

Brincografias de experiências do brincar livre no pátio e seu entorno no território da educação infantil

Crislaine Dias Polceno¹ 

Marilete Calegari Cardoso² 

Resumo

A educação infantil é um território de encontro, afecções, potência e experiência. Este estudo problematiza as percepções que atravessam a primeira etapa da educação básica, considerando que rotinas engessadas, somadas às tentativas de escolarização da educação infantil, diminuem os movimentos brincantes e lúdicos neste território. O objetivo é compreender como o pátio escolar possibilita tempo e espaço para as crianças experienciarem o brincar enquanto território de criação. Trata-se de uma pesquisa de inspiração cartográfica, com observações participantes e esquizodiário. A pesquisa aponta que brincadeiras espontâneas são possibilidades de experiências, encontros, devires e afetações e o pátio como um espaço de potência para a infância.

Palavras-chave: Educação infantil; Brincar livre; Experiência; Infância.

Abstract

Playgraphics of free play experiences in the playground and its surroundings in early childhood education

Early Childhood Education is a territory of encounter, affections, power and experience. This study problematizes the perceptions that cross the first stage of Basic Education, considering that rigid routines, added to the attempts at schooling of Early Childhood Education, reduce playful and playful movements in this territory. The objective is to understand how the school-yard provides time and space for children to experience play as a territory of creation. It is a cartographic-inspired research, with participant observations and schizodiary. The research points out that spontaneous games are possibilities of experiences, encounters, becomings and affectations and the playground as a space of power for childhood.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Free Play; Experience; Childhood.

* Trabalho apresentado no Eixo Temático Infância, cultura, natureza e formação estética, VI Simpósio Luso-Brasileiro/I Simpósio Luso-Afro-Brasileiro em Estudos da Criança.

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, Brasil.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, Brasil.

Resumen

Playgrafías de experiencias de juego libre en el patio y sus alrededores en la Educación Infantil

La Educación Infantil es un territorio de encuentro, afectos, potencia y experiencia. Este estudio problematiza las percepciones que atraviesan la primera etapa de la Educación Básica, considerando que las rutinas rígidas, sumadas a los intentos de escolarización de la Educación Infantil, reducen los movimientos lúdicos y juguetones en este territorio. El objetivo es comprender cómo el patio escolar proporciona tiempo y espacio para que los niños vivencien el juego como un territorio de creación. Se trata de una investigación inspirada en la cartografía, con observaciones participantes y esquizodiario. La investigación señala que los juegos espontáneos son posibilidades de experiencias, encuentros, devenires y afecciones, y el patio como un espacio de potencia para la infancia.

Palabras clave: Educación Infantil; Juego libre; Experiencia; Infancia.

Introdução

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios
(Barros, 2010).

Iniciamos esta pesquisa com o poema de Manoel de Barros (2010), o poeta da infância, pois é com a infância que nesta pesquisa iremos caminhar. Esse talvez seja um dos escritos mais conhecidos do escritor. E de longe, nosso favorito – ou talvez um dos, é que quando se trata dos seus poemas, sempre nos encantamos a cada nova leitura –, mas, também, é o que move a nossa pesquisa, pois traduz experiências, no sentido que destaca Larrosa Bondía (2002, p. 2). “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Nesse sentido, pedindo licença aos leitores, gostaríamos de

parafrasear um pouco esse querido escritor, nas duas últimas linhas fazemos um pequeno roubo das suas palavras, mas um roubo no sentido deleuziano quando diz que “[...] roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como” (Deleuze & Parnet, 1995, p. 15), o que nos faz perceber que um roubo é sempre criativo (Gallo, 2010). Assim, fazemos um pequeno deslocamento: porque eu não sou da informática: eu sou da infacionática, uso o lápis para cartografar as infâncias.

O poeta das infâncias sempre nos aponta para uma criança exultante em contato com a natureza afetada pelo mundo a sua volta, com os seres vivos e não vivos, com as coisas desimportantes, com as possibilidades de experiências do ser com e na natureza, se envolvendo em brincadeiras sem restrições. Esse brincar livre – também reconhecido como brincadeiras espontâneas e atividades livres, que evidenciamos, está intimamente ligado às experiências que permitem a fluidez do movimento corporal, da criatividade e imaginação, bem como “a essência do ser/estar-junto-com, e a existência concreta forma um misto composto de elementos singulares da vida cotidiana” (Cardoso, 2018, p. 64). Assim, investimos nesse texto a ideia da criança-cartógrafa, a qual explora seus meios, produz seus mapas, lança-se ao mundo ao brincar livre como um fluir de experiências (Cardoso, 2018).

O nosso intuito é problematizar alguns conceitos abrindo rupturas e traçando linhas para tensionar e discutir as relações entre criança e desemparedamento na Educação Infantil (Tiriba, 2008), levando em conta o pátio escolar como potencializador das performances infantis. Segundo Tiriba e Profice (2023, p. 90), “O emparedamento é conceito relativo à condição de aprisionamento das crianças em espaços entre paredes a que são submetidas nas instituições escolares”. Nesse sentido, o desemparedar seria a ação de reaproximar a criança e os espaços naturais.

Nesse contexto, podemos destacar que, se em algum momento, “[...] a humana-dade compreendeu a criança como um adulto em miniatura, como acontecia na época medieval, hoje a temos em sua natureza pululante, vibrátil, destemida, cartógrafa de seus mundos” (Raic, Cardoso & Souza, 2021, p. 2). Todavia, o que temos percebido, nas nossas observações cotidianas é uma diminuição desse brincar, isso porque o aprisionamento das crianças nas instituições de cuidado e escolarização tem-se tornado constante, por passarem a maior parte do tempo em ambientes fechados. Pois, ainda hoje, grande parte das escolas considera a sala de aula como lugar de aprender, criando um cenário que cobra muito às crianças.

As brincadeiras são a possibilidade de experiências, encontros, devires e afeções. Enquanto brincam, fazem rizoma, haja vista que não há linearidade ou fixidez, esse brincar se desdobra em múltiplas direções, conectando pontos diversos de forma imprevisível e criando possibilidades a partir do encontro com o outro, destacamos ainda, que “[...] estar aberto ao encontro não quer dizer ‘deixar rolar’. Espera-se um mergulho nas intensidades do presente” (Almeida, 2016, p. 50). Neste contexto, podemos evidenciar ainda que, durante este brincar livre e/ou espontâneo, a criança estabelece conexões rizomáticas com tudo o que a cerca: brinquedos, espaço, tempo, outras crianças, objetos a-significantes, adultos, seres vivos e até mesmo com a natureza. O brincar, nesse sentido, é um constante fazer rizoma, uma produção de vínculos instáveis, mutáveis, que se formam e se desfazem em meio ao fluxo da experiência. Cada nova conexão é abrir-se para uma ruptura a-significante, isto é, pode ser interrompida abruptamente, sem seguir uma lógica causal ou linear.

E é numa tentativa brincante que me atrevo ao começar, numa dinâmica rizomática, entrelaçando conceitos, sentidos e desejos. Nos atrevemos a mergulhar nessa imensidão a partir de um pensamento nômade, múltiplo e andarilho. Perspectivando tempo e espaço para um brincar que possibilita o movimento, a criatividade e criação.

Conforme discutido por Raic, Cardoso e Souza (2021, p. 126) em seus estudos, “[...] o brincar livre e espontâneo tem papel vital para as crianças, uma vez que é com a brincadeira que elas constroem seus conceitos acerca do mundo em que vivem, motivando-as a explorar, a experimentar e a re-criar”. Destacamos que, para a criança, o brincar é a principal atividade que pode realizar sozinha ou em pares. Nesse brincar, que tanto falamos, ela interage, cria, investiga, resolve problemas, coopera, explora, indaga e se aventura. Portanto, “[...] 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” (Kishimoto, 1995, p.1). Assim, as crianças desde cedo estão inseridas nos “processos de subjetivação do *criançar*” (Raic, Cardoso, & Souza, 2021, grifo das autoras), ou seja, elas “experienciam a condição da infância com todas as suas astúcias, peraltices, curiosidades, atitudes destemidas, arrojos, criação etc.” (p. 122).

Neste sentido, o presente artigo é parte de uma pesquisa de mestrado finalizada, no qual, concentrarmos o nosso esforço em compreender de que maneira o pátio escolar pode possibilitar tempo e espaço para as crianças experienciarem o brincar enquanto território de criação. Para este artigo, inspiradas em autores como

Deleuze e Guattari (1995), Kohan (2003; 2007; 2019) e Tiriba (2008; 2010), nos perguntamos: de que maneira o pátio escolar potencializa o brincar enquanto tempo de experiência para uma infância potente e criadora? Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é compreender de que maneira o pátio escolar potencializa o brincar enquanto tempo de experiência para uma infância potente e criadora, uma vez que os estes espaços vêm resistindo como lugares de potência, de troca, de convívio, bem como de experimentação e exploração.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de inspiração cartográfica (Deleuze & Guattari, 1995). Nesse sentido, como dispositivo da pesquisa utilizamos: a observação participante, o esquizodiário (Resende, 2022) e as brincografias³. Entre linhas e traçados, queremos evidenciar, por meio de sentidos e experiências, as performances das crianças em seu “criançar” no pátio do Centro de Educação Infantil (CEI) Jardim⁴ e seu entorno.

A observação participante é parte desta pesquisa, pois nos possibilitou proximidades com os participantes, visto que habitamos um território desconhecido. Além disso, a observação com participação auxiliou na compreensão de determinados contextos, situações, movimentos, interações e as relações que foram emergindo no pátio escolar. Nesse contexto, apontamos que, como de acordo Resende (2022, p. 43), enquanto dispositivo, o esquizodiário “[...] pode colaborar para a produção de informações, pois ao capturar aquilo que se dá no plano da experiência e dos afetos, nos [possibilita] ver os contrastes e conflitos que podem ser resolvidos [ou não!]”. Nessa perspectiva, apontamos o dispositivo que será utilizado no dia a dia da pesquisa, na qual faremos as anotações de diálogos informais, interações, situações, mapeamentos, observações entre outros.

Embora apresentem proximidades, optamos pelo uso do esquizodiário por compreendermos que este não se limita aos registros descritivos em campo. Por ser inspirado na esquizoanálise, esse dispositivo nos permite capturar as tensões,

³ O termo tem forte influência na ideia de cartografia proposta por Deleuze e Guattari (1995), sendo concebido como uma espécie de “cartografia do brincar”. Etimologicamente, “brincar” deriva do latim *vinculum*, que significa enlaço ou ligação, transformando-se em “brinco” e, posteriormente, no verbo “brincar”, associado a se divertir ou se distrair (Cardoso, 2018, p. 62). Já grafias advêm do grego *graphein*, que significa escrita ou descrição. Assim, as *brincografias* são compreendidas como **escritas do brincar**, mas não apenas descrições. Elas revelam, com um olhar sensível, as performances das crianças em seu ato de **criançar**.

⁴ Nome fictício dado ao CEI onde a pesquisa ocorreu.

as afetações, as variações e os movimentos que atravessam o pesquisador quando inserido no campo. Enquanto o diário de campo tende a organizar os acontecimentos de forma sequencial e objetiva, o esquizodiário apresenta a descontinuidade e o fluxo, permitindo cartografar aquilo que escapa à lógica da linearidade: rastros, deslocamentos, silêncios, intensidades e devires que emergem na experiência vivida. Não há uma linearidade nos fatos nem nos registros, há conexões de todas as partes, anotações, mapeamentos, registros, reflexões, cartografias do brincar.

Para cartografar o brincar no pátio escolar, é necessário, antes de tudo, habitar um território. Compreender as dinâmicas, as linhas de forças, as linhas de subjetivação e linhas de fuga que atravessam esse tempo/espaço. Nesse sentido, para a criação das cartografias, a pesquisa foi realizada em um CEI da rede pública municipal de Jequié, Bahia. Localizada em um bairro periférico da cidade, a instituição atende majoritariamente crianças oriundas de famílias de classe baixa, oferecendo atendimento educacional a crianças de zero a cinco anos e 11 meses. O CEI funciona em dois regimes: tempo integral para crianças de até três anos e 11 meses (creche) e tempo parcial para crianças de quatro e cinco anos (pré-escola). Durante o período de observação, identificamos que as crianças mais presentes no pátio e em seus entornos eram aquelas da pré-escola, especialmente as de cinco anos. Diante disso, a pesquisa voltou-se para a turma de cinco anos, composta por 15 crianças. As observações concentraram-se nas interações desse grupo nos espaços externos da instituição, com atenção às experiências do brincar livre e espontâneo vividas no pátio.

Destacamos que, seguindo as questões éticas das pesquisas com crianças nas nossas análises e transcrições, com objetivo destacar as falas, as ações, suas preferências e seu cotidiano no espaço e, ao mesmo tempo, proteger a sua imagem, as crianças não serão identificadas. E para manter a escola em anônimo, chamaremos de CEI Jardim, por ser conhecido como um lugar que aproxima as crianças da natureza.

Tempo e espaços para a infância no território da educação infantil

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo
(Caetano Veloso).

A música *Oração ao Tempo*, do nosso querido cantor e compositor Caetano Veloso (1979), traz questões indispensáveis para nossas discussões, uma vez que o tempo é um dos temas principais quando estamos discutindo o cotidiano na educação infantil. Ao tratar, em específico, a educação infantil, percebemos que as crianças precisam de tempo e espaço para um processo que se apresenta como contínuo, não há hierarquia. Para a ação inventora e criadora da criança, ela precisa de um tempo e esse tempo não é aquele que rege o relógio, como veremos a seguir.

Desde o nascimento (ou talvez até mesmo antes), as crianças são alvos de projeções por parte dos adultos, quais frequentemente, são individuais, mas também coletivas, acabam exercendo influência e determinando o caminho, a organização e a distribuição de tempo que a criança terá no seu dia a dia. Na instituição escolar, esse fenômeno se torna ainda mais evidente. Os planejamentos e as rotinas, orientados pelo tempo cronológico, englobam uma série de atividades e deixam pouco espaço para a expressão livre, o que limita a imaginação, criatividade e o movimento corporal.

Contudo, além do exposto acima, a maioria dos adultos e dos processos tendem a olhar a criança pela sua incompletude, pelo que lhe falta ou por alguém que será e por isso consideram que esta deve ser moldada e condicionada, desde cedo, a um caminho para se tornar um bom cidadão. Mas, se abrirmos o panorama mais um pouco, até mesmo algumas das pedagogias que se colocam como centradas na criança e no seu desenvolvimento, focam as necessidades, mas raramente suas potências. A escola se torna, então, uma fábrica de produção de bons cidadãos.

Kohan (2019) afirma que se precisa problematizar a infância e os tempos no espaço escolar. Problematizar a escola e sua relação com a infância. A palavra escola deriva do termo grego *skholé*, que possui um significado relacionado ao tempo livre. Esse espaço que conhecemos hoje como escola, em tempos passados, era um local designado para o lazer e o tempo livre, com o objetivo de proporcionar experiências desvinculadas das demandas e valores sociais. Era um tempo livre para o lazer, tempo liberado para poder perder tempo (Kohan & Fernandes, 2020). Para Masschelein e Simons (2013, p. 28), o que “[...] muitas vezes chama-mos de ‘escola’ hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola desescolarizada”. Em outras palavras, podemos dizer que o sentido primeiro da escola era o de tempo livre, portanto, se a escola não tem tempo livre ela é desescolarizada. Assim, conforme Kohan (2019, p. 11), a escola atual, tem sido cooptada e regida

por chronos, tornando-se em uma “[...] anti-scholé, ou seja, um espaço onde não pode perder tempo, a não ser nos recreios e cada vez menos”.

Além do exposto, percebemos que o tempo que rege a escola é o tempo *Chronos*. Nele, prevalece o planejamento, a rotina e o cronograma escolar, mas também é o tempo do capital, da mercadologia, da produtividade. A escola tem focado a produtividade e o que não é produtivo é perda de tempo. De acordo com Kohan (2004, p. 3), o tempo-*chrónos* “[...] é, nestas concepções, a soma do passado, do presente e do futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, embora vá ser (o futuro)”.

A educação infantil tem sido constantemente cercada por *Chronos*, não se trata apenas de discutirmos planejamento, rotina e o cronograma escolar (o que também é importante), mas problematizar o porquê de esta etapa ter sido apontada como uma preparação para os anos iniciais. Temos proposto, ainda, pensar os processos que atra- vessam o espaço escolar. Não é de hoje que estudos (Abramowicz, 2019) têm apontado que não somente o ensino fundamental I, mas a educação infantil também tem focalizado os processos de escolarização. Esses processos, muita das vezes mecanizados, têm o objetivo acelerar os processos de aquisição da linguagem escrita. Para Abramowicz (2019, p. 15), as crianças estão sendo “[...] escolarizadas, alfabetizadas precocemente [...]”, a autora aponta ainda que esse processo precoce carrega consigo toda uma carga que prejudica as relações, o movimento, a aprendizagem e a própria infância.

Além do *Chronos*, os gregos tinham outro tempo. O tempo *aión*. Kohan (2019), utilizando-se de um fragmento de Heráclito, evidencia que o tempo da infância é *aión*. Nas suas palavras, “*Aión*, afirma Heráclito (22 DK 52), é uma criança que crianceia, brinca... *aión* é um reino infantil” (Kohan, 2019, p. 13). Nesse sentido, temos percebi- do, o tempo de brincar, na escola, vem perdendo espaço para a produtividade, pois o brincar acaba sendo visto como perda de tempo. Assim, enquanto o planejamento, as rotinas, o currículo, as organizações escolares se validam do *Chronos*, as crianças, em seu eterno brincar, traçam linhas de fuga e tentam resistir às relações de poder pre- sentes no espaço, no território.

Percebemos que as crianças precisam de um tempo diferente – não o cro- nológico – para compreender o mundo a sua volta. Um tempo presente, que não se [pre]ocupa com o passado e o futuro, mas com o agora. Que potencializa a imagi- nação e a criatividade, que permite o **criançar**. Nesse sentido, concordamos com os

autores quando destacam que “[...] a infância é um acontecimento extracronológico [...]” (Kohan & Fernandes, 2020, p.7). Esse tempo, que para nós é o *aión*, possibilita o desemparedar das infâncias, pois a criança brinca com inteireza, com o corpo, com o movimento, um brincar que exige um espaço para o mover, mas também tempo. Tempo para sentir, se conectar, conhecer, explorar, investigar; para dividir, para criar vínculos com outros, se apropriar e até para sentir-se pertencente a um lugar. Tudo isso, demanda um tempo que não é o cronológico, é o tempo eterno: *aión*. O tempo do brincar movido pela inteireza do criança.

A aposta que se coloca por Kohan (2019) é a de devolvermos à escola esse tempo da infância. De permitir que a brincadeira que encontre [ou não] sentido no próprio brincar. O tempo de estar por inteiro na ação do brincar. “Trata-se de uma simples inversão: em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a educação infantil, bem poderíamos infantilizar a escola e a educação fundamental” (Kohan, 2019, p. 13). Poderíamos oportunizar tempo-espacço para que se perca tempo. Fugindo um pouco das exigências que padronizam, docilizam, e moldam os corpos infantis.

O tempo da infância é explorador, investigativo e inventivo, sempre encantado com o novo. Essa infância curiosa destaca sempre além. Vai além do que é dito, além das respostas óbvias, estendendo-se na experiência de sentir, ver, conhecer, ouvir, cheirar e perceber o mundo ao seu redor. A infância é um tempo de experiências possíveis, criadoras e potencializadoras. Desse modo, evidenciamos que a experiência é para a criança o que a arte é para o artista, o que as palavras são para o escritor, o que o mar é para as baleias, o que a dança é para o corpo, o que as flores são para as abelhas e o que a chuva é para a seca. Potência de vida. Portanto, nesse contexto, destacamos a busca por um tempo infante. Um tempo contínuo, mas não linear.

Os CEI são um espaço/tempo que recebe singularidades, diferenças. Esse espaço precisa permitir a espontaneidade da criança, um espaço livre, de liberdade e encontros. Contudo, as nossas pesquisas cotidianas têm evidenciado que a educação infantil sofre ataques de todos os lados, numa tentativa de preparação para os anos iniciais. Em consonância, a autora Abramowicz (2019, pp. 23-24) destaca que “[...] as crianças estão à mercê dos adultos e das forças que as querem alfabetizá-las rapidamente, às forças que as querem iniciá-las precocemente à lógica do capital, da linguagem hegemônica do poder, das hierarquias de cor e raça, da heteronormatividade”.

É preciso compreender o território da educação infantil como um espaço/tempo de produção de si, de performances infantis, por meio da liberdade e dos fluxos dos movimentos corporais. O corpo infantil produz afetações dentro de um território. O corpo infantil é desassossegado, busca o fora e o dentro, o outro, o movimento, o desparecimento. Não se contenta em ficar parada, tenta a todo momento abrir fissuras, traçar linhas e compor-se. Embora as crianças tenham essa facilidade de criarem espontaneamente, devemos levar em conta que há linhas duras que atravessam os seus corpos. Assim, podemos evidenciar que nem sempre elas possuem tempo e espaço para essa criação, há sempre linhas de subjetivação que tenta formar, moldar seus corpos e suas performances.

O brincar no pátio e seu entorno do centro educação infantil como tempo de experiência

O pátio é sempre um rizoma, pois apresenta multiplicidades de ações. Possibilita a criança mover-se pela escola sem restrições. É um interlúdio, a união de partes, a ligação das multiplicidades. Esse espaço da escola se torna, portanto, um espaço de resistências, no qual podemos perceber as infâncias que compõem o ambiente escolar. De acordo com a autora Tiriba (2006, p. 11), “[...] as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade [...]”, é um espaço que possibilita contato, interação, espaço que podem correr, brincar espontaneamente.

São nos pátios escolares que as relações são constituídas, os vínculos são fortalecidos na relação com o ambiente, com outras crianças e adultos, já que “[...] para os educadores o lócus central do processo educativo é a sala de aula, para os estudantes é o pátio. Pois é lá que eles praticam e atualizam o motivo principal que os faz estarem ali, na escola: o encontro com o outro, com os outros” (Faria, 2011, p. 38, como citado em Barros, 2018, p. 21).

Todavia, a criança que chega na instituição se depara com planejamentos e práticas educativas que emparedam cada vez mais suas experiências (Tiriba, 2008, 2010; Barros, 2018). Nas creches e pré-escolas, passam em torno de 5h a 8h por dia, durante 5 dias da semana, entre 9 e 10 meses por ano. Isto é, vivenciam uma rotina engessada que nos levar a pensar: quantas horas elas ficam sentadas em suas cadeiras e expostas às luzes artificiais? Será que as práticas educativas têm alcançado as crianças

e as demandas que essas trazem consigo? Os espaços e tempos têm permitido o livre brincar, o movimentar, o contato com o ar livre?

Essas dificuldades e questionamentos se intensificam, em especial, quando as crianças chegam aos anos iniciais do ensino fundamental, pois prevalece a ideia de que só se aprende com o corpo parado, “[...] na via cognitiva como a forma privilegiada para a construção de conhecimento e o pátio escolar como exclusivo à recreação ou como ambiente de transição, e não como um espaço educativo e de interação [...]” (Barros, 2018, p. 21). Contudo, essa problemática não está presente apenas na segunda etapa da educação básica. Abramowicz (2019) evidência que a educação infantil tem sofrido um ataque generalizado, uma vez que a primeira etapa da educação básica tem sido constantemente colonizada pelos anos iniciais. Nesse caminhar, percebemos a vontade de problematizar acerca “[...] de um desejo de ‘desenclausurar’ a infância, entendendo que a escola não pode mais se permitir ‘encastelada’” (Azevedo, 2019, p. 18). Ou seja, é considerável refletir sobre o lugar da infância, do pátio como território educativo que estamos adotando nas escolas.

De acordo com Léa Tiriba (2018, p. 184), o espaço escolar “[...] é o único espaço social que é frequentada diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças”. Nestas palavras, sentimos a importância de ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares na tentativa de “[...] procurar incorporar seus desejos e suas percepções, qualificando-os e tornando-os melhores para elas e para os demais membros da comunidade escolar” (Azevedo, 2019, p. 18). A criança precisa ser reconhecida neste espaço, igualmente, a importância do movimento livre do brincar espontâneo. Contudo, “[...] é notável que em alguns casos os pátios escolares sofrem com a supressão dos seus espaços, seja por serem considerados de pouca importância em termos pedagógicos, ou pelo aumento da demanda por vagas e outras infraestruturas [...]” (Barros, 2018, p. 23). Portanto, propomos pensar os espaços dos pátios escolares, na perspectiva de refletirmos e requalificarmos como um habitar lúdico (Barros, 2018) para as crianças e como caminho possível para o desemparedamento da infância.

Conforme Flora (2019, p. 16), nos espaços externos das instituições “[...] podemos presenciar a imaginação criadora das crianças de forma mais espontânea no contato com elementos que não se definem pela sua forma, proporcionam as mais diversas construções constituindo-se também como espaço de partilha entre os pares”. Esses espaços proporcionam oportunidades para o encontro com o outro,

com a diferença, com as multiplicidades e com diversas formas de vida. Além disso, a autora destaca a importância das artes como expressão da criatividade infantil, incorporando-a em diferentes perspectivas e nas possibilidades de expressão.

A presença das crianças no pátio potencializa criatividade e olhar investigativo, aproximando-as do mundo ao seu redor, uma vez que a brincadeira é um espaço de invenção livre para a criança; além disso, esse espaço oferece imprevistos, aventuras e riscos. A partir dessa liberdade, podem agir sem interferências e com diferentes brinquedos, potencializando sua imaginação. Nesse sentido, compreendemos o ato de brincar como uma forma de linguagem e expressão; é por intermédio do brincar que as crianças demonstram seu conhecimento, dúvidas, produzem possibilidades, reinterpretam o mundo a sua volta.

Quando em contato com a natureza, nos espaços externos como o pátio escolar, esse brincar é potencializado, pois, ali a sua volta, encontram diversos materiais que podem contribuir para suas brincadeiras: usam gravetos, folhas, cordas, pedras e os mais variados elementos que integram o seu brincar. Essa diversidade de matérias, a convida para brincar e explorar em todos os cantos do espaço. É a infância pulsante que permite com que a criança cartografe as suas performances traçando linhas de fugas e possibilidades de singularizar. Como podemos perceber nas notas do esquizodiário:

Estava sentada no pátio, em um daqueles bancos pequenos pensados para as crianças. Por que sempre tudo é pensado pelas “gente grande”? [...] Neste momento, a turma de 2 anos passou por mim, enfileirados, seguindo os passos um do outro para o jardim lá na frente da escola. Lá estavam cada um deles no pátio, sentindo aquela grama. De repente uma borboleta aparece. Os olhares se entrelaçaram, os risos surgiram e os olhos corriam jardim afora procurando aquela borboleta que pousou naquelas flores e em seguida, com todos aqueles movimentos, partira. A professora, empolgada com aquele momento, tentou mostrar-lhes para onde ela estava indo. Outros sinalizavam outros lugares, por onde a borboleta passara. “Para onde foi a borboleta?”. Perdemos-la de vista. [...] (novembro/2023).

A cena mapeada aponta a importância de uma infância pelas miudezas no cotidiano da educação infantil, que é perceber os afetos que podem surgir por simples fluxos e movimentos no território. Além disso, apontamos que a criança tem um olhar para baixo, e seus olhares e movimentos agenciam possibilidades e são afetados pelo mundo a sua volta. Os olhares das crianças para as miudezas do/no cotidiano é um ato de resistência, pois lhes permite traçarem possibilidades e vazarem das estruturas adultocêntricas preestabelecidas.

Nessa perspectiva, os pátios escolares e seu entorno vêm resistindo como lugares de potência, de troca, de convívio, bem como de experimentação e exploração, sendo redutos da circulação de saberes, hábitos, costumes, rituais e brincadeiras que fazem parte da multiplicidade de infâncias e que têm sido transmitidas (Barros, 2018). Os espaços externos da escola têm sido uma alternativa de encontro entre as infâncias, que potencializa as singularidades e estabelece encontros que afetam os corpos e que são afetados. Nesta direção, Azevedo (2019) enfatiza os caminhos e os pátios escolares, além dos seus aspectos físicos, constituem também atmosferas multissensoriais, repletas de subjetividades, simbolismos e afetos, passíveis de transgressões e infinitas possibilidades de apropriação, já que, “[...] para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou opressão” (Lima, 1989, como citado em Azevedo, 2019, p. 30).

Observar as crianças naquele jardim e até mesmo no quintal, conforme a Figura 1, me levou a pensar nas miudezas do cotidiano da educação infantil. Na sensibilidade da criança em perceber e sentir os fluxos e movimentos dentro de um território. Embora, muitas vezes atravessadas por linhas rígidas, havia possibilidades, criadas por elas, de experienciarem este território. Era a vida que pulava em um território movente, como no CEI Jardim em que tive a oportunidade de observar e mapear espaços férteis que possibilitaram as crianças a delirarem, como o da Figura 1 – o quintal.

Figura 1 – O quintal.



Fonte: Própria pesquisadora (novembro de 2023).

Em nossas observações e anotações no esquizodiário, percebemos que, na tentativa de escapar de uma rotina de cuidados, nos deparamos com um cotidiano de possibilidades potencializados pelo tempo da experiência. Enquanto a rotina corresponde à sequência de atos repetitivos, institucionalizados e padronizados, o cotidiano do CEI Jardim emerge como a acontecimento, escapando dessas repetições e gerando outros fluxos desviantes. Como nos diz Manoel de Barros “Repetir repetir – até ficar diferente” (Barros, 2016, p. 16). É por meio da rotina que o cotidiano surge como possibilidade de produção de sentidos e diferenças, a partir das experiências, como descrito abaixo em uma de nossas brincografias:

Mas aquele momento da experiência brincante da procura da borboleta não havia finalizado. [...] As crianças foram para outro espaço. Seguindo a professora, foram para o quintal. Lá encontraram um galo e duas galinhas. Novamente, sorriam, tentavam encostar, outros se afastavam. Aquele era definitivamente uma vivência com potencial de experiência. O galo e as galinhas, animais que chamam atenção das crianças, vivem naquele espaço do CEI. São cuidados e alimentados por todos naquele lugar. A vida pulsava tanto no jardim quanto no quintal. Mas também, nas salas, nos corredores, no pátio, na cantina. Entre sorrisos, gestos, sentidos e experiências. Era preciso sentir os movimentos vibrantes e pulsantes daquele espaço/tempo. O CEI é atravessado, a todo momento por afetos, encontros e devires. Saí de perto apenas quando retornaram para a sala. Fui afetada por aqueles encontros (Notas do esquizodiário, novembro/2023).

É necessário o tempo do brincar movido pela potência do *criançar*, pensar o brincar livre como tempo/espaço de experiências. Nesse sentido, cronometrar o momento e demarcar espaço para as crianças brincarem é uma violência à temporalidade infantil (Kohan, 2018). O brincar é uma das atividades mais presentes no cotidiano da criança; esse brincar, qual apontamos, foge do controle e dos objetivos preestabelecidos pelo adulto. Como podemos perceber com as notas do esquizodiário, as crianças precisam desse contato sem um tempo preestabelecido, é necessário permitir o encontro movido pela temporalidade da experiência, como já vimos. Ao brincar livremente e em contato com o mundo a sua volta, a criança tem a oportunidade de potencializar sua imaginação, sua criatividade, seu movimento corpóreo, suas práticas, seu conhecimento sobre o mundo que a cerca. Ou, ainda, podemos dizer que a criança consegue “[...] Tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo” (Manoel de Barros, 2010, p. 350). Por isso, apontamos a necessidade de um currículo que valorize as singularidades da criança, tendo como foco a importância do corpo em movimento.

Como pudemos observar na Figura 1 e nas anotações do nosso esquizodiário, o território do CEI Jardim é habitado por uma diversidade de seres que compartilham o mesmo espaço. Cada encontro com esses seres possibilita experiências singulares para as crianças, mesmo inseridas dentro de um coletivo, despertando hipóteses sobre o desconhecido, o fascínio pelo novo e, também, construindo relações a partir de um contato no cotidiano.

Esse momento entre as crianças nos lembra muito as palavras de Gallo (2019, p. 129) quando traz que “Uma educação pensada como ‘co-ire’ implica em: Caminhar juntos, produzir juntos, aprender juntos, criar juntos... conviver, partilhar a vida e nessa partilha produzir um futuro comum”. Enquanto pesquisadora-cartografa, inserida neste tempo e espaço, percebi que a cada diálogo com as crianças o território estava se expandindo e, a cada momento, tínhamos novos coprodutores. Era o território do CEI Jardim, possibilitando o encontro entre os corpos, potencializando afecções.

Nesse contexto, podemos evidenciar o que nos alertam Raic, Cardoso e Souza (2021, p. 132) “O brincar livre é a experimentação que enriquece o uso da linguagem, por oferecer à criança a oportunidade de expressar os próprios conceitos, ao atribuir outros sentidos a objetos que já trazem, em si e por si, significados dominantes”. Assim, a criança insere-se nos processos de singularização a partir dos seus próprios movimentos. Movimentos espontâneos que seguem diferentes fluxos. Embora seja imposta a ela, nem sempre segue uma receita de ser e estar no mundo. Nesse sentido, apontamos as possibilidades de resistências. Portanto, por meio do brincar, produz seu próprio mundo e suas maneiras de devir e estar no mundo. Essa espontaneidade permite encontros, atravessamentos, afetos, vivências e agenciamentos. Assim, ao destacar as discussões do brincar como uma linguagem da criança, evidenciamos que se estabelecem e se constituem de diferentes formas no mundo a partir das suas vivências, que proporcionam às crianças “[...] o desvendar no imaginário [...] quando dada a oportunidade a ela de vivenciar o movimento, com seu eu-outro e mundo, na qual coletivamente possa pensar e construir suas regras” (Cardoso, 2018, p. 86).

Podemos ainda apontar que as crianças, em seu eterno fazer, desfazer e refazer, movimentos proporcionados pelo brincar livre, traçam linhas que fogem ao controle do adulto, quais permitem criar e inventar outras novas possibilidades. Assim, não é raro percebemos que as crianças entre um momento e outro, na escola, encontram microviabilidades para brincar, movimentar-se e produzir brincadeiras com o outro,

portanto, “As crianças vão demonstrando através de seus corpos seus desejos de movimento [...]” (Flora, 2019, p. 150), como também, de liberdade, conforme as performances no seu cotidiano. O brincar da criança é um espaço/tempo de resistência.

Brincar. Inventar. Criar. Transitar. Perguntar. Correr. Investigar. Esconder. Achar. Pular. Cavar. Cair. Levantar. Produzir. Cantarolar. Dançar. Imaginar. São verbos que caracterizam algumas ações em que percebermos no cotidianamente com as crianças e que nos chamam para a ação. A criança, em seu eterno fazer-se e desfazer-se, produz possibilidades outras, que, outrora, nós, adultos e cheios de si, jamais imaginávamos. Atribuem diferentes papéis entre si e exercem de diferentes maneiras para alcançar seus objetivos.

Assim como Kohan (2003, p. 253), apontamos a infância como devir, “[...] sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência [...] Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento”. Conforme ainda nos aponta o mesmo autor (p. 240), “As pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência”. Nesse contexto, podemos evidenciar que a “[...] ausência de espaço para as experiências nas sociedades modernas é o motivo de diversas tendências filosóficas do nosso tempo” (p. 240).

A infância que pulsa a vida e é atravessada por devires tem sido um dos pontos de discussões em nosso caminhar. É vida e a afirmação da vida. É a força criadora e inventora. Nesse contexto, enfatizamos que a experiência possibilita à infância a experimentação dos devires, dos afetos, dos atravessamentos dos encontros. Larrosa Bondía (2002) nos aponta que, para que a experiência aconteça, é necessário, antes de tudo,

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 24).

Esse gesto de interrupção que, para o autor, é quase impossível atualmente, exige um caminhar pela lentidão, que foque as dinâmicas e os processos, que tenha paciência, um olhar e uma escuta sensível. Escutar o outro e estar aberto aos encontros, que podem ou não aumentar a nossa potência de agir (Trindade, 2014). O brincar livre

possibilita à criança esse gesto, essa lentidão, esse olhar mais devagar, a sensibilidade ao perceber a sua volta e os detalhes.

Espaço-tempo de exploração na natureza: um cotidiano que pulsa

O desejo que impulsiona a nossa escrita emerge e se prolifera a partir dos movimentos observados e dos fluxos presentes nas zonas de intensidade geradas pelos encontros dos corpos no pátio de um CEI. É a potência da experiência captada pelos sentidos, atravessada por um cotidiano que pulsa em uma micropolítica de afetos, afecções, desejos, agenciamentos, encontros, processos de subjetivação e singularização.

Nesse contexto, as singularidades emergem dentro de um coletivo minoritário que impulsiona encontros entre os corpos – corpos que, por sua vez, afetam e são afetados pelo cotidiano de uma instituição. É um coletivo que se faz à medida que o outro demarca sua existência singular, enquanto esta mesma singularidade se torna coletiva. Assim, podemos dizer que o pátio de um CEI se configura como um campo potente para uma micropolítica que se engendra nos encontros, nos diálogos, nos afetos, nas afecções e nas possibilidades de criação a partir das vidas que pulsam neste território. É o CEI abrindo-se ao mundo, ao plano de imanência da vida.

Figura 2 – Um coletivo construindo.



Fonte: Própria pesquisadora (novembro de 2023).

Naquele dia, um grupo de crianças foi conduzido para o espaço externo, logo na entrada que conecta ao pátio da escola, como pudemos ver na Figura 2.

A empolgação delas era evidente. Observei olhares atentos, sorrisos espontâneos, materiais trocando de mãos e diálogos surgindo. Inicialmente, brincavam com a caixa de areia, mas logo passaram a criar outras possibilidades – além do que lhes era oferecido, elas produziam novas brincadeiras. Enquanto ainda brincavam com a caixa de areia, os objetos a sua volta eram agenciados de diversas formas: as folhas recebiam novos papéis, assim como as pedras, os galhos, a própria areia, as crianças tateavam tudo a sua volta, desterritorializando todo aquele território de significados já estabelecidos.

Piorski (2016, p. 101) evidencia que, na criança, “[...] a tatividade é seu mais poderoso recurso imaginador, a porta do vínculo onírico com tudo. Pela tatividade, ela não apenas vê como também ouve e empenha diálogo com os materiais”, assim, o ver não é suficiente, ela precisa tocar, sentir texturas, cheirar, criar, e explorar o objeto investigado por ela. Nesse contexto, é perceptível que, por meio dessa exploração sensorial, a criança comprehende o significado das coisas do mundo externo e, ao mesmo tempo, com sua imaginação vai atribuindo novos sentidos aos objetos ao seu redor. Um breve diálogo chamou minha atenção:

- Vamos “brinca” de outra coisa?
- Vamos “brinca” de pega-pega.
- Pega-pega! Escutei o coro.
- É tu que pega!

Saíram correndo em direção ao outro lado daquele espaço (Notas do esquizeodiário, novembro de 2023).

Como aponta a anotação acima, a brincadeira com a caixa de areia foi, por ora, abandonada, e as crianças começaram a correr pelo espaço. Aquele território parecia convidá-las ao movimento – subir nas árvores, mexer nas folhas, admirar insetos pelo chão, contemplar os ritmos e as movências ao redor. Aquele tempo/espacô impulsionava e potencializava o corpo, imaginação e conexão com o que os cercavam. A Figura 3 nos mostra as atitudes desviantes do que outrora foi planejado pela professora, as crianças iniciam uma nova brincadeira.

Figura 3 – Brincadeiras desviantes.



Fonte: Própria pesquisadora (novembro de 2023).

Assim, percebemos o quanto os espaços externos possuem potência para impulsionar e mobilizar os corpos infantis. Para além de um território fixo, os espaços fora da sala de aula apresentam-se como um campo aberto à reinvenção e à criação. As crianças apropriam-se desse espaço, mas também o modificam e o reinventam a partir de seus interesses. Elas corriam, paravam em alguns momentos, subiam em árvores e observavam o território. Outras exploravam os limites daquele espaço-tempo, investigando o que havia naquele território. Conforme Kohan (2020, p. 08), é necessário, portanto, *infanciar* o território, ou seja:

[...] estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos os lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular.

Nesse contexto, pudemos perceber o quanto as crianças buscam novas possibilidades, criam condições e diferentes modos para estabelecerem novas cenas, novas compreensões. Para além de uma etapa cronológica, nesses momentos, as crianças

estão em devir. Traçam linhas rizomáticas, produzindo outras maneiras de caminhar e cartografar o território do pátio e o entorno do CEI Jardim.

Conforme Flora (2019) apontou em sua pesquisa, as crianças têm uma preferência pelo espaço do parque e espaços externos para criarem suas brincadeiras e interagir com os pares. Embora nem sempre sejam amplos, esses ambientes convidam à aventura e descoberta, permitem a interação com elementos naturais, como areia, grama, folhas, flores e árvores, uma vez que “[...] podem desfrutar da areia, grama, folhas, flores, árvores, ar e água por meio de torneiras com acesso livre” (Flora, 2019, p. 17). A autora destaca que neste processo podemos presenciar a imaginação criadora das crianças quando estão em contato com elementos, qual também é marcado pela espontaneidade.

Em nossas observações, notamos que o território pulsava junto com elas; para além de algo estático, aquele espaço, com a presença das crianças, se modificava e se ampliava, ao mesmo tempo que retornava. Ali, o território apresentava-se também como um espaço-tempo de produção de sentidos e experiências, atravessados por fluxos de afecções, imaginação e singularidades. Assim, percebemos o quanto “[...] a vida é experimentada como ruptura, movimento, mudança” (Raic, Cardoso, & Souza, 2021, p. 130). O CEI Jardim possibilita encontros com diversos materiais, com seres vivos, com o mundo.

As crianças deixaram a caixa de areia – anteriormente pensada por adultos para o seu brincar – e foram para os espaços naturais daquele lugar, onde produziram aventuras e movimentaram seus corpos. Percebemos, então, os movimentos de desterritorialização, inicialmente delimitado pelo brincar na caixa de areia, e a ampliação desse espaço pelas crianças, que o expandem e reterritorializam posteriormente, criando um espaço-tempo flexível e aberto à potência: outras maneiras de brincarem naquele território. Conforme Kastrup (2000, p. 379),

[...] a criança cartógrafa acessa um meio que transborda o mundo dos objetos. Este é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos, que configuram uma multiplicidade movente, instável, sempre longe do equilíbrio, uma espécie de matéria fluida. O mapa que a criança traça, e que configura seu método ou “programa” de ação, confunde-se então com este meio em movimento que ela explora. O mapa do movimento é por isto mapa em movimento. Suas regras são locais e temporárias e seu meio de ação composto de variações materiais invisíveis, inapreensíveis pelas estruturas históricas e pela representação. Estão no meio do mundo, constituindo o fluxo que corre entre as formas, que transborda dos objetos e das formas conhecidas.

Os movimentos fluidos e espontâneos das crianças mostram-nos o quanto a cartografia e o rizoma estão presentes no cotidiano de um pátio de um centro de Educação Infantil. É nesse contexto que apontamos que o brincar livre não pode ser direcionado. Embora os professores possam oportunizar materiais para o brincar, é partir das próprias crianças em grupo (ou sozinha) que produzirão esse brincar espontâneo e criador. Ou seja, as crianças tomam iniciativas que subvertem toda a lógica dominante. São elas que produzem suas próprias linhas de fuga, não com o objetivo de escapar do que lhes foi colocado, mas para traçar possibilidades mais espontâneas. Isso permite que as crianças escapem (ainda que por um curto tempo) das imposições das forças molares da educação maior, ampliando o território.

Considerações (em aberto)

Esta pesquisa aponta que as brincadeiras espontâneas são possibilidades de experiências, encontros, devires e afetações. Assim sendo, o brincar livre e/ou espontâneo nos espaços externos, como o pátio escolar e seu entorno, é um dos caminhos possíveis para o desemparedamento das infâncias, para a liberdade e movimento, pois o pátio é um entre-espacço que permite às crianças traçarem possibilidades de criação, invenção e movimentos espontâneos. Outrossim, o pátio escolar e seu entorno têm sido uma alternativa de encontro entre as infâncias, que potencializa as singularidades e estabelece encontros que afetam os corpos e que são afetados. Além disso, pensamos em olhar para a infância como condição da experiência humana e a criança como ser potente, inventora e produtora de mundos, que faz do pátio escolar um entre-espacço e tempo de afecções e encontros.

Assim, podemos destacar que, dentro do território creche, um dos espaços que permite a criança criançar é o pátio escolar e seu entorno. Estar fora da sala de aula aguça o espírito investigativo da criança e permite a ela fazer rizoma com tudo a sua volta, seja com um brinquedo, com um material não estruturado, com outra criança e até mesmo com o adulto. Por isso, apontamos a criança como uma cartógrafa. O pátio e o seu entorno são espaços de potência que permitem práticas efetivas de desemparedamento e de aproximação com o mundo a sua volta. Em outras palavras, por meio do brincar, o pátio possibilita à criança seguir movimentos espontâneos entre as linhas rígidas de um território árido.

A partir dos nossos mapeamentos, pudemos perceber que o CEI Jardim é um território que produz afetos e afecções por meio de práticas que permitem as crianças produzirem movimentos de liberdade. Notamos que, quando presentes, as crianças utilizavam o pátio de diversas formas, traçando muitas possibilidades. Ora estavam brincando de correr e pegar, ora utilizavam brinquedos que traziam da sala, ora utilizavam os brinquedos do parquinho no pátio.

Havia também a possibilidade de brincadeiras espontâneas e mais conectadas à natureza: a caixa de areia era uma alternativa previamente disponível, mas, em diversos momentos, as crianças se encantavam com outros elementos, como o encontro com insetos no jardim, as escaladas em árvores ou o brincar com a água da irrigação. Assim, por meio das observações, percebemos que as crianças criam alternativas para atender aos seus próprios interesses, seja de forma singular ou coletiva.

Neste ínterim, apontamos que os tempos e espaços disponibilizados no pátio do CEI Jardim permitem às crianças traçar possibilidades para experienciar o brincar como território de criação. Embora brinquedos fossem disponibilizados, a maioria das brincadeiras observadas eram livres, focadas no corpo e no movimento. No entanto, quando o espaço era planejado e enriquecido como os elementos da natureza, as crianças demonstravam um maior interesse em participar dessas experiências.

Assim, acreditamos que nossa pesquisa tem o potencial de contribuir para a compreensão dos caminhos que conectam as crianças a outros seres e ao mundo ao seu redor, ampliando as possibilidades de tempos e espaços de experiência na educação infantil. Embora tenhamos compreensão de que esta pesquisa não apresenta resultados definitivos, ela se configura como um ente se abrindo a novas possibilidades e outras pesquisas que estão por vir.

Referências

- Abramowicz, A. (2019). Educação Infantil: Implementar o exercício da infância. In A. Abramowicz, & G. G. C. Tebet (Orgs.), *Infância & pós-estruturalismo* (2a ed.). São Carlos: Pedro & João.
- Almeida, L. M. S. (2016). *Criações brincantes: A infância nos movimentos curriculares do Ensino Fundamental de nove anos* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

- Azevedo, G. A. N. (2019). Sobre o habitar das crianças no espaço público: Desenclausando a infância. In G. A. N. Azevedo (Org.), *Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: Territórios educativos em ação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Barros, M. (2016). *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Alfaguara.
- Barros, M. I. A. (2018). *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza* (2a ed.). Rio de Janeiro: Alana.
- Barros, M. M. (2010). O apanhador de desperdício. In: M. M. Barros, *Poesia completa*. São Paulo: Leya.
- Cardoso, M. C. (2008). *Baú de memórias: Representações de ludicidade de professores de educação infantil* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, BA, Brasil.
- Cardoso, M. C. (2018). Catadoras do brincar: O olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, BA, Brasil.
- Cardoso, M. C., Lago, F. K. B., & Santos, C. D. (2021). A magia dos brinquedos da natureza: A potência dos quatro elementos: terra, água, ar e fogo. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, 2(6), 1–17. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i6.9858>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs* (Vol. 1, 2a ed., A. L. Oliveira, A. G. Neto, & C. P. Costa, Trads.). São Paulo: 34.
- Flora, M. D. (2019). O brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Gallo, S. (2010). Educação: Entre a subjetivação e a singularidade. *Educação*, 35(2), 229-244. <https://doi.org/10.5902/198464442073>
- Gallo, S. (2019). Educação infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. In A. Abramowicz, & G. C. Tebet (Org.), *Infância e pós-estruturalismo* (2a ed., pp. 113-130). São Carlos: Pedro & João.
- Kastrup, V. (2000). O devir-criança e a cognição contemporânea. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 13(3), 373–382. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300006>

- Kishimoto, T. M. (1995). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, 12(22), 105-128.
- Kohan, W. O. (2003). *Infância: Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W. O. (2007). *Infância, estrangeiridade, ignorância: Ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W. O. (2019). Prefácio: A devolver (o tempo da) infância à escola. In: A. Abramowicz, & G. G. C. Tebet (Orgs.), *Infância & pós-estruturalismo* (2a ed.). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Kohan, W. O., Fernandes, R. A. (2020). Tempos da infância: Entre um poeta, um filósofo, um educador. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236273%20>
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). O que é o escolar? In J. Masschelein, & M. Simons, *Em defesa da escola: Uma questão pública* (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Raic, D. F. F., Cardoso, M. C., & Souza, J. G. (2021). O brincar livre em composições curriculares no ensino fundamental: Perspectivando uma educação menor. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, (25), 121-139.
- Resende, N. S. (2022). *(In)traduções curriculares: Cartografando as esquinas do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Candeias, BA.
- Tiriba, L. (2008). Proposta pedagógica: O corpo na escola. *Boletim Salto para o Futuro: o Corpo na Escola*, 18(4).
- Tiriba, L. (2010). Crianças da natureza. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: Perspectivas atuais*. Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Tiriba, L., & Profice, C. C. (2023). Desemparedar infâncias: Contra colonialidades para reencontrar a vida. *O Social em Questão*, 26(56), 89-112.

Trindade, R. (2014, agosto 7). Espinosa: A potência do ser. *Razão Inadequada*. Recuperado em 20 novembro 2024 em: <https://razaoinadequada.com/2014/08/07/espinosa-a-potencia-do-ser/>

Veloso, C. E. V. T. (Comp.) (1979). *Oração ao Tempo* [Música gravada por Caetano Veloso]. Cinema Transcendental (LP). Verve.

Submetido em: janeiro de 2025

Aceito em: junho de 2025

Sobre as autoras

Crislaine Dias Polceno

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
E-mail: crdpolceno@gmail.com

Marilete Calegari Cardoso

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
E-mail: marilete.cardoso@uesb.edu.br