Silva (2023) apontam que as brincadeiras, na maioria das vezes, são organizadas pelas crianças e, no caso da escola do campo que pesquisaram, o repertório de brincadeiras é marcado pelo movimento e pela relação com a natureza, conforme afirmam:

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 (Leal; Cruz; Silva, 2023, p. 9).

Como especificidade, percebe-se o movimento em espaços mais amplos e a natureza, presente como materialidade para o brincar. Essa especificidade, dada a própria condição objetiva em que as crianças estão imersas, pode inspirar práticas em outros territórios, como os territórios urbanos, que, na experiência pedagógica, também podem considerar espaços abertos nas instituições ou no seu entorno, como praças,

bosques, para expandir possibilidades e produzir ou mesmo estreitar a relação da criança com a natureza, sendo este um aspecto pedagógico, político e de consciência planetária.

O movimento do corpo é uma experiência que constitui o cotidiano das crianças, sendo experimentado com maiores possibilidades em lugares abertos, como pátios de escola e, especialmente, nos terreiros das casas, em áreas rurais. Esses lugares são como territórios da infância onde as crianças mostram o que sabem, sentem e criam com seus corpos em movimento. É por meio do brincar que a criança vai construindo seu pensamento e sua subjetividade pelo processo que também ocorre permeado e mediado pela cultura (Vygotsky, 2002). No que concerne a esse pensamento, estudos como os de Cruz (2022) e Souza (2020), revelam o valor dessas vivências em terreiros, nas quais os locais externos – grandes, naturais e mais simples – são preponderantes para enriquecer a experiência do brincar.

Nessa visão, Leal, Cruz e Silva (2023) dizem que, nas escolas do campo, as brincadeiras surgem de forma natural e são muitas vezes organizadas pelas próprias crianças. Elas mostram uma cultura de diversão que é muito marcada pelo movimento e pela interação com a natureza. As autoras afirmam: “as brincadeiras vistas envolvem correr; pular; esconder-se; equilibrar-se subir em árvores e mexer com coisas da natureza”. (Leal; Cruz; Silva, 2023, p. 102).

No que concerne à relação entre brincadeira e cultura, Brougère (1998) indica que esta se manifesta como um evento cultural, isto é, uma ação permeada pelos sentidos sociais que envolvem a infância. Segundo o autor, esses processos não ocorrem espontaneamente: eles são ressignificados pelas crianças dentro de um cenário social específico. A cultura, nesse panorama, não só inspira o tema das brincadeiras, mas igualmente o jeito como as crianças experimentam o ato de brincar.

Em consonância com esse pensamento, Vygotsky (2002) afirma que é ao brincar que a criança vai desenvolvendo seu raciocínio e sua individualidade, num caminho de interiorização balizado pela cultura. Desde o começo da vida, os indivíduos absorvem e internalizam símbolos socialmente construídos e em constante mutação, sendo no contato com os sujeitos mais experientes, em atividades culturalmente organizadas – como o simples fato de brincar – que se formam os denominados “sistemas compartilhados de consciência”. A brincadeira e o movimento são os caminhos principais pelos quais a criança assimila e ressignifica esses símbolos, convertendo-os em estruturas subjetivas de pensamento e prática.

Esse entendimento está em consonância com Kishimoto (2007), que reconhece o brincar como linguagem fundamental da infância e aponta que, por meio do corpo, as crianças aprendem, comunicam e se constituem como sujeitos. Assim, o movimento corporal não deve ser visto apenas como prática física, mas como um elemento cultural e formativo da infância.

Portanto, o corpo em movimento, quando inserido em contextos que valorizam a cultura infantil e os saberes do território, torna-se um instrumento potente de expressão, de aprendizagem e de resistência cultural. Em contextos rurais, especialmente, o movimento é vivenciado de forma mais livre e integrada à natureza, fortalecendo os vínculos afetivos, sociais e culturais das crianças com o seu entorno. Reconhecer essa dimensão é essencial para pensar uma educação do/no campo que valorize as infâncias em suas múltiplas formas de ser, viver e brincar.

Nesse sentido, os terreiros, como espaço cultural presente nos territórios rurais, constituem-se como espaços de produção e reprodução da cultura camponesa, nos quais ocorrem eventos cotidianos específicos, partilhados por gerações. Trata-se de territórios que representam faixas de transição entre os mundos da casa ou da escola e a natureza. Contudo, se considerados como inspiração para realidades urbanas, podem configurar, no contexto escolar, faixas de sociabilidade, liberdade e expressão lúdica propícias às brincadeiras. Os terreiros podem representar a pausa necessária para a construção das culturas infantis em contextos rurais e urbanos. Nos primeiros, os terreiros existem de fato; nos segundos, podem ser inventados, com espaços e materialidades singulares.

A crise climática global que vivemos demanda outras formas de sociabilidade e de relação com a natureza, com os espaços não construídos, bem como com as experiências que proporcionam o contato de crianças e adultos com a natureza, as paisagens naturais, o vento, o céu, as águas e o ar. Na contramão do emparedamento que constitui nossa atual sociabilidade, os terreiros são uma inspiração para pensarmos em novas formas de relações entre as pessoas. Nas pesquisas apresentadas, eles estão presentes na vida das crianças, tanto em suas residências, como em suas escolas, sendo nomeados e utilizados por elas e constituindo seus modos de vida. Fundamentada em Schildkrout (1978) e Sousa (2024) assevera que as

crianças devem ser sempre ouvidas, a fim de evitar uma visão incompleta de qualquer tema em estudo. Nessa mesma direção, defendemos tal perspectiva e, no presente artigo, buscamos abordar o tema dos terreiros campesinos sob a ótica do que neles ocorre, considerando as crianças, suas brincadeiras e seus modos de produzir culturas infantis nesses espaços.

## **Considerações finais**

A partir das reflexões desenvolvidas nesse artigo, evidenciamos a centralidade dos terreiros como espaços de vida e cultura no contexto das populações campesinas, especialmente na infância. Com base nas pesquisas realizadas no Cariri Paraibano, aqui supracitadas, ficou claro que esses espaços extrapolam a simples delimitação geográfica, configurando-se como territórios simbólicos e afetivos, fundamentais para a organização social, as interações e as experiências lúdicas das crianças.

Desse modo, os terreiros, sejam nas residências das crianças ou no entorno das escolas do campo, ainda que nem sempre sejam aproveitados como espaços pedagógicos e de vivência comunitária, são locais de suma importância para o desenvolvimento infantil, para a construção de laços sociais e a preservação das práticas culturais locais. Neles, as crianças experimentam a liberdade de movimento, exploram a natureza e constroem saberes a partir das interações com seus pares e com as diferentes gerações, fortalecendo suas identidades e modos de vida no campo.

Reafirmamos a ideia de cultura como uma construção histórica e dinâmica, o que permite ampliar a concepção desses espaços para além do meio rural, incorporando-os a novas formas de sociabilidade nos ambientes urbanos, como pátios escolares, quintais e praças públicas. Esse alargamento favorece a valorização de um modelo educativo que integra corpo, movimento, natureza e interações intergeracionais, reafirmando a infância como um tempo e espaço legítimo de produção cultural.

Consideramos, ainda, que toda construção cultural é atravessada por marcadores sociais como gênero, raça, classe e idade, os quais influenciam diretamente a forma como diferentes grupos expericienciam suas vivências cotidianas. Assim, a compreensão dos terreiros como espaços culturais dinâmicos nos permite repensar as relações entre crianças, adultos e idosos no contexto do campo e da cidade, possibilitando um olhar mais amplo sobre as interações geracionais e suas implicações para a educação e o brincar.

Dessa forma, reforçamos a importância de reconhecer os terreiros como territórios culturais e educativos, capazes de promover novas formas de interação e aprendizado que respeitem e potencializem as vivências infantis em seus múltiplos contextos socioculturais. Mais do que espaços físicos, os terreiros representam um lugar de resistência, expressão política, liberdade e direito das crianças, seja no campo ou na cidade. Valorizar esses espaços é reconhecer a infância como produtora de cultura, garantindo que suas experiências e modos de vida sejam respeitados e fortalecidos em diferentes territórios.

Portanto, a reflexão sobre os terreiros nessa perspectiva, assim como sobre outros espaços e práticas educativas que consideram a experiência humana como contexto educativo, contribui para a composição de posturas sensíveis e éticas em relação às crianças e aos demais sujeitos dos diversos coletivos. Trata-se de uma perspectiva micro e macro, isto é, de uma forma de visualizar os espaços que não se restringem aos terreiros, mas abrangem todos aqueles possíveis de serem ocupados na vida como um todo, com a atribuição de sentidos e produções de novos significados.

## **Referências**

- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005.

ALMEIDA, L. F. de O.; BARBOSA, E. P. As veredas do ordenamento jurídico da Educação Infantil do Campo: um olhar sobre os jogos e brincadeiras. *Dialogia*, v. 36, p. 458-469. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1998.

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

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. Infância e Educação Infantil no Brasil: avanços e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 67-86, 2009.

CRUZ, F. S. da. *Crianças e experiências brincantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no campo*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONÇALVES, S.; SOUZA, M. Brincadeiras e cultura na infância camponesa. *Revista Educação e Sociedade*, v. 39, p. 123-140, 2018.

GOUVÊA, M. C. Brincadeiras infantis no contexto rural: uma análise das interações e aprendizagens. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 4, n. 1, p. 123-145, 2019.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

LACERDA, W. M. F. da S. *A demanda por Educação Infantil do/no Campo*: a perspectiva das famílias do assentamento Zé Marcolino, no Cariri Paraibano. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

LEAL, F. de L. A.; LACERDA, W. M. F. da S; SOUZA, R. G. P. de. O lugar das crianças como copesquisadoras: reflexões e provocações. *Áltera Revista de Antropologia*, v. 2, p. 267-290, 2022.

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*, v. 29, e50762, 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, M. Materialidades e brincadeiras na infância rural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, p. 56-74, 2015.

MINAYO, M. C. S. (org.) *et al.* *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade.* 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Z. Brincar no campo: espaços e tempos da infância rural. São Paulo: Autores Associados, 2012.

PIORSK, A. *Brinquedos do chão:* A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

ROCHA, E. A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (org.). *Educação Infantil:* enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 1999. p. 367-384.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. O rural e o urbano na educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, M. C. et al. (org.). *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo.* Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SANTOS, J. L. dos. O que é cultura?. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2<sup>a</sup> modernidade. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (org.). *As crianças: contextos e identidades.* Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2005. p. 11-34.

SCHILDKROUT, E. Age and gender in hausa society: socio-economic roles of children in urban kano. In: LA FONTAINE, J. S. *Sex an age as principles of social differentiation.* London: Academic Press, 1978. p. 109-137.

SILVA, A. P. S. da. Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). In: BARBOSA, M. C. *et al.* (org.). *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo.* Porto Alegre: Evangraf, 2012. SILVA, A. P. S. de; PASUCH, J.; SILVA, J. B. Educação Infantil do campo. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, A. P. S. da. PASUCH, J. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo.* Brasília: 2010.

SILVA, M.; CORSINO, P. Infâncias e brincadeiras no terreiro: *um espaço de cultura e aprendizagem.* *Educação & Realidade*, v. 45, p. 89-107, 2020.

SOUSA, E. L. As casas, as estradas e os cercados: o sítio camponês a partir das classificações das crianças Capuxu. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, v. 62, n. 1, e269304, 2024.

SOUZA, R. G. P. de. *Educação Infantil do e no campo:* como a pré-escola vê e vive as culturas infantis? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

Tiriba, L. Educação Infantil e natureza: A experiência de nossos corpos vivos, inteiros e brincantes. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

---

RECEBIDO: 31/01/2025

RECEIVED: 01/31/2025

APROVADO: 17/04/2025

APPROVED: 04/17/2025