

CARTOGRAFANDO O BRINCAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DA CRECHE: indícios e desperdícios

ELAINE ROSA DE ALMEIDA RIBEIRO
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

MARILETE CALEGARI CARDOSO
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Resumo

Este artigo, trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado que tem como foco discutir como acontece o brincar nas práticas das docentes de uma determinada creche do município de Macaúbas, a fim de compreender indícios de uma prática docente que potencializa o imaginário ou faz de conta infantil. Este estudo, inspirado na filosofia da diferença, utilizou como metodologia, a abordagem cartográfica, elencando-se como dispositivos: o ateliê de pesquisa com a experiência de leitura de obras de arte; a observação *in loco* de experiências com o brincar livre com as crianças, agenciado pela Arca de Brincar e a entrevista semi-estruturada, na qual contou com a participação de 5 (cinco) professoras da creche investigada. Os diálogos produzidos nos encontros fazem linha rizomáticas com a escuta sensível como possibilidade de uma ação criadora, imaginária e inventiva da criança.

Palavras-Chave: Brincar. Devir-criança. Imaginário infantil.

3514

Abstract

This article is an excerpt from a master's degree research which focuses on discussing how playing happens in the practices of teachers at a specific daycare center in the city of Macaúbas, in order to understand evidence of a teaching practice that enhances the imagination or pretend to be childish. This study, inspired by the philosophy of difference, used the cartographic approach as its methodology, listing the following devices: the research studio with the experience of reading works of art; the on-site observation of experiences with free play with children, organized by Arca de Brincar and the semi-structured interview, in which 5 (five) teachers from the daycare center investigated participated. The dialogues produced in the meetings form a rhizomatic line with sensitive listening as a possibility for an imaginary and inventive, creative action by the child.

Keywords: Play. Becoming-child. Children's imagination.

Introdução

Estudos e produções atuais acerca do brincar da criança no contexto das instituições de Educação Infantil foram suscitando várias reflexões e problematizações acerca do tempo da brincadeira e da experiência do brincar, enquanto linguagem e como potência para produção do imaginário do devir-criança. Assim, pensar nas crianças e infâncias sob olhar da filosofia da diferença atravessam nossos estudos há algum tempo, desafiando-nos aos contínuos movimentos de problematizações e tensionamentos a fim de perspectivarmos como o devir-criança, o brincar, a imaginação e a potência criadora e inventiva e seu reflexo na educação infantil, especificamente, na ação pedagógica docente, podem ressignificar esse território da infância e se privilegiar dessas produções em práticas pedagógicas que aproximem as crianças de suas potências de agir (Cardoso; Souza e Raic, 2021).

As ideias acima, fazem-nos pensar, refletir e perspectivar a criança-devir, enquanto ser de experiência, por possuir uma força potente para imaginar, agir e criar. Pensar a criança como um ser em movimento! Não um ser linear, que segue uma só direção, pois o tempo da criança não é *chrónos*, que se trata do tempo cronológico, marcado pelos teóricos estruturalistas que respondem pelas teorias cognitivas de desenvolvimento, numa ordem fixa, sucessivas e hierárquicas, independente das experiências vivenciadas. Mas, sim, o tempo da experiência.

Neste sentido, perspectivamos pensar a prática pedagógica das docentes das creches, sob o olhar para o movimento da desterritorialização do tempo *chrónos*, um tempo marcado cronologicamente pelos adultos, “Mesmo que *chrónos* tenha sido a palavra mais bem-sucedida e comum entre nós, não é a única para designar o tempo.” Como afirma (Kohan, 2007, p.86). Mas, pensarmos no tempo *aión*, que significa o tempo da infância com intensidade, um destino, uma duração, “Uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva” (Lidelli; Scotti, Apud Kohan, 2007, p. 86). Dentro dessa nova concepção, Kastrup, (2000) pondera que pensar a criança na contemporaneidade é pensar um ser em evolução criadora, no qual faz presente a virtualidade em toda formação cognitiva. Pensar *aión* como o tempo da arte, da brincadeira (pela brincadeira), [...] uma criança que crie, brinca [...]” (Kohan, 2019, p. 13).

Qual a nossa concepção de criança e de infância? O que desejamos e perspectivamos para nossas crianças da Educação Infantil? Faço minhas as palavras de Kohan (2010, p, 126): “Tremo cada vez que escrevo sobre a infância” Quem não? Como falar de um tempo também denominado por ele de inumano? Escrever sobre a infância é um ato de coragem. Mas, é preciso.

“Resisto continuamente à tentação de escrever naturalmente sobre a infância. E, contudo, a tentação de não atender a esse chamado é igualmente forte” (Kohan, 2010, p.126). As crianças estão aí nos espaços educacionais. Questionar esse espaço que acolhe a criança na sua primeira fase de vida e os movimentos que ali são produzidos é o nosso objetivo: que sentido e significado existem no processo do brincar, tanto para a criança quanto para o adulto?

A filosofia da criança, ou ainda a filosofia para ou com as crianças, está atenta aos sujeitos como seres que vivem uma etapa de sua vida e provocam indagação por uma educação definida para aqueles que atualmente habitam a infância, para fazê-los partícipes de um mundo comum. (Cardoso; Jesus e Santos, 2022). Nessa perspectiva, a infância não é uma etapa passageira da vida, um vir-a-ser - concepção que reforça a ideia de incompletude da criança; a infância é categoria com especificidades que a caracterizam.

Assim, para que possamos perspectivar o brincar da criança, necessita-se de uma ação pedagógica que contribua para que ela vivencie a experiência que a leve a habitar os territórios do faz de conta e que é o reino da imaginação. Porém, é preciso levar em conta que o fazer pedagógico nos espaços de Educação Infantil não deve ser confundido com espaços de escolarização, com ênfase em repetição e memorização de traçados de letras ou período preparatório para a alfabetização, distante dos interesses das crianças e de seus anseios e desejos.

Brincar é a principal atividade da infância, responde a necessidade de meninos e meninas de olhar tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar: Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele, desde pequeno a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida (Conceição; Macedo, 2018, p. 128).

É tempo de viver a infância na sua plenitude de forma significativa e ter como eixos prioritários as Brincadeiras e Interações no sentido de garantir o tempo e os espaços necessários para acolher e promover o protagonismo infantil. Então, no intuito de pensarmos em um caminho inicial de quem quer ir produzindo pistas para produzir e territorializar nosso objeto-problema, perguntamos: quantas infâncias perdidas dentro das instituições escolares pela falta de visibilidade e oportunidades de experiências? Quantas crianças apáticas sem a prática e a oportunidade de vivenciar a ação do brincar em nossas instituições?

Esse acontecimento, também, é evocado e soma-se a uma crise já anunciada por pesquisadores da infância: como Barbosa, (2016); Kohan, (2019); Abramowicz, (2019); Cardoso; 2018; Corraza, (2009); Fochi, (2014); Piorski, (2016), Tebet; (2019); Gallo (2019) entre outros. Essa nova perspectiva de pensar a infância e a criança nas instituições educacionais

vem de encontro com o sistema contemporâneo que não permite às crianças viverem o tempo da infância. Para Cardoso; Souza e Raic, (2021, p. 128), “[...] as concepções da modernidade, ainda estão alicerçadas em um binômio, em duas ações principais, quais sejam, ensinar-aprender”. Ações essas que sufocam o desejo das crianças e afastam de suas potencialidades que o brincar livre possibilita, ao passo que a escolarização avança e silencia o espírito livre das crianças, conforme ressaltam as autoras:

Ressaltamos que o brincar livre aqui é compreendido como uma potencialidade da experiência lúdica da criança que deixa fluir o espírito livre da criança, possibilitando-a agenciar produções que evocam o pensar, o sentir e o imaginar de cenas da trama da vida. Isto é, um encontro com a potência do desejo de ser e de existir em sua singularidade. (Cardoso; Souza e Raic, 2021, p. 126).

É perceptível que as crianças estão sendo escolarizadas e alfabetizadas cada vez mais cedo. “A escola não tem infância” (Kohan, 2019, p.11). O manto da escolarização avança sobre nossas cabeças e o que antes era uma instituição de cunho assistencialista passa, silenciosamente, para o cunho da **escolarização**¹. É preciso, como poetiza Manoel de Barros, (2006) “uma inversão das importâncias”. Essa inversão exige outro olhar, um olhar sensível para o tempo da criança e da infância sobre esse currículo. Uma ruptura, uma descolonização do nosso pensamento arraigado e obstinado de ensinagens e aprendizagens.

3517

De acordo com, o estudo de Marcolino; Santos e Tomazzetti, (2022), as crianças em seus afazeres e saberes em seu existir, expressam-se em várias linguagens/ações interagindo com o mundo que as circundam, atribuindo-lhe vários significados. Eles defendem que o brincar potencializa a fantasia, a imaginação como forma de se relacionarem com o mundo e com as pessoas, inventando e reinventando maneiras e estratégias de transmitir e habitar esse mundo, bem como, ressaltam, que:

Brincar está presente nas ações e cotidiano das crianças, constituindo-se como linguagens/ações por excelência da infância. É elemento da cultura social e repleto de significados de acordo com estudos realizados. [...] tais estudos, além dos impactos vem ampliando e ventilando o panorama dos conhecimentos em torno do brincar e a brincadeira das crianças. É pelo brincar que o mundo é experimentado e ganha sentidos, sendo inventado reinventado a todo momento. Para tanto, é preciso escutar, olhar e atentar para as ações infantis, verdadeiramente com interesse ao que às crianças comunicam (Marcolino; Santos; Tomazzetti, 2022, p.159).

¹ Grifo nosso

Diante desse cenário e com base nessas ideias e reflexões que se deu origem a pesquisa de mestrado realizada no período de 2022 a 2023, em determinada creche do município de Macaúbas. A presente pesquisa buscou responder a seguinte questão: De que maneira acontece o brincar das crianças de uma creche do município de Macaúbas, e quais os indícios de uma prática docente que potencialize o brincar imaginário ou faz de conta infantil? Para responder a tal questionamento, objetivamos ao longo do estudo: Cartografar como acontece o brincar das crianças de uma creche do município de Macaúbas, a fim de compreender indícios de uma prática docente que potencialize o imaginário ou faz de conta infantil

No referido estudo cartográfico elencamos os seguintes dispositivos: o ateliê com a experiência de leitura de obras de arte; a observação *in loco* de experiências com o brincar livre com as crianças, agenciado pela Arca de Brincar e a entrevista semi-estruturada, na qual contou com a participação de 5 (cinco) professoras da creche investigada, que são identificadas com codinomes: Tarsila, Cruz, Frato, Portinari e Ferrari. A escolha dos nomes foi realizada, por meio de uma atividade no ateliê, nome de obras de arte utilizadas no ateliê de pesquisa, na qual foi apresentado obras de artes, com temáticas de brincadeiras da nossa cultura local. Assim, as professoras decidiram por nome de autores das obras de arte contido na pesquisa ou de artísticas que as participantes mais se identificaram.

Para este artigo apresentamos algumas reflexões acerca do brincar nas práticas das docentes Tarsila, Cruz, Frato, Portinari e Ferrari, com base nas informações produzidas durante as atividades do ateliê e da entrevista semi-estruturada.

O brincar nas práticas pedagógicas das professoras da Creche do Município de Macaúbas

Como romper com a verdade de um território/creche construído, por anos e anos de docência, em que nossas práticas pedagógicas deveriam ser escolarizante, ou então, presas a uma visão de assistencialismo, somente de cuidado das crianças? Somos presas por laços que criamos e aprisionamos na nossa cabeça. Será que damos conta de tudo isso? Assim, começamos nossas conversas no Ateliê, ou nos momentos das entrevistas, sobre a seguinte questão: Do que é mesmo que estamos falando, quando nós nos referimos ao brincar em nossa prática?

O tempo é pouco, os módulos chegaram tarde, se a gente não realizar duas atividades por dia, não conseguiremos concluí-las antes do término do ano letivo. Se tivessem chegados no tempo certo dava tempo de fazer as atividades

**POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS:
DOS CONTEXTOS DE BASE À DIFUSÃO INTERNACIONAL**

com calma. E tem atividade que exige tempo. (Ferrari, entrevista semi-estruturada, 21 de setembro de 2023).

Primeiramente é preciso gostar de criança! já dizia Tarsila quando eu me vi naquela dinâmica de volta a infância eu me lembrei das minhas crianças que gostam de brincar lá fora, porém nem todos os dias temos tempo, tem dia que não temos tempo nem de realizar todas as atividades da rotina, a tarde passa rápido e quando a gente vê já é hora de ir embora. O que mais dificulta aí é a questão do transporte, não temos tempo que possibilita o brincar livre. (Tarsila, entrevista semi-estruturada, 21 de setembro de 2023).

Essa é a primeira visão que as professoras, Ferrari e Tarsila têm da prática do brincar, ou seja, uma prática que ficava sempre em segundo plano. Buscamos produzir fissuras, quando provocamos o outro a pensar de formas e modos diferentes. Assim, olhamos e questionamos a elas: Não pode fazer diferente? Que tempo é esse que não temos tempo para nada? Nesse momento as nossas certezas viram incertezas e passamos a “pensar menor”. Continuamos a ouvir as professoras, uma escuta sensível, acerca das experiências com o brincar na sua infância. Levantamos as seguintes perguntas: as experiências de sua infância refletem na prática como docente? Resignificou a sua prática?

Tem. Já falei hoje aqui, quando você fez aquela dinâmica de volta a infância eu me senti criança. Me vi brincando ali. Aí me vi pensando na minha prática com a minha turminha com meus meninos. Fiquei pensando assim. Nossa! A gente precisa realmente pensar, voltar um pouco, pra gente pensar. A gente é adulto. Com medo de machucar, mas faz parte a gente precisa desse momento... Pensar com carinho isso aí. (Tarsila, entrevista semi-estruturada 21 de setembro de 2023).

Brincar da nossa infância né? quando a gente era criança existia uma diferença desse nosso brincar que quando a gente era criança a gente não tinha um lugar a gente só tinha a família nosso ambiente. Né? familiar ele é diferente desse brincar das crianças hoje na creche quando você faz uma brincadeira na escola você tem um objetivo e quando a gente brincava lá no quintal da nossa casa não tinha um objetivo. Brincar pelo prazer pela diversão né. (Portinari, entrevista semi-estruturada, setembro de 2023)

As crianças dessa instituição passam o dia integral na creche. Quais os momentos do brincar oferecidos a elas?

Então, hoje mesmo minhas crianças não brincaram. Eu dei banho, fomos para o lanche, tinha uma apresentação no pátio. Fomos ensaiar também, quando

voltamos para a sala já era hora de arrumar para ir embora (Cruz, ateliê de pesquisa, 21 de setembro de 2023).

É perceptível nos relatos das professoras que a rotina de planejamento das atividades a serem desenvolvidas não inclui o planejamento do brincar. O brincar acontece quando sobra tempo, quando todas as atividades da rotina do dia já foram realizadas.

Quais momentos do dia oferecemos brinquedos? em alguns dias principalmente no início... Depois da atividade porque por exemplo, aí depois da hora do lanche eu não dou brinquedo. Porque a gente já vai para as atividades porque se eu der os brinquedos, depois que eu vou fazer atividade se tiver atividade do dia aí não vai acontecer... assim... vão chorar para não fazer atividade... querendo brincar mais. Então eu tenho que chegar já e realizar a atividade do planejamento. Tem uma atividade escrita, tem uma dinâmica para fazer, tem uma roda de conversa para fazer, então eu tenho que fazer antes de terminar, mas tem hora que não sobra tempo. É um sacrifício largar o brinquedo para ir lanche ou almoçar. Eles estão com fome, mas não querem largar o brinquedo. Choram muito pra largar (Ferrari, entrevista semi-estruturada, setembro de 2023).

É observável que as atividades estruturadas na rotina da creche, inclui primeiramente, a alfabetização precoce, exercício de memorização, traçados de letras se fazem presentes como atividades primordiais que, para muitos, são atividades de grande relevância social para o desenvolvimento das crianças.

Meu aluno de 3 anos quando eu vou chamar para fazer atividade, fala assim. Ah tia, atividade não! Eu não gosto de fazer atividade. Na minha casa não faço atividades. Pergunto: na sua casa você faz o quê? Na minha casa eu brinco, jogo bola, atividade não professora! Por favor!! Eles choram para não pararem de brincar, aí eu tenho que falar pra guardar que a gente volta pra brincar. (Cruz, ateliê de pesquisa, setembro de 2023)

Retoma-se a discussão empreendido por Kohan (2019) ao afirmar “A escola não tem infância” roubaram-lhes a infância com as boas intenções de tirarem da ignorância em conformidade a essa mesma linha de pensamento Abramowicz (2019) já anunciava a necessidade para o exercício da infância.

Este é o paradoxo atual, uma educação infantil sem infância, cujo objetivo e fazê-lo gravitar em torno da escola, sendo escolarizada colonizada por ela. É isso que vivem as crianças sendo escolarizadas, alfabetizadas precocemente, introduzindo-se apostilas já prontas e pasteurizadas e antecipando-se as consequências desse processo de escolarização sem infância: fracasso escolar, racismo precoce, interdição do corpo, da brincadeira e da alegria (Abramowicz, 2019, p. 15).

Diante desse cenário do paradoxo educacional da infância, questionamos: existe uma nova possibilidade de se viver a infância? É preciso viver a infância na infância e que a criança na infância tenha a liberdade de não ser adulto.

Como o brincar está presente para acontecer na sala de aula? Eu percebo que é muito pouco por causa da rotina. Eu chego antes para arrumar a sala, deixo brinquedos. Aí depois tem a troca das roupas dos calçados quando dá tempo aí lá para as 8:20 8:30 tem um lanche. Aí eles estão brincando tem uns que se envolve demais na brincadeira não quer nem sair da brincadeira. entendeu? adora brincar. Eu vejo aqui no dia a dia eles gostam mais da sala eu vou diversificando os brinquedos. O tempo da criança de 2 a 3 horas está voando. E fica só no querer. (Portinari, entrevista semi-estruturada, setembro de 2023).

Não temos a caixa que a gente guarda os brinquedos? Eles pegam a caixa entraram dentro e brincam mais com a caixa do que com os brinquedos que tem dentro. Ando observando a forma de brincar depois que iniciamos aqui. Observo mais atentamente a forma deles brincarem e se relacionarem (Tarsila, ateliê de pesquisa, setembro de 2023)

Engraçado que no berçário, crianças de 1 a 2 anos, as crianças brincam, pegam a boneca, ninam, colocam a chupeta, elas não têm coragem de jogar, a gente percebe quando elas brincam com a boneca, o cuidado para não machucar, não bater a cabeça, deitam as bonecas devagar para não acordar (Frato, ateliê de pesquisa, setembro de 2023).

3521

As professoras Portinari, Tarsila e Frato, trazem em suas narrativas os desejos e sentimentos que as crianças manifestam durante a rotina da creche, como elas brincam e como transformam brinquedos e objetos comuns em brinquedos imaginários:

Busca-se pensar quais as possibilidades que a criança encontra na instituição de educação infantil para viver o tempo do corpo, tempo da emoção, dos sentimentos e, de forma harmoniosa e integrada, também viver o tempo social, tempo do relógio e ao longo do tempo, organizar a vida de acordo com o tempo possibilitando harmonia entre corporeidade, subjetividade e tempo (Salva, 2016, p. 311).

É perceptível também nos relatos uma preocupação quanto ao cumprimento de todas atividades que constroem a rotina, bem como, também uma preocupação quanto à qualidade desse tempo. O tempo do brincar é visto como uma perda de tempo e do não cumprimento das

atividades do dia. O dia que sobra tempo para brincar é porque não foram realizadas todas as atividades do dia. Tal situação nos remete para as reflexões de Kohan (2019):

Sucede que no decorrer dos tempos da história, a instituição escolar tem sido cooptada por um outro tempo, khrónos, e transformada quase numa anti-scholé, um espaço onde não se pode perder tempo, a não ser nos recreios, e cada vez menor, khrónos é o tempo do capital, do mercado, e cada vez mais na escola é preciso justificar a produtividade como que se experimenta o tempo (Kohan, 2019, p. 11).

As reflexões que o autor nos traz, podem ser percebidas nos relatos das professoras Portinari e Ferrari, que o tempo destinado ao brincar livre está o tempo todo comprometido, com a necessidade de conduzi-las a uma etapa posterior um vir a ser alguém:

Oh! o espaço geralmente até que tem o espaço aqui na creche, até que tem espaço, o negócio a gente ter o tempo porque, às vezes, só aquele brinquedo industrializado não é o suficiente vai indo as crianças cansam. Teve uma época aqui, Maria e eu fizemos brinquedos reciclados. Então se a gente tivesse aqui, já foi falado, para fazer oficina de brinquedo com as crianças. Falta tempo para isso, às vezes, fica só no falar. Fica só no querer (Portinari, entrevista semi-estruturada, setembro de 2023).

Então, o brincar assim, o brincar estruturado aquela intencionalidade, aquele objetivo em si. Pra gente alcançar nossos objetivos... Então assim, hoje a gente precisa pensar de outra forma, trazer mais o brincar para o tempo da sala de aula. Como você falou. O brincar livre espontâneo, como você falou. Mexe com o motor, psicológico da criança. (Ferrari, entrevista semi-estruturada, setembro de 2023).

Como enfatiza Gallo, (2019), a infância tem sido pensada e articulada sob o signo da menoridade. As crianças são menores que precisam ser guiadas, conduzidas à maioridade. Precisam ser cuidadas para vir-a-ser adulto. Apresenta a necessidade de uma “infância maior” uma educação pensada como “co-ire”, e nos convidam a rever a nossa prática e reconhecer o colonizador que trazemos em nós. “Não, decididamente não estamos preparados para isso. Mas essa ideia de ir junto com uma infância maior, saber compreender seu “charme” abrimo-nos para aprender com elas, pode ser um operador de transformação em nossos corações e mente” (Gallo, 2019, p. 129).

Considerações (não) finais

O que é o brincar? Vários conceitos se delinearão no decorrer dessa pesquisa. É perceptível que todas as professoras participantes sabem da importância do brincar, por esse ou aquele motivo, e o maior deles: brincar para aprender, e como já discutido no início desse estudo, as palavras/ações: infância, criança e brincar são inseparáveis. Porém, na maioria das vezes, a falta de tempo, o medo de machucados e a alfabetização precoce são entraves para que as crianças vivam a infância. Não podemos conceber uma infância, principalmente no campo educacional, em que o brincar não seja primordial nas práticas docentes, perspectivando na potência do imaginário infantil. Com respaldo nos estudos de Abramowicz e Tebet (2017, p. 25) “Talvez o que as crianças tenham de mais potente seja a infância”.

Indícios ou desperdícios? Nas andanças pelo caminho da pesquisa, devires, rizomas, turbilhão de acontecimentos, agenciamentos, provocações. Momentos que outrora passavam despercebidos pela pesquisadora. Indícios dos movimentos brincantes que hoje questionamos! Não seriam desperdícios?

Convém destacar que uma criança não habita *khrónos*, quem habita o tempo *khrónos* é o adulto. A criança habita o tempo *aión*, não sabe das horas, não sabe do tempo medido. O tempo da criança é o tempo do brincar livre, da experiência, da inventividade e da imaginação. O tempo do acontecimento, o tempo da criança que cresce. Tempos de infanciar!

Uma pesquisa cartográfica não é feita de pontos, mas de linhas rizomáticas. Pesquisa é movimento, pesquisa é devir. Cartografar é criar rizomas, rizomas são proliferação sempre em busca do afeto, afeto no sentido de afetar, o outro, aqui, na busca de uma instituição “scolé”, isto é, na busca de momentos do tempo livre, do ócio, tempo e espaço livres para a liberdade da imaginação e da inventividade das crianças. “É preciso, então devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubada. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. (Kohan, 2019 p. 11)

Assim sendo, compreendemos que essa pesquisa cartográfica cumpre um papel social. Como possibilidades para que outros possam usufruir, para o além do que foi realizado, nesse território creche. Compartilhamos dos sonhos de Gallo (2019, p. 129): “Uma educação pensada como “co-ire” implica em: Caminhar juntos, produzir juntos, aprender juntos, criar juntos... conviver, partilhar a vida e nesta partilha produzir um futuro comum”. Estamos sempre à espreita de conduzir a uma etapa outra, tirá-los da infância. A escuta sensível traz a suavidade e a leveza. Escutar é uma forma de se relacionar com as crianças com seus desejos, suas emoções, seus movimentos e sua forma de perceber e se relacionar com o mundo.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância (orgs) **Infância & Pós-Estruturalismo**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ABRAMOWICZ, Anete; TABET, Gabriela. (org) **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?lang=pt>. Acesso em 25 de outubro de 2023.

BARROS, M. **Memórias inventadas**. A Infância. São Paulo: Record, 2003.

BARROS, M. **Memórias inventadas**: a segunda infância. [Ilustrações Martha Barros] Planeta Editorial, 2006.

CARDOSO, Marilete Calegari; RAIC, Daniele Farias Freitas & Souza, Josemary da Garra. de. O brincar livre em composições curriculares no ensino fundamental: perspectivando uma educação menor. **Aprender - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação**, (25), 121-139. 2021 <https://doi.org/10.22481/aprender.i25.8440>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

CARDOSO, Marilete, Calegari. **Catadores do Brincar**: o olhar sensível dos professores acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

CARDOSO, Marilete Calegari; JESUS, Mary Nádia de Azevedo; SANTOS, Daniele Martins. O brincar da criança: tempo de linguagem imaginação e criação. In. **Letramento Linguagens e Tecnologia na Educação**. 2022.

CONCEIÇÃO, A. P. MACEDO, R.S. Prática, biografia e construções teóricas em educação infantil: um currículo brincante. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 121-132, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4970/3177>. acesso em: 11/07/2023.

FOCHI, P. S; RADIN, M.M. **Infância e Educação Infantil II Escola de Humanidades**. Coleção EAD, Editora UNISINOS. 2014.

GALLO, Sílvio. Educação Infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. In ABRAMOWICZ, Anete; TABET, Gabriela Guarnieri de C.(orgs) **Infância & Pós-Estruturalismo**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

KASTRUP, V. O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. 13(3). pp. 373-382, UFRJ, 2000.

KOHAN, W.O. A infância da Educação: o conceito devir- criança. **Revista Educação pública**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, 31 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 25 de agosto de 2023.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância ensaio de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. **Educação Real**. Porto Alegre, v. 35, n 3, p 125 – 138, set/dez 2010.

KOHAN, W. O. Prefácio: A devolver (o tempo d) a infância. In ABRAMOWICZ, Anete; TABET, Gabriela Guarnieri de C. (orgs) **Infância & Pós-Estruturalismo**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

KOHAN, W. O. **A escola como experiência**: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992297>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2297/685>. Acesso: 29/05/2023.

MARCOLINO, Suzana; SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Criança e brincar na educação infantil: estar, inventar, transitar e habitar esse mundo. In **Educação Infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2022.

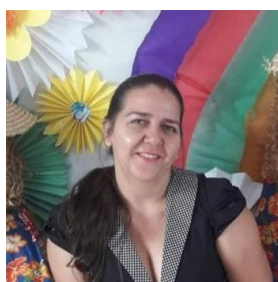
PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos no chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Petrópolis, 2016.

SALVA, Sueli. **Educação Infantil – Uma Reflexão acerca do tempo**. In organização: Viviane Ache Cancian, Simone Freitas da Silva Gallina, Noeli Weschenfelder – [Santa Maria]; UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília] Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2016.

RAIC, Daniele Farias Freitas. **O ser pedagogo em devir-pedagogo: Pedagogicidades em movimentos a caminho da diferença**. II SIFPE- Faced-UFJF. Outubro de 2015.

Autor 1:

3525



Elaine Rosa de Almeida Ribeiro
Mestranda pelo programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UESB; Professora/Coordenadora pedagógica da Educação Infantil da rede municipal de Macaúbas; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Ludicidade e Infância - GEPELINF/UESB.
E-mail: elainerosa.almeida10@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8583544779206095>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0206-9602>

Autor 2:



Doutora em Educação (UFBA). Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGed/UESB). Coordenadora do GEPELINF – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade – GEPEL/UFBA. Coordenadora do Laboratório de Educação - LABE/DCHL e Ludoteca LABRINC/ DCHL.
E-mail: marilete.cardoso@uesb.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3527762185893794>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4088-8249>