

O BRINCAR NO ESPAÇO-TEMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O que dizem os docentes e suas práticas?

Darlison José da Silva Sales¹

Darlison.ssales@ufpe.br

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles²

conceicao.nlima@ufpe.br

RESUMO:

O estudo buscou cartografar junto a duas docentes da Educação Infantil como o brincar é experienciado, se produz, se inventa e se problematiza em suas práticas e dizeres docentes. Nos encaminhamos a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com inspiração cartográfica, que foi realizada em um CMEI da cidade de Caruaru-PE, e, nesse percurso cartógrafo, nos dispomos a acompanhar os dizeres, gestos e práticas cotidianas dos docentes, registrando-os por meio de observações, anotações no diário de campo e conversas informais. Para nos ajudar a compor esse movimento, nos aproximamos de alguns intercessores teóricos que nos ajudam a pensar acerca da infância, como Kohan (2003), da cultura lúdica e do gesto de brincar a partir de Brougère (1998), Kishimoto (2010) e Lopes e Corrêa (2014) e também da prática docente conforme dialogam Melo (2014) e Franco (2012). Assim, nos deslocamos a pensar o brincar enquanto uma linguagem das crianças, das infâncias e como direito que está assegurado por documentos legais, oficiais e normativos, como a BNCC. Diante desses acompanhamentos, observou-se que as docentes reconhecem o brincar como importante para a criança, o entendem como forma de expressão, interação e aprendizagem, incorporando-o às rotinas, tempos e espaços do CMEI. Contudo, também nos dizem sobre desafios estruturais, como limitações físicas e organização do tempo regida pela lógica cronológica, que impactam a experiência do brincar. As práticas observadas por sua vez, nos dizem, em diferentes modos, a existência de movimentos de resistência, invenção e criação, nos quais as docentes se colocam como mediadoras e “brincantes”, potencializando o encontro entre crianças, infâncias e experiências. Entendemos assim, que o brincar é um eixo potente e de direito da criança, do seu desenvolvimento que deve ser garantido como prática ética, política e pedagógica, cuja centralidade depende tanto das condições institucionais quanto das escolhas e sensibilidades docentes e que (re)inventa-se a todo momento.

Palavras-chave: Brincar. Cartografia. Criança. Educação Infantil. Infância. Prática Docente.

ABSTRACT:

The study sought to cartographically map, together with two Early Childhood Education teachers, how play is experienced, produced, invented, and problematized within their teaching practices and discourses. The research was conducted from a qualitative approach, with cartographic inspiration, and took place in a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in the city of Caruaru, Pernambuco, Brazil. Along this cartographic path, we set out to follow the teachers' statements, gestures, and everyday practices, recording them through observations, field diary notes, and informal conversations. To help compose this movement, we engaged with several theoretical interlocutors who support reflections on childhood, such as Kohan (2003); on play culture and the act of playing, drawing on Brougère (1998), Kishimoto (2010), and Lopes and Corrêa (2014); and on teaching practice, in dialogue with Melo (2014) and Franco (2012). Thus, we were led to conceive play as a language of children and childhoods, as well as a right ensured by legal, official, and normative documents, such as the National Common Curricular Base (BNCC). Based on these follow-ups, it was observed that the teachers recognize play as important for children, understanding it as a form of expression, interaction, and learning, and incorporating it into the routines, times, and spaces of the CMEI. However, they also point to structural challenges, such as physical limitations and time organization governed by a chronological logic, which impact

¹ Graduando do curso de pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. UFPE/CAA Email: Darlison.ssales@ufpe.br

² Professora Doutora Associada III da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. UFPE/CAA Email: conceicao.nlima@ufpe.br

the experience of play. The observed practices, in turn, reveal—in different ways—the existence of movements of resistance, invention, and creation, in which teachers position themselves as mediators and “players,” enhancing encounters among children, childhoods, and experiences. We therefore understand play as a powerful axis and a right of the child, fundamental to their development, which must be guaranteed as an ethical, political, and pedagogical practice, whose centrality depends both on institutional conditions and on teachers’ choices and sensitivities, and which is constantly (re)invented.

Keywords: Play. Cartography. Child. Early Childhood Education. Childhood. Teaching Practice.

DATA DE APROVAÇÃO: 17 de dezembro de 2025.

(DES)CAMINHOS INICIAIS DO BRINCAR

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior
do que a cidade. A gente só descobre isso depois
de grande. A gente descobre que o tamanho
das coisas há que ser medido pela intimidade
que temos com as coisas

(Barros, 2015, p. 124)

O presente estudo fez uma imersão no Espaço-Tempo da Educação Infantil, andou com e entre os docentes e cartografou o brincar em seus dizeres e práticas. Indo ao encontro com esse brincar e sua importância no ambiente infantil, como um chamado ético e político, sendo um direito das crianças e infâncias que experienciam a Educação Infantil.

A partir desse movimento de pesquisa, compreendemos que os estudos acerca do espaço da Educação Infantil ganham força na contemporaneidade, oferecendo significativamente um olhar atento e sensível para Educação Infantil e os direitos das crianças e as infâncias que vivenciam esse espaço. Nesse sentido, compreendemos a importância de adentrar esse espaço e fazer pesquisa com e entre os sujeitos que habitam-o.

Nessa direção, nossa pesquisa emerge das inquietações de pesquisar sobre o espaço da Educação Infantil, espaço que é atravessado por temporalidades que nos convidam a perceber e vivenciar outras formas de fazer escola. É importante salientar que a Educação Infantil, quando experienciada de uma forma tradicional, é atravessada por práticas que normatizam a infância dentro de espaços rígidos, controlados e previsíveis. Muros físicos e simbólicos organizam os tempos, os corpos e as experiências infantis, muitas vezes limitando a potência infantil no ato de brincar, imaginar, circular e experimentar o mundo.

O que entra em divergência com o movimento de início do território-escola, uma vez que o termo escola deriva do termo grego *Skholé*, que de acordo com Masschelein e Simon (2014, p. 2) significa um tempo livre e separado do tempo cotidiano da atividade produtiva. Isto é “tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época”. Dessa forma, não experienciar o brincar, enquanto um movimento onde a criança em seus gestos, inventam outros tempos e modos de estar na escola, é negar a potência da Educação Infantil.

Nesse processo de organização vigente, onde a temporalidade que dá ordem às rotinas e espaços, é o reino de *Khrónos*, que cronometram a infância e diz qual o momento do brincar, nesse movimento nosso intercessor teórico Kohan (2010, p. 135), fala sobre crianças, temporalidades e o território-escola:

As crianças não vivem tempos de infância na escola. Nessa instituição, é o reino absoluto de *khrónos*: horas, dias, períodos, semestres, anos escolares, tudo é medido pela sucessão monocórdia de movimentos idênticos, indiferenciados: *khrónos*. Não há condições para uma experiência aiônica – e não apenas cronológica – do tempo escolar. Nada resta para aión na escola. As crianças devem fornecer as respostas oportunas (*kairós!*) e necessárias para uma vida produtiva e eficiente; é preciso aproveitar o tempo, otimizar a informação, tornar as estratégias mais eficientes.

O dizer de Kohan (2010) elucida que as crianças, por vezes, são limitadas ao reino de *khrónos*. Mas, Kohan (2019, p. 13) nos mobiliza a pensar maneiras outras de fazer escola, que poderíamos “perder um pouco mais de tempo” vivendo o tempo infantil. Diante disso, a potência infantil nos inquieta em seus dizeres, gestos e movimentos, que nos convida a (re)pensar que escola também é e pode ser Espaço-Tempo de brincadeiras. Dizeres infantis potentes que nos geram inquietações, partindo das falas produzidas pelas crianças nas nossas conversações no âmbito na Iniciação Científica, o que mobilizou essa pesquisa.

A pesquisa se justifica pelas inquietações de pesquisar com mais profundidade as experiências docentes no que se refere às práticas do brincar no espaço da Educação Infantil. Ainda, diante da experiência no curso de Pedagogia, em especial nas disciplinas de Educação Infantil e Estágio supervisionado em Educação Infantil, bem como, a imersão no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), em um CMEI para pesquisar sobre as infâncias e as crianças que habitam esse espaço-tempo, todo esse movimento sob a orientação da professora Dra. Conceição.

A escolha desse espaço parte das inquietações de escutar experiências marcadas por contextos culturais e pedagógicos próprios, cartografando esses movimentos que acontecem no chão do espaço da Educação Infantil. Nessa direção, pesquisamos a dimensão espacial de um CMEI em Caruaru no Agreste pernambucano, pois acreditamos que essa temática ganha relevância por se situar em um contexto culturalmente rico, mas muitas vezes atravessado por práticas que por vezes o brincar ainda é minimizado por horas marcadas.

Diante disso, surge a necessidade de experienciar o brincar nesse território, enquanto eixo na Educação Infantil e como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que é previsto na BNCC (2017), e que está nas práticas nas rotinas e nas experiências docentes:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p.36).

No que diz respeito a nossa questão de investigação é: De que modo docentes da Educação Infantil vivenciam e significam o brincar em suas práticas no espaço-tempo da Educação Infantil em um CMEI da cidade de Caruaru no Agreste Pernambucano?

Ainda, na busca de responder nossa questão de investigação, partimos para os nossos objetivos, enquanto objetivo geral: Cartografar como docentes da Educação Infantil vivenciam o brincar em suas práticas. E como objetivos específicos: Acompanhar as experiências docentes relacionadas ao brincar com as crianças e as infâncias no espaço-tempo da educação infantil; Mapear os dizeres docentes acerca do sentido do brincar em suas experiências no espaço-tempo da educação infantil; Problematizar as experiências produzidas pelos docentes em torno do brincar em suas práticas no espaço-tempo da Educação infantil no Agreste Pernambucano.

A partir desses objetivos seguimos por uma pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica, o que implica um olhar sensível, aberto ao percurso e aos sentidos que emergem durante o processo. Outrossim, acompanhou o que se move nas falas, nos gestos e nas práticas dos docentes, aquilo que escapa ao esperado e revela forças de resistência e criação. Diante disso, nossa pesquisa está estruturada com Introdução, Fundamentação Teórica, Teóricos-Metodológicos, Análise de dados e Considerações parciais.

2. (DES)ENCONTROS E DIZERES NO ESPAÇO-TEMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Infâncias e o Espaço-Tempo da Educação Infantil

Com essa categoria discutimos os conceitos de infâncias e Educação Infantil. Apoiamos na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/1996, em seu artigo 29, que se refere a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ainda, LDB, especialmente após a Lei nº 12.796/2013, estabelece a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade no art. 4º, inciso I. Essa obrigatoriedade reforça o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado e da família, sendo um lugar de garantia de direitos, cuidado e educação.

Ao discorrer sobre o conceito de escola, que vem sendo debatido no campo científico, nos questionamos: que escola é essa que vem sendo (des)construída na contemporaneidade? para quem é feito esse espaço-tempo? e como está sendo pensado esse espaço para as crianças e as infâncias que habitam esse espaço-tempo?

Diante disso, em diálogos com Kohan (2010, p. 135) sobre essa construção espacial, ele nos diz que: “nada resta para aíón na escola. As crianças devem fornecer as respostas oportunas (kairós!) e necessárias para uma vida produtiva e eficiente; é preciso aproveitar o tempo, otimizar a informação, tornar as estratégias mais eficientes”. Isso é, se perde o tempo livre na educação Infantil e se ganha o tempo produtivo, o que se diverge do *Skholé*.

Etimologicamente, a palavra *escola* deriva do termo grego *Skholé*, que tem como significado “tempo livre”, um tempo separado das exigências do mundo produtivo. Essa origem revela um sentido muito diferente daquele que se consolidou na modernidade, em que a escola passou a ser vista como preparação para o trabalho e para a vida social. Para Masschelein e Simons (2014), a escola deve ser compreendida como um espaço-tempo de suspensão, no qual é possível pausar o ritmo produtivo da sociedade e abrir um tempo livre dedicado ao estudo, à contemplação e à experiência compartilhada do mundo.

Nessa perspectiva, a escola assume um papel emancipador e democrático, pois oferece a sujeitos historicamente excluídos o direito ao tempo livre e à aprendizagem, configurando-se como uma forma de redução das desigualdades sociais e de ampliação do acesso ao comum. No espaço da Educação Infantil não é diferente, esse espaço tem o papel de

ser construtor e emancipador, que é importante para as experiências infantis estarem presentes no chão da escola como fonte de liberdade, suspendendo uma ordem tradicional, é o que nos indica Masschelein e Simons (2014, p. 17):

O mais importante ato que a ‘escola faz’ diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornece tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo.

Nessa direção, compreendemos que a Educação Infantil se propõe a ser mais do que um espaço físico delimitado, mas um lugar vivo e em movimento, que se transforma junto com as crianças e suas infâncias.

No que se refere a potência dessa instituição Infantil, Almeida (2021, p. 56) que nos ajuda a compreender que a escola pode ser fonte de liberdade ou contribuir para aprisionar as crianças e as infâncias em modelos tradicionais e adultocêntricas onde a “Escola através de seus modelos de sala de aula, suas paredes, dos seus currículos [...] dos professores e demais profissionais pode muitas vezes aprisionar, distanciar, silenciar, confinar, conformar”. Entretanto, para Almeida (2021, p. 56) existe um “mas” que acreditamos ser um chamado ético e político “mas pode também e assim o faz, virar-se de ponta cabeça, tornar-se espaço de acolhimento, descoberta, palavra compartilhada, de múltiplas existências e gestos e não podemos duvidar dessas possibilidades, da sua potência”.

Nesse sentido, compreender o espaço da Educação Infantil implica também reconhecer que as práticas docentes e os ambientes não são neutros, mas carregam concepções de infância, de aprendizagem e de mundo. Assim, esse espaço precisa ser planejado como um espaço-tempo de encontros, de liberdade, de experimentação e de protagonismo infantil, em que o brincar, reconhecido pela BNCC (2017) como eixo estruturante das práticas, é a principal forma de expressão e linguagem das crianças e as infâncias que habitam esse ambiente.

No que se refere ao conceito de infância, Gomes (2023) *apud* Tebet (2017) nos indica que existem muitas linhas de pensamento sobre infâncias que se manifestam em determinados contextos espaciais e temporais. A partir disso, evidencia-se que a infância nem sempre foi reconhecida como uma categoria específica, sendo inicialmente invisibilizada e confundida com um adulto em miniatura. Na modernidade, emerge uma imagem de infância associada a uma etapa da vida a ser superada, marcada por discursos desenvolvimentistas e normativos. Nesse momento, surgem discursos que indagam as tentativas de aprisionar a criança em

projeções adultocêntricas e finalidades futuras. Em contraposição, surgem imagens da infância produzidas pela sociologia da infância, que reconhecem as crianças como sujeitos sociais, produtores de cultura e detentores de direitos.

Gomes (2023) *apud* Tebet (2017) indica outra linha, a concepção filosófica da infância como experiência, alteridade e potência, aproximando-se de Kohan (2004). Nessa perspectiva, a infância ultrapassa a cronologia e se afirma como condição da experiência, capaz de habitar crianças, adultos, ideias e práticas.

A reflexão se aprofunda ao articular as temporalidades gregas (*khrónos*, *kairós* e *aión*) e sua relação com a infância. Ancorado nisso, Gomes (2023) *apud* Kohan (2004) distingue duas infâncias, a infância majoritária, ligada ao tempo cronológico, à história e às etapas do desenvolvimento, e a infância minoritária, relacionada ao tempo aiônico, ao devir, à criação e à ruptura com formas totalizantes.

Outrossim, Kohan (2004, p. 1) nos elucida que a pergunta sobre a infância é sempre uma inquietação: “O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermo-nos interrogar?”, nessa direção, existem múltiplas infâncias e várias concepções contextuais. Mas indo ao encontro com Kohan (2003) a infância é potência de criação, ligada ao conceito de devir, entendido como a capacidade de romper com formas fixas de pensar, aprender e educar. Esse devir não pertence apenas às crianças, mas pode atravessar adultos e instituições educativas.

Nesse sentido, Kohan (2003, p. 246) nos diz que “não devemos entender a infância apenas como uma idade cronológica”. Nessa perspectiva, a educação não deve ser um processo de superação da infância, mas um espaço de sua reinvenção constante. Dito isso, os docentes da educação infantil, bem como, todos os profissionais deste espaço, podem e devem manifestar suas infâncias, deixando ela viva para o encontro com o outro, superando uma visão de infância etapista. Ainda, Kohan (2003, p. 253) define a infância enquanto “devir; sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência”. Portanto, a infância é uma potência que habita todo ser humano, representando a capacidade de questionar, imaginar e transformar. Preservar a infância, nesse sentido, é manter viva a possibilidade de pensar o novo, de reinventar o mundo e a si mesmo.

Nesse prisma, Kohan (2003) pensa a infância não apenas o tempo das crianças, mas uma condição humana universal. Ser “infante” é viver na abertura, no não saber, no desejo de aprender e reinventar o mundo. É estar disponível à experiência, ao pensamento novo e à

criação. Nesse sentido, todos somos seres de infância, pois nossa história, linguagem e experiência permanecem inacabadas e em constante transformação.

Infante é [...] Aquele que não pensa o que já foi pensado, o que “há que pensar”. E aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. “Nossa” história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância. (Kohan, 2003, p. 246-247).

Quando o autor afirma que “infantes são os sem voz, os que não nascem falando, aqueles que estão aprendendo a falar e a ser falados [...] infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo” (Kohan, 2003, p. 246), ele amplia o sentido do termo, mostrando que ser infante não é uma limitação, mas uma potência. Nesse sentido, a infância é um estado de abertura ao mundo, de curiosidade e de invenção. O “não saber tudo” é o que permite aprender, o “não falar tudo” é o que possibilita escutar e criar novas formas de dizer.

Nesse processo de escrita filosófica do conceito de infância e diálogo com autores, compreendemos que a infância é devir, o novo, a descoberta. Em diálogos com Kohan (2003) que nos convida a caminhar com os pensamentos de filósofos de Heráclito, Sócrates, Rancière e Deleuze. Kohan (2003) indica que esses pensadores também são “infantes”, pois não se conformaram com o pensamento dominante; ao contrário, ousaram pensar de outro modo, inaugurando novas formas de compreender a realidade. Assim, ser infância é pensar de novo, é manter viva a capacidade de surpreender-se, de recomeçar e de experimentar o mundo sempre pela primeira vez. Nessa perspectiva, compreendemos que a infância é uma potência de criação e transformação, uma condição humana que se manifesta na linguagem, na história e na experiência, que nunca estão concluídas, mas sempre abertas ao novo e ao possível.

2.2 O Brincar e o Lúdico na Educação Infantil: diálogos com autores e documentos normativos

Aqui, iremos discorrer sobre o conceito do brincar e a cultura lúdica, e como ele se instaura no espaço-tempo da Educação Infantil. Entendemos o brincar como fonte inesgotável de imaginação, invenção e construção do mundo infantil, onde a criança quando brinca, se desloca para um outro mundo e constrói narrativas e invenções próprias, ademais, entendemos o brincar e o lúdico como expressão cultural e meio de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse movimento, de acordo com Borba (2007, p. 39) o “brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da

linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade”, ou seja, Borba (2007) nos ajuda a compreender o brincar como maneira de desenvolvimento pessoal e social das crianças, a autora ainda ressalta que o brincar surge como invenção de um outro mundo possível, onde as crianças invencionam a partir de suas realidades a partir disso surge “o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas” (Borba, 2007, p. 39).

Assim, com esse brincar que é invencionado e construído nas rotinas das crianças, concordamos com Kishimoto (2010, p. 1) quando nos diz que “a criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo” isso é, a criança não somente é capaz de compreender o mundo, como ela (re)inventa-o a partir das suas escolhas, interações e experiências que o brincar proporciona. Ainda, de acordo com Kishimoto (2010), compreendemos que a criança se movimenta e gosta de fazer muitas coisas, e diante disso:

Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p. 1).

Diante disso, concordamos que o brincar é uma atividade onde a criança e a infância se desloca e (re)inventa um novo mundo, onde nesse mundo outro, a criança pode ser o que desejar, contribuindo para seu desenvolvimento integral, pois, quando a criança brinca, ela desenvolve habilidades de todos os aspectos, como motores, psicológicos, imaginários, sociais dentre outros. Por isso, acreditamos que o brincar é uma atividade importante e imprescindível para vida das crianças, em especial no espaço-tempo da Educação Infantil. Ainda, Kishimoto (2010, p. 1) nos ajuda a compreender a importância dessa brincadeira para criança e seu desenvolvimento:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados.

Diante do exposto, é válido elucidar que quando se possibilita que o brincar esteja no espaço-tempo infantil, crianças manifestam e (re)afirmam suas necessidades, possibilitando o desenvolvimento e a imaginação que constrói mundos outros que são possíveis de habitação dessas crianças.

Outrossim, não podemos falar do brincar sem sua interação direta com o lúdico, onde Brougère (1998, p. 103) dialoga com as contribuições de Winnicott (1975) acerca do pensar o lúdico como fonte potencializadora das construções dos sujeitos e suas culturas. “Deve-se a Winnicott a reativação de um pensamento segundo o qual o espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura”. Nessa direção, no campo da sociologia e antropologia do brincar, Brougère (1998) amplia essa compreensão ao afirmar que o brincar não é uma atividade puramente individual, mas uma atividade cultural e socialmente construída. Para ele, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa” (Brougère, 1998, p. 104), que precisa ser aprendida, indo de encontro com as aprendizagens de cada cultura.

Nessa perspectiva, Brougère (1998) propõe a noção de cultura lúdica, que se refere ao conjunto de regras, significados e referências que tornam o brincar possível. As crianças, ao brincarem, aprendem a brincar, apropriando-se das estruturas simbólicas e das regras compartilhadas de sua cultura. Assim, o brincar é, ao mesmo tempo, produto e produtor de cultura, construído nas interações e nas trocas entre as crianças e o mundo.

Brougère (1998) destaca que o lúdico se insere em um sistema de significações próprias, no qual as regras, os símbolos e os sentidos são produzidos e compreendidos pelos sujeitos que participam da brincadeira. Dessa forma, o autor entende o lúdico como uma dimensão da cultura, marcada pela aprendizagem social, pela interação simbólica e pela construção coletiva de sentidos, que permite à criança se apropriar do mundo e transformá-lo criativamente por meio do brincar.

Essa concepção aproxima-se da ideia de Lopes e Corrêa (2014), que refletem sobre o brincar como movimento de invenção e partilha entre crianças e adultos no espaço escolar. Para as autoras, o brincar é um modo de libertar-se de restrições e expandir o próprio campo de ação, permitindo tanto às crianças quanto aos adultos reinventar-se nas relações com o outro e com o mundo. No contexto da Educação Infantil, esse brincar não se limita a uma ação espontânea, mas constitui-se como um ato de criação coletiva, no qual o professor também é brincante, co-autor das histórias e experiências vividas com as crianças. Assim, “ao brincar, parece se abrir um espaço-tempo onde se torna impossível distinguir quem brinca. Dentro da brincadeira, quem brinca não se pensa como criança, nem como adulto: é apenas

mais um brincante” (Lopes; Corrêa, 2014, p. 8). Nesse movimento, Gonçalves e Carvalho (2021, p. 230) nos indicam que: “brincar é intensidade, é devir que atravessa os corpos e produz outra coisa que não foi pensada ou definida previamente”. Sendo o brincar a linguagem do brincante.

Dessa forma, o brincar configura-se como uma prática de liberdade e invenção compartilhada, que ressignifica as relações entre adultos e crianças e instaura novos modos de existir na escola. No espaço-tempo da Educação Infantil, esse brincar é também uma forma de resistência à racionalidade produtiva e cronológica do mundo adulto, abrindo espaço para a experiência, o encontro e a imaginação.

Em síntese, compreender o brincar na Educação Infantil é reconhecer sua potência inventiva, cultural e emancipadora. O brincar é um direito e uma linguagem essencial da infância, uma forma de estar no mundo que envolve criação, partilha e liberdade. Diante disso, acreditamos que é no brincar que a criança ou adulto se constitui como sujeito, constrói cultura e expressa o poder de reinventar o mundo e é também nele que o docente reencontra sua própria capacidade de criar, imaginar e ensinar.

Seguindo por (des)caminhos normativos, o brincar no espaço-tempo da Educação Infantil constitui-se como um direito da criança e como eixo estruturante das práticas docentes na Educação Infantil. No que se refere a presença e os sentidos do brincar em dispositivos normativos, como a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, que já reconhece o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito ao lazer, à dignidade e à convivência social, aspectos estes que o brincar dentro do espaço-tempo da educação infantil proporciona, uma vez que o brincar se torna uma chamada ético e político, onde os seus pares se encontram e fortalecem o seu desenvolvimento na convivência e interação social.

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, em seu artigo 16, (re)afirma o direito ao brincar como expressão da liberdade, do desenvolvimento cultural e da participação social da infância, no que se diz respeito ao ato do brincar na Educação Infantil, brincar se torna sinônimo de expressão de liberdade, onde as crianças e suas infâncias se (re)afirmam enquanto brincam.

No que se refere ao campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 29, estabelece que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família. Esse desenvolvimento não pode ser dissociado do brincar, que é a principal forma pela qual a criança experimenta o mundo,

constrói sentidos e interage com os outros. Ou seja, a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade assegurar que a criança possa se desenvolver enquanto ser histórico, social e cultural, utilizando de ferramentas indispensáveis, como brincar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, enfatizam o brincar como um dos eixos centrais das práticas docentes, ao lado das interações, por compreender que a infância se constitui na ação lúdica e na experiência compartilhada. De modo complementar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) reafirma esse princípio ao reconhecer que as interações e a brincadeira são fundamentais para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, assegurando às crianças experiências significativas de exploração, imaginação, criação e aprendizagem.

Após um percurso de análise desses documentos oficiais, entendemos que nesse espaço de direitos, cabe às práticas docentes potencializar o brincar, garantindo condições materiais, tempos e espaços que favoreçam o brincar e a cultura lúdica. O docente, como mediador e organizador do ambiente educativo, deve compreender o brincar não como mero passatempo, mas como experiência cultural e pedagógica que amplia a linguagem, desenvolve a autonomia e possibilita múltiplas formas de expressão. Assim, ao valorizar o brincar em sua intencionalidade pedagógica, o docente contribui para a efetivação do direito da criança e para a construção de aprendizagens que respeitam sua singularidade e potência criadora.

2.3 O Brincar entre as rotinas, espaços e tempos na Educação Infantil

Como citado a priori, o brincar é um direito da criança no espaço da Educação Infantil, por isso, evidenciamos a sua importância de estar presente nas rotinas, espaços e tempos desse espaço infantil. Diante disso, destacamos que o brincar no espaço-tempo da Educação Infantil é caminho a ser traçado e atravessa rotinas, espaços e tempos, que constroem experiências nesse espaço.

Aqui, entendemos o brincar como forma que muitas crianças manifestam suas infâncias, criam possibilidades outras de existência, rompem barreiras, se deslocam para outro espaço-tempo e abrem fissuras nas rotinas que os aprisionam. Por isso, quando falamos do brincar na Educação Infantil, logo, pensamos nas rotinas, espaços e tempos, como e de quais formas as temporalidades atravessam esse brincar. Para pensar o tempo, tomamos referências a noções de temporalidades gregas, que nos ajudam a compreender que o tempo pode ser mais que extensão e cronológico. Kohan (2020) nos aponta três temporalidades gregas (Kronos,

Kairos e Aion) que atravessam a educação. Por isso, iremos discorrer sobre essas temporalidades e como elas se manifestam. No que diz respeito ao tempo de *Kronos*:

khrónos é um tempo adulto: [...] tudo o que acontece nas escolas contemporâneas é regido por khrónos: os níveis de ensino, as planificações docentes, a sequência curricular... [...] O sistema e as instituições que seguem khrónos estabelecem idades, fases e momentos para certos processos pedagógicos, organizam os e as estudantes cronologicamente (Kohan, 2020, p. 7).

Nesse sentido, podemos elucidar que o brincar quando controlado dentro dessa temporalidade, acaba sendo uma atividade regida pelo relógio, pelo adulto e suas rotinas rotineiras, onde o brincar, se existir, se constrói com exclusividades em intencionalidade educativas. No que se diz respeito a outra temporalidade, falamos de Kairós, que ainda é o tempo do adulto, mas agora visto como o tempo do agora, ou dá oportunidade, é o que Kohan (2020, p.7) nos contribui:

Kairós também é um tempo adulto: o cruzamento coincidente entre os tempos da inscrição das pessoas no sistema educativo e de certas experiências pedagógicas. É um tempo de coincidência que, por uma imensa variedade de condições, pode ou não acontecer.

Podemos identificar o Kairós nas rotinas nos espaços da Educação Infantil, sendo o tempo da oportunidade e da experiência. Por fim, temos a noção de tempo Aion, que Kohan (2020, p.7) nos apresenta:

Finalmente, aión é o tempo infantil. [...] é o tempo da experiência educativa enquanto tal, do perguntar, do querer saber, do amar pensar, do criar, do brincar como modo de habitar o mundo... é o tempo da educação como uma experiência durativa, intensiva, que prolonga a temporalidade presente.

Quando vivenciamos Aion nas rotinas e nas brincadeiras, percebemos sua força no brincar, uma vez que a criança se desloca para outro espaço-tempo, e intenciona brincadeiras que não, necessariamente, precisam de um brinquedo, onde o Brincar é a linguagem da infância, o espaço onde as infâncias expressam sua criatividade, experimentam o mundo e desenvolvem autonomia. Nesse movimento, Kohan (2019, p. 13) nos elucida que: “É preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar”. Diante de uma lógica produtivista, por vezes o tempo infantil é minimizado, mas Kohan (2019, p.13) ainda destaca: “Poderíamos na escola, brincar um pouco mais, perder um pouco mais de tempo [...]”

estar um pouco mais presentes no presente”, mesmo diante de tantos desafios institucionais, se faz necessário viver o tempo infantil.

O brincar e as temporalidades estão imbricadas com o conceito de rotina na educação Infantil, pois, a rotina é o conceito que se usa para organizar tempos, formas e modelos, bem como uma forma onde as instituições podem seguir no seu dia a dia. A partir disso, Barbosa (2006, p. 45) nos convida a pensar na necessidade de quando construir rotinas ter cuidado, pois ela pode ser uma “tecnologia de alienação” quando não considera a participação, liberdade e relação com o mundo e com a vida. De acordo com Barbosa (2006, p. 45):

Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos.

Nessa direção, o espaço-tempo da Educação Infantil é um locus que por vezes limita a rotina a ações alienantes, onde as crianças e as infâncias tendem a repetir gestos, dizeres e fazeres, reforçados pela lógica rotineira alienante. Para Barbosa (2006, p. 45) “é fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação”. Ainda sobre as rotinas, Staccioli (2018), define a rotina como um conjunto de ações que se repetem diariamente na vida das crianças, como lavar-se, comer, descansar, mas que podem assumir significados muito diferentes conforme a forma como são vividas e organizadas. Outrossim, Staccioli (2018) explica que as rotinas podem ser “hábitos estéreis” quando se tornam práticas mecânicas e automáticas, sem sentido ou envolvimento afetivo, mas também podem ser “ações férteis”, quando favorecem o cuidado, a aprendizagem, a autonomia e a cidadania ativa das crianças.

No que se diz respeito às rotinas infantis, Staccioli (2018) acredita que quando valorizadas, não são simples repetições, pois cada repetição traz algo novo, diferente e exploratório. Staccioli (2018, p. 56) afirma que “rotina para crianças não é um hábito estéril”. Isto é, as rotinas infantis são levadas pela curiosidade, pelo novo, pelo movimento, que nunca é algo estático, mesmo que seja a “rotina repetitiva e chata ou a vital” para descoberta do novo mundo. Nessa direção, Staccioli (2018, p. 57) nos aponta que “as rotinas das crianças são mais frequentemente ações férteis, especialmente quando o contexto as reconhece e as valoriza”. Assim, a rotina se torna um espaço educativo, que oferece segurança, promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e contribui para a formação da autonomia e da responsabilidade desde a infância.

No que se diz respeito ao conceito de espaço concordamos com Kramer (2000), quando destaca o espaço como fonte importante para o desenvolvimento infantil:

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência, de que com frequência as crianças pequenas são alijadas: mesmo nas grandes cidades, a maior parte dos locais está longe de contemplar as necessidades das crianças de 0 a 6 anos. [...] Mesmo as escolas, creches e pré-escolas precisam de espaços de brincar, garantindo o direito das crianças, e prestando relevante serviço às famílias (Kramer, 2000, p. 47).

Quando falamos acerca do espaço que é possibilitador do brincar no espaço-tempo da educação infantil, também compreendemos o espaço todo e qualquer sujeito que compõe esse espaço, que fortalece e o ambientaliza.

Nessa direção, além do espaço físico estar de acordo com o cenário da educação infantil, compreendemos a importância de trazer esse espaço para realidade cultural daquelas crianças, ou seja, ambientalizar as crianças com seus pares, projetos de espaços que atendam as culturas daqueles sujeitos. Nessa direção, Faria e Palhares (2007, p. 20) nos ajuda a entender esse conceito de espaço ambientalizado:

O espaço físico assim concebido, não se resume a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças ou os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo as exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem presença de adulto(s) e que se permite emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis.

Faria e Palhares (2007) nos ajuda a compreender que espaço vai além das paredes, muros, portas e janelas, falamos também do espaço que constrói o ambiente, que se importa na construção de cultura com e entre os seus pares. O espaço da educação infantil, diante de tantos aspectos que a compõem, como os mencionados a priori, pode tanto aprisionar a vida e o movimento infantil, como também ajudar nesse processo de movimento e experiência da infância na Educação Infantil. Isso é, compreendemos que o espaço da Educação Infantil e todos que o compõem, podem fazer dela uma ambiente potencializador da criança e suas infâncias. Onde o brincar é uma linguagem que descola e mobiliza as rotinas, os espaços e os tempos desse ambiente.

2.4 Práticas, saberes e experiências docentes no Espaço-Tempo da Educação Infantil

Aqui vamos focalizar nessas práticas especialmente no espaço da Educação Infantil, envolvendo um conjunto de ações intencionais, planejadas e reflexivas que visam promover o brincar e o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, compreendemos que a prática docente não se resume à simples aplicação de métodos ou técnicas, mas constitui um processo complexo que articula teoria e prática, levando em consideração as interações sociais, culturais e políticas que permeiam o ambiente escolar. Ainda, compreendemos essa prática, como mediadora de conhecimento, do saber fazer, onde proporciona a interação e contribui para formação integral das crianças, por isso, concordamos com Melo (2014) quando conceitua prática docente:

A prática docente diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar. Ela, que é ao mesmo tempo ação subjetiva, se faz também coletivamente na socialização entre os professores, entre professores e alunos, e entre professores e instituições nas quais se inserem. É, pois, no entre-lugar do subjetivo e do coletivo que a prática docente se constrói, não sendo tão somente produto das vivências individuais do professor com o exercício profissional e nem tão somente resultado das relações deste com o contexto (2014, p. 42).

Ou seja, a prática docente, além da sua gênese estar na sua formação inicial, ainda é processo de construção contínua, junto com o espaço educacional, os sujeitos e suas subjetividades culturais. Em diálogos com Melo (2014, p. 42) entendemos que “a função do professor é aprendida no decorrer da vida profissional a partir da síntese dos conhecimentos veiculados nos cursos de formação e das experiências com a docência”. Nesse sentido, a prática docente no espaço da educação infantil se fundamenta nas construções de vínculos, na relação teoria e prática, do educar e cuidar, onde essa prática se instaura nas relações com e entre as crianças nas rotinas da Educação Infantil.

O docente pode (re)significar e (re)construir outras práticas de acordo com seu meio, com isso “a prática docente se refere à ação do professor, uma ação que envolve a sala de aula, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação no sentido de contribuir para a ressignificação do fazer docente” Melo (2014, p. 47). Então, compreendemos a prática docente como múltipla e diversa, quando se refere ao espaço da educação infantil, que acompanha o processo e oferece possibilidades de experienciar outras formas de se fazer esse espaço infantil.

Além disso, a prática docente e seus saberes não são estáticos, são construídos no espaço de atuação, suas práticas são resultados daquilo que lhe é atravessado e consequentemente atravessando outros sujeitos. Ainda de acordo com Melo (2014, p. 48) “a prática docente só se efetiva numa ação coletiva, vinculando-se às outras práticas, ou seja, no entendimento de que o fazer do professor não é um fazer sozinho, ele se insere na dinâmica da instituição”. Por isso, a sua prática docente está imbricada com o ato de conhecer e estar com o outro, andando com outros e construindo outras práticas. O docente entra em confronto com a teoria construída na academia e com a realidade do espaço, bem como, as diversas culturas que atravessam o campo de atuação.

Nessa direção, em diálogos com Franco (2012) concebemos a Prática docente, enquanto uma prática social que constrói experiências e narrativas dentro do espaço educacional. Na mesma perspectiva, Franco (2012) enfatiza que o fazer docente não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas ou procedimentos metodológicos aplicados de forma neutra e descontextualizada. Diante disso:

A prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos. A prática como práxis traz, em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e, para essa ação, a pesquisa é inherentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes construídos ou em construção (Franco, 2012, p. 203-204).

Outrossim, de acordo com Franco (2012) a docência se constitui em um ato de práxis, pois envolve a ação reflexiva e crítica do sujeito diante das circunstâncias históricas, políticas e culturais que o cercam. Assim, o docente atua na interpretação, problematização e transformação da realidade, articulando teoria e prática em um movimento contínuo de reconstrução de saberes.

A partir disso, entendemos a prática docente como o saber fazer do professor, como ação coletiva, resultante das experiências sejam elas formativas, pedagógicas, contextuais, temporais ou existenciais.

3. O PRIMADO DO CAMINHAR: (DES)CAMINHOS METODOLÓGICOS

Enquanto procedimentos teóricos metodológicos para realização da pesquisa, utilizamos de uma pesquisa do tipo qualitativa com abordagem de inspiração cartográfica, que nos possibilitou caminhar com e entre os sujeitos do campo, habitando o espaço-tempo de pesquisa, onde nos possibilitará o olhar atento aos sujeitos, estando aberto às possibilidades para o convite e ao encontro com os docentes e suas práticas, bem como as infâncias que habitam e são potência no espaço-tempo da Educação Infantil.

A abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2001, p. 22) “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações”. Dessa forma, a nossa pesquisa não se resume apenas a variáveis isoladas, mas buscou refletir sobre os significados intrínsecos ao nosso objeto de pesquisa.

De acordo com Passos e Barros (2009), a cartografia é metodologia que respeita as narrativas, os sujeitos do campo e está aberta às possibilidades e as mudanças que podem acontecer no percurso, não sendo uma ação sem direção, mas uma ação que se constrói com e entre os sujeitos do espaço:

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa (Passos e Barros, 2009, p. 17).

Por isso, entendemos aqui que a cartografia é “o primado do caminhar, que traça no percurso, suas metas” (Passos; Barros, 2015, p.17). Nesse sentido, a cartografia pode ser considerada como uma reversão metodológica, ou seja, não se vai a campo com o roteiro já definido do que vai fazer ou olhar. Se faz necessário o cartógrafo compreender que não está em busca exclusiva de dados, mas, sim, aberto aos encontros e suas possibilidades.

No que diz respeito ao nosso campo de pesquisa, o espaço foi em um CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil - situado no território da cidade de Caruaru, no Agreste pernambucano. A partir disso, nossos sujeitos e participantes da pesquisa, são os docentes e suas práticas, experiências e saberes relacionados ao brincar no espaço da educação infantil.

Participaram da pesquisa duas docentes, que aqui, terão um pseudônimo escolhido por elas. A ideia do pseudônimo se dá pelo viés das brincadeiras infantis que atravessaram esses docentes, dessa forma, a docente 1 escolheu o nome Esquila e a docente 2 escolheu o nome de

Princesa. A seguir, construímos uma tabela com as informações das docentes que participaram dessa pesquisa.

Tabela 1 - Informações sobre as docentes

Pseudônimo	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência	Turma
Esquila	Graduação em Pedagogia Pós em Coordenação e gestão do trabalho pedagógico Pós em Psicomotricidade relacional Pós em Neuropsicopedagogia	22 anos na Educação, sendo 18 anos na Educação Infantil	Infantil 3
Princesa	Pedagogia Pós em Psicopedagogia	30 anos na Educação, sendo 5 anos na Educação Infantil	Infantil 4

Fonte: O autor, 2025

No que se refere aos nossos instrumentos de coleta de dados, utilizamos na pesquisa um diário de campo, que nos ajudou a olhar as miudezas nas práticas docentes no espaço da Educação infantil. Ademais, utilizamos da observação e conversações com as docentes. Utilizamos a conversação, que de acordo com Silva e Ribetto (2020, p. 100), “As conversações enunciam o exercício de pensar as experiências [...]” visto que tal instrumento permite maior flexibilidade na condução do diálogo, favorecendo a expressão dos docentes sobre suas vivências com o brincar no espaço da Educação Infantil.

Na nossa pesquisa, acompanhamos processos, movimentos e fluxos valorizando os afetos, as linhas de fuga e as emergências do campo, organizando os dizeres dos docentes a partir dos movimentos que acontecem no chão da pesquisa. Desse modo, essa abordagem possibilita a compreensão aprofundada dos sentidos atribuídos pelos docentes ao brincar em suas práticas. Por fim, destaca-se a garantia aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, resguardando o anonimato e a confidencialidade dos participantes, bem como a valorização de suas falas e experiências aqui discutidas.

4. CARTOGRAFANDO (PER)CURSOS: DIZERES E (DES)ENCONTROS COM E ENTRE DOCENTES

4.1. Cartografia dos dizeres docentes sobre a infâncias, crianças e o brincar em suas práticas docentes

A cartografia enquanto método de pesquisa, nos ajudou a trilhar caminhos e mapear os dizeres docentes que nos possibilitou caminhar com e entre os docentes, diante disso, este

item analisa os modos pelos quais os docentes significam o brincar em dizeres, identificando os sentidos que produzem e os discursos que atravessam suas concepções de infância, criança e do brincar no espaço-tempo da educação infantil. Analisando como esses dizeres são marcados por expectativas institucionais, normativas curriculares, experiências formativas e condições concretas do contexto escolar.

Nos diálogos informais com as docentes, surgem algumas inquietações acerca do ser criança e infância nesse espaço infantil, onde a docente, aqui denominada com a docente Esquila, aprofunda o diálogo e nos define criança e infância como:

Infância, eu colocaria ela no plural, na perspectiva que temos infâncias, a infância enquanto afeto, aquilo que atravessa o sujeito. A criança seria, então, realmente essa pessoa em desenvolvimento [...] a criança, ela tem uma idade e a gente marca isso com questões temporais, mas a infância ela vem enquanto afeto, aquilo que atravessa o sujeito (Docente Esquila, conversações, 2025).

Nessa direção, a fala da docente esquila mostra uma análise de criança como uma idéia geracional e biologizante, mas às infâncias, se aproximam com o dizer de Kohan (2003, p. 246) onde “não devemos entender a infância apenas como uma idade cronológica”, mas como uma ideia e estado de (re)invenção constante, que vai além de uma visão etapista.

Ainda, concordando com Kohan (2003), a docente Princesa acrescenta que “*Criança vai muito mais para uma idade cronológica [...] criança para mim é uma idade, infância é um estado de experiências, de brincadeiras*”. Continuamos nas nossas interações e nessas conversações com as docentes, algumas perguntas foram mobilizadas como: o que é o brincar? Como o brincar faz parte do fazer docente? Qual o sentido do brincar? Nessa perspectiva, quando indagada sobre essas questões, a docente Princesa, traz a BNCC (2017), reafirmando o brincar enquanto o eixo e direito infantil:

O brincar não pode jamais ser negado à criança, a nossa BNCC traz como eixo a brincadeira e as interações. Faz parte do nosso dia a dia. A criança aprende brincando, tudo que a gente vai fazer, a gente pode fazer com intenção pedagógica, mas dentro da brincadeira (Docente Princesa, conversações, 2025).

Esse dizer indica o brincar como eixo estruturante e direito da criança, o que possibilita o fazer docente de forma lúdica e intencional. Ainda em relação ao brincar, a docente princesa nos diz:

A criança é o brincar, não é só direito da criança é a necessidade, cabe a gente observar e poder agir em alguns momentos de interação que eles não conseguem resolver sozinhos, mas a criança é brincar e brincar pela criança (Docente Princesa, conversações, 2025).

Entendendo não apenas como direito, mas como necessidade da criança. Sendo a criança o protagonista do seu fazer infantil, onde o brincar é a sua linguagem. Na conversação com a docente Esquila, quanto aos seus dizeres sobre infâncias e o brincar, ela nos diz que: “*O brincar é a linguagem da criança [...] eu acredito que a gente não consegue diferenciar, separar a criança do brincar, o brincar da infância*” (Docente Esquila, diálogos, 2025). A fala da docente Esquila vai ao encontro do dizer da docente Princesa.

Além disso, para Esquila “*a brincadeira está para além de um momento de diversão, é lugar de expressão, de aprendizado, é lugar da criança se expressar enquanto sujeito, é o lugar que ela aprende junto com o outro*”, esses “outros” como os pares das crianças, que aprendem colocando regras nas brincadeiras, tendo a brincadeira um “caráter social” como colocam Lopes e Correa (2014) que surgem “algumas negociações, para que o próprio brincar possa acontecer, para que uma criança diferencie um soco de verdade e um de faz-de-conta, por exemplo”. O brincar para as duas docentes, não reside somente na importância para as aprendizagens, suas falas indicam que sua potência está na possibilidade de produzir outras habilidades que potencializam as aprendizagens inventivas, que vai ao encontro dos dizeres de Gonçalves e Carvalho (2021, p. 230) “a potência do brincar está no encontro, na ação fabuladora que se atualiza em intensidades inventivas que criam nos corpos outros modos de produzir aprendizagens, indicando que brincar não pode ser codificado”. Onde exista uma busca de normatizar esse brincar em um código “sempre haverá escapes, burlas”.

4.2 A prática docente no Espaço-Tempo da Educação Infantil: entre rotinas, espaços, tempo e brincadeiras

Este item entende o brincar, e como ele se materializa nas práticas cotidianas dos docentes. Compreendendo como os docentes organizam rotinas, tempos, espaços, materiais e interações durante as brincadeiras, revelando gestos, escolhas e modos de fazer que expressam concepções pedagógicas e compreensões sobre as infâncias.

Ainda, dialogamos sobre o papel das mediações docentes, as intervenções realizadas durante o brincar, a forma como situações espontâneas são acolhidas ou interrompidas, e como as rotinas do CMEI possibilitam a invenção das crianças. São observadas práticas mais

direcionadas, estruturadas e planejadas, assim como práticas livres e abertas, que permitem maior exploração e autonomia.

Caminhando com as docentes, e em diálogo com a docente Esquila. Esquila se reconhece uma “*brincante*”, o que nós faz rememorar o dizer de Lopes e Correa (2014, p. 6) “Dentro da brincadeira, quem brinca não se pensa como criança, nem se pensa como adulto... entregue a brincadeira é só mais um... *brincante*?”; nessa direção, Esquila nos diz acerca da rotina, do espaço e do tempo, e como o brincar está inserido em seu fazer docente:

Como me propus a trabalhar com crianças, sobretudo na primeiríssima infância, ela (a brincadeira) está do começo, durante a refeição, na hora do banho, da chegada, para sair da sala, dentro da sala de referência. Então, a brincadeira não tem um espaço específico para dentro da prática, ela é a minha prática (Docente Esquila, conversações, 2025).

Esses dizeres se articulam com o dizer de Kishimoto (2010) quando fala que o brincar é a atividade principal do cotidiano das crianças, e faz necessário, em ambientes onde a infância habita, que o brincar esteja imbricado nas práticas docentes. Ainda, destaca-se o que dizem Gonçalves e Carvalho (2021, p. 233) como o brincar que é devir, movimento “as crianças não precisam de recursos para brincar. A brincadeira acontece independentemente do que é oferecido, pois o movimento do pensamento é suficiente para que entrem em processos de desterritorialização”. As brincadeiras acontecem nesse movimento infantil do infante em todo lugar e todo momento.

Outrossim, nas nossas conversações com a Docente Princesa, surge a inquietação de perguntar sobre aquele espaço, que a priori era um alojamento para o exército brasileiro, Princesa responde: “*esse espaço é um espaço adaptado, não é o ideal, mas é o que a gente tem, e a gente vai fazer o melhor com o que a gente tem, é óbvio que a gente queria um espaço mais amplo*”. Este dizer rápido e direto da docente, mostra que mesmo com um espaço não feito para crianças, os docentes e pessoas que habitam esse espaço (re)construíram esse espaço, sendo importante para que a infância pudesse habitar ou se permitir ser habitado pelo tempo da infância.

Ainda, no que se refere a paredes, tamanhos de salas e ausência de espaço para correr e plantar por exemplo, o CMEI fica com lacunas, mas, assim como Faria e palhares (2007, p. 20) nos dizem “o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente”, pois as pessoas também fazem parte desse espaço, e é preciso ambientalizar o espaço infantil, mesmo sendo um lugar pequeno para as invencionices infantis, mas se faz necessário ambientalizar o CMEI para a vida da infância.

Da mesma forma, a docente Esquila fala sobre esse espaço-tempo: “*Vê só, ele já foi um pouco menos interessante. Mas eu acredito que poderíamos ter espaços melhores quanto espaço de infância. Estamos só disponibilizando de um corredor. Nós não disponibilizamos de outra possibilidade*”, a docente Esquila, foi a primeira docente que me falou sobre ambientalizar o espaço para a vida infantil no nosso primeiro contato, mas mesmo fazendo de tudo para que o ambiente se torne adequado para as infâncias, a docente esquila ainda ressalta algumas críticas ao modelo espacial que o ambiente ainda disponibiliza para as crianças. Esse dizer dialoga com Kramer (2000) “as crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência”, sendo importante para a formação integral das crianças e potencializando o brincar como direito e necessidade. A docente Esquila complementa que “*ainda não é ideal, mas estamos nesse caminho*”. O que mostra que o seu fazer docente é contínuo e se (re)faz diante do seu espaço-tempo.

Continuamos caminhando e acompanhando essas crianças e os docentes nas rotinas, e em conversas com a docente Princesa, percebi que a criança, mesmo com um espaço que não foi construído para elas, mas foi (re)construído pelos profissionais da educação, conseguem explorar brincando e usando a mais potente imaginação, Princesa nos fala

Ora o pátio é campo de futebol, ora lugar de contação de história, casinha, a gente tenta trazer a maioria de campos de possibilidades desse espaço. O faz de conta faz parte do universo das crianças, e cabe ao adulto fazer com que isso deixe de ser o que é e vire o que a criança propõe na sua imaginação (Docente Princesa, conversações, 2025).

Os dizeres da docente Princesa nos faz pensar como a prática docente que pode potencializar o brincar com crianças e as infâncias, isso é, ser infante e usar da imaginação para explorar e ambientalizar junto com as crianças esse espaço. Pergunto sobre essa potencialidade do docente e como ela pode funcionar na prática, “o professor pode podar ou pode potencializar infâncias, há espaços apropriados para a educação infantil que não são aproveitados” diz a docente Princesa. Ademais, a docente esquila nos diz que:

Eu acredito que a nossa prática dentro do espaço educacional é que vai estar determinando. Eu não acredito que tem um espaço separado. Aqui é o lugar da brincadeira. Aqui é o lugar que faz uma atividade. Aqui é o lugar que a gente vai para o parquinho. Eu acho que a brincadeira vai caminhando nesse espaço (Docente Esquila, conversações, 2025).

Conforme Esquila, a prática docente, potencializa as rotinas infantis, espaços ambientalizados e tempos que são experienciados de forma aionica. Nessa direção, dialogamos sobre as temporalidades que atravessam a educação infantil, pergunto sobre o tempo da infância e das crianças, se ele habita esse espaço e faz parte da prática da docente, Princesa nos fala:

Não adianta eu forçar a minha criança a fazer uma atividade sentadinha, quando naquele momento ele pede para correr, ele pede para brincar. [...] Quando você reconhece que precisa parar aquele momento e atender a oportunidade da demanda trazida pela criança, com certeza o resultado é muito melhor (Docente Princesa, conversações, 2025).

A docente fala sobre respeitar o tempo da criança, ressalta o dever de cumprir algumas necessidades curriculares, mas prioriza, na sua prática docente, as infâncias e as demandas que trazem. Ainda, complementa:

Esse é o papel do professor, trabalhar com crianças tem que ser um trabalho organizado, tem que ser um trabalho planejado, mas tem que ser um trabalho com flexibilidade, que oportuniza e possibilita. [...] Trabalhar como criança é estar posto e pronto o tempo todo para essa possível mudança de planejamento dependendo da demanda que eles nos trazem (Docente Princesa, conversações, 2025).

Essa fala nos ajuda a entender que as crianças também são autoras das suas rotinas, e abrem fissuras em rotinas com hábitos estéreis, como nos apresenta Staccioli (2018) e transformam essas rotinas em “férteis”. Nesse prisma, Gonçalves e Carvalho (2021, p. 231) nos indica que “brincar transcende a cognição cartesiana. Brincar não cabe em zonas, em estágios, em códigos alfanuméricos, pois brincar é a própria potência da vida que coloca as virtualidades em constante atualização”. Por isso, ao observar o brincar em sua dimensão prática, os dizeres das docentes evidenciam como o espaço da educação infantil é rico em potencialidades revelando o brincar como ação da linguagem infantil.

4.3 Experiências e saberes docentes que (re)pensam o brincar no Espaço-Tempo da Educação Infantil

As conversas surgem no chão da escola, os docentes falam sobre suas experiências docentes, foi possível ter observações significativas no campo, situações que desestabilizam rotinas, que exigem novas respostas ou que abrem espaço para criação junto às crianças. Esses episódios revelam saberes que constroem o corpo a corpo da prática, e que permitem aos docentes (re)pensar concepções de infância, brincar, cuidar e educar

Nesse movimento de diálogo, a Docente princesa fala sobre sua prática docente, e dá enfoque em como seus saberes e experiências podem potencializar o brincar no espaço infantil: “*Nós somos produtos de todas as nossas vivências, somos resultado de uma vida inteira, o que se desconstrói e hoje refaz de outra forma com os outros*”. Esse dizer, dialoga com Melo (2014) quando diz que a prática docente se constrói com e entre o outro e não é estático, mas sim, construído e (re)construído diariamente. Nesse prisma, a docente Esquila fala sobre sua experiência docente e o quanto as suas experiências quando era criança influenciou no seu fazer docente a permanecer viva sua infância enquanto docente:

A minha infância foi, de tudo, um espaço muito livre. Um espaço com muitos encontros com outras crianças. [...] Então eu acho que esse encontro com minhas crianças é muito da liberdade que eu fui. Na ideia de que a escola não é lugar de aprisionar corpos. É lugar de dar espaço para a criatividade, o processo de desenvolvimento, a partir da própria criança. (Docente Esquila, conversações, 2025).

Ademais, a docente esquila se reconhece como “brincante”, e acredita na potencialidade do brincar. Nesse movimento, ajuda seus colegas docentes, no que se refere ao brincar, Esquila ainda diz que é preciso “*oportunizar esses adultos (docentes) à brincadeira*”. Esse seu fazer docente, se assemelha com a definição de Melo (2014) que acredita que a prática docente se faz na ação subjetiva, mas também na ação coletiva, com professores e professoras, professores e alunos, onde é possível o encontro com seus pares, para a construção coletiva de práticas. Esquila é potência no que diz respeito ao convite aos seus pares docentes, para a construção de práticas outras com as crianças que habitam a infância na educação infantil, para assim “poder devolver à criança algo que é dela” o brincar, como direito e como necessidade infantil.

Nesse movimento de (re)pensar a educação infantil, dialogamos com a Docente Princesa, que acredita na necessidade da educação infantil como um espaço-tempo que precisa ser prioridades em outras terras:

A educação infantil precisa ser melhor vista pela sociedade, pelas políticas públicas [...] com uma educação infantil que potencializa, elas (crianças) ganham confiança e acreditam nelas, a educação infantil traz a brincadeira, é uma brincadeira que vai fortalecendo o crescimento, o desenvolvimento e habilidades que vão servir por toda uma vida (Docente Princesa, conversações, 2025).

Diante disso, acredita-se que o brincar na educação Infantil precisa ser (re)pensado e (re)construído, dentro e fora das paredes do CMEI, bem como, nas práticas docentes e nas esferas das políticas públicas, em uma visão que o brincar, enquanto eixo e direito da criança, é fonte de potência infantil. A docente Princesa acrescenta:

Eu acredito que não é o brincar que se insere no pedagógico, são as questões pedagógicas que devem se inserir na brincadeira. A gente precisa entrar nesse mundinho deles e trazer alguma proposta pedagógica que vai fazendo com que eles entrem num mundo letrado (Docente Princesa, conversações, 2025).

Surge aí, a necessidade e importância de (re)fazer sua prática docente com e entre as crianças. Esse movimento, surge diante da experiência com crianças, e na necessidade de (re)inventar outras maneiras para estar com crianças na educação infantil, que por vezes é lugar do tempo do adulto, onde as infâncias eram figurantes desse cenário, Esquila nos diz:

Eu acho que a educação infantil foi convidada demais a sentar essas crianças, a silenciar esse corpo [...] e a infância não é convidada a estar dentro desse espaço. Então, dentro da educação, enquanto marco legal, a brincadeira entrando enquanto direito, acho que a gente ganha muito (Docente Esquila, conversações, 2025).

A docente esquila, dialoga com o dizer de Kohan (2010) quando nos fala que as crianças não vivem tempos de infâncias nas escolas, onde nada resta para aíon, mas aqui, a potência do fazer docente avança, e cria em sua prática docente o brincar além do direito, mas uma tempo da infância. Ainda, a Docente Esquila complementa: “*Estou sempre encontrando um lugar. Quando não tem lugar, a gente faz o lugar, e precisa fazer*”, essa fala dialoga com o dizer de Masschelein e Simons (2014) que nos contribui, que a escola, enquanto scholé, suspende uma ordem natural desigual, e possibilita o tempo livre, para fazer o que não era possível antes, sendo o brincar uma fonte de direito legítimo as crianças e infâncias.

Em conversações, a docente esquila ressalta a potência do brincar em espaços infantis, bem como respeitar o que as crianças trazem como sugestão. Quanto a sua experiência e sua função diz:

Minha criança, ela foi muito bem acolhida, respeitada, celebrada. [...] E aí eu até sempre falo, porque por estarmos dentro desse prédio, a minha função aqui é aproximar o máximo que eu posso, mesmo que de forma artificial, a criança ao espaço natural (Docente Esquila, conversações, 2025).

A docente ainda ressalta a história corporal do adulto, que por vezes foi retirada, e construiu um docente que precisa ampliar sua visão de mundo, de infância e sobre a potência do brincar.

“Eu acredito que isso é muito da história corporal do professor. Eu acho que esse olhar para a infância pode ampliar o “Quem eu fui na minha infância?” Eu acredito que os profissionais que trazem um discurso limitador é porque tiveram retirados do seu período de criança a sua infância. [...] E é essa micro linguagem que a gente está atento, não só à infância da criança, mas à infância do adulto dentro da sala de referência” (Docente Esquila, conversações, 2025).

Os dizeres e fazeres docentes se aproximam de uma ideia do brincar que vai muito além do sentido e de um campo normativo do direito do brincar, mas como campo de experiências. Em seus dizeres, o brincar não é pensado apenas como recurso pedagógico, ou objetivos de aprendizagem pré-estabelecidos. Ainda, esses dizeres se aproximam do dizer de Kohan (2019, p. 13) “Poderíamos, na escola, brincar um pouco mais, perder um pouco mais de tempo, fazer as coisas por elas próprias e não pelo que se obtém delas, estar um pouco mais presentes no presente”, nesse movimento, evidencia o docente como “*brincante*” e mostra que suas escolhas e reflexões ampliam ou limitam as experiências das crianças.

5. (PER)CURSOS QUE NOS LEVARAM A ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES BRINCANTES

No percurso que nos propomos a tecer, nos desafiamos a caminhar com e entre os docentes da Educação Infantil, estes que nos permitiram fazer uma imersão no espaço-tempo, em suas rotinas, nos espaços e nos tempos e acompanhar como o brincar se fazia presente em suas práticas. Este exercício nos possibilitou problematizar algumas questões que surgiram antes, durante e após essa aproximação com os autores e as docentes que foram nossas intercessoras da nossa pesquisa. Desse modo, a pesquisa nos ajudou a pensar qual o espaço do brincar no espaço-tempo da Educação Infantil, tanto como direito da criança quanto uma necessidade e linguagem da criança e da infância.

Ao caminhar com e entre as docentes do CMEI cartografado, foi possível perceber que o brincar não se restringe a um momento isolado da rotina, mas se apresenta como um modo de existir, de aprender, de interagir e de construir sentidos no cotidiano escolar. Os dizeres e as práticas das docentes nos dizem que elas reconhecem o brincar como uma necessidade das crianças, como forma de expressão, comunicação e construção de autonomia. Esse gesto

também pode ser observado a partir dos dizeres docentes em momentos em que escapam do que é pensado, programado e planejado, pois o brincar se aproxima de um tempo aiônico (Kohan, 2010), que não cabe em um tempo de relógio e nem se enquadra em espaços em que limita-o para que o brincar aconteça.

As falas e as práticas das docentes Esquila e Princesa muito nos dizem sobre esses espaços e tempos, uma vez que o brincar atravessa toda a rotina, que a criança “é o brincar” como afirma a docente Princesa, e que não é possível separar infância e brincadeira. Em nossa expedição cartógrafa, observamos que, apesar do brincar ser reconhecido pelas docentes como eixo estruturante e direito das crianças, sua materialização ainda enfrenta desafios relacionados às condições materiais, ao espaço físico limitado e às demandas institucionais organizadas sob o tempo cronológico (*Khrónos*).

As docentes em seus dizeres, nos falam sobre o desejo por espaços mais amplos, mas acreditam que o fazer docente delas consegue ambientalizar os espaços para que as infâncias possam habitar, o que dialoga com Faria e Palhares (2007) e Kramer (2000), que defendem que o espaço é também um agente educativo e deve possibilitar a circulação, a exploração e a invenção infantil. Neste sentido, mesmo diante das limitações estruturais, as práticas docentes observadas demonstram gestos de resistência, criação e reinvencionamento das rotinas, ressignificando tempos e espaços para que o brincar aconteça.

Desse modo, por meio das problematizações acerca dos dizeres docentes, percebemos que as intervenções docentes de Esquila e Princesa para organizarem e proporem espaços e tempos de brincadeiras em lugares onde não foram pensados para o brincar, apresentam linhas que rompem com aprisionamentos de rotina rígidas, que por vezes limitam o corpo das crianças. Como reafirma a docente Esquila: “*a infância não é convidada a estar dentro desse espaço*”, no entanto Esquila nos diz “*Estou sempre encontrando um lugar. Quando não tem lugar, a gente faz o lugar, e precisa fazer*”. Assim, o fazer docente possibilita e potencializa o brincar, mesmo em situações que não são favoráveis.

Portanto, pensamos junto a Princesa e Esquila, que o brincar emerge nas práticas docentes como um movimento vivo, que cria brechas dentro da lógica produtivista da escola. Quando as docentes se reconhecem como “brincantes”, como no caso de Esquila, aproximam-se de uma infância da pedagogia pautada no encontro, na escuta e na experiência, o que se aproxima do tempo *Aión*, como defende Kohan (2010) o tempo da experiência, da continuidade e da invenção.

Nesse movimento de pesquisa de inspiração cartográfica, que produziu encontros, deslocamentos e escutas, surgem algumas inquietações: O que pode práticas docentes que

(re)pensam as múltiplas infâncias e (re)conhecem o brincar como linguagem? Quais infâncias emergem quando rompemos com os muros físicos e simbólicos? Ao final desses (des)caminhos, não se encerram as discussões, mas se ampliam os horizontes para pensar uma Educação Infantil que se constrói com as infâncias, em movimento, em devir.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Juliana. S. **A Infância e seus Gestos no Espaçotempo Do 1º Ano do Ensino Fundamental**: Pensando outros inícios para a escola. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 6 ago. 2025.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 05 set. 2025.
- _____. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 5 set. 2025.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 5 set. 2025.
- BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (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, 2007, p. 33-46. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfundnovan.pdf> Acesso em 07 Agos. 2025.
- BROUGÈRE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica*. Revista da Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, 1998.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silvarei. **Educação Infantil pós LDB: Rumos e Desafios**. 6. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (coleção polêmicas do nosso tempo: 62).

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Vannessa Rebeca Santana Aquilino. **Dar a ler no encontro com o barro**: convites para pensar a experiência da leitura na educação infantil. / Vannessa Rebeca Santana Aquilino Gomes. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, I. novembro de 2010. Belo Horizonte: Anais, 2010. 20 p. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/doc%20man/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morschida/file> Acesso em: 09 out. 2025.

KOHAN, Walter Omar. **Vida e morte da infância**: entre o humano e o inumano. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083> Acesso em 09 out. 2025.

KOHAN. Walter Omar. **Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica**. Práxis Educativa (Brasil) [en línea]. 2020, Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860071> Acesso em: 08 set. 2025.

KOHAN. Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. 1. ed., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Educação: Experiência e Sentido, 3).

KOHAN. Walter Omar. **A infância da educação**: o conceito devir-criança. In: Kohan, Walter (org). Lugares da infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN. Walter Omar. Prefácio – A devolver o tempo d) a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2019, p. 11-14.

KRAMER, Sônia. **O papel social da Educação Infantil**. Textos do Brasil Ministério das Relações Exteriores Df, Brasília, p. 45-49, 2000. Disponível em: acesso em 22 dez. 2016 <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf> acesso em 09 out. 2025..

LOPES, Alessandra; CORRÊA, Ana. **Conversa das palavras**: infância, educação, brincar, escola. NEFI/UERJ, 2014.

MASSCHELEIN, M.; SIMONS, M. **Em Defesa da Escola**: uma questão pública. 2. Ed: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre o estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. UFPE, Caruaru, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Bevenides. B. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana. PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, Sulina, p. 17-31, 2009.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa intervenção.** In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. (orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015a, p.17-31.

SILVA, Daiana Pilar. Andrade de Freitas; RIBETTO, Anelice. Cartas e conversações: uma experiência de pesquisa escrita na diferença. In: GUEDES, Adrianne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs). **Pesquisa, alteridade e experiência:** metodologias minúsculas. Rio de Janeiro, Ayvu, 2020.

STACCIOLI, Gianfranco. **As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis.** *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018. Tradução de Fernando Coelho, com revisão técnica de Catarina Moro. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018054> . Acesso em: 28 out. 2025

TEBET, Gabriela Guanieri de Campos (Org.) **Infância e pós-estruturalismo.** São Paulo: Porto de idéias, 2017.

DARLISON JOSÉ DA SILVA SALES

O BRINCAR NO ESPAÇO-TEMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O que dizem os docentes e suas práticas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em PEDAGOGIA.

Aprovado em: 17/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles
Orientador(a) - CAA/UFPE

Profª. Fernanda Santos da Cruz
Examinador(a) Externo (a) - Doutorando(a) PPGEDUC/UFPE

Profª. Vanessa Galindo Alves de Melo
Examinador(a) Externo (a) - Doutorando(a) PPGEDUC/UFPE