

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional




Ambiente educador e imaginação material: relações que se tecem no brincar

Educational environment and material imagination: relationships that are woven through play

Ambiente educativo e imaginación material: relaciones que se tejen a través del juego

Julia Marianno Marques Rezende ^[a] 
São Paulo, SP, Brasil
Colégio Visconde de Porto Seguro

Eliana Ayoub ^[b] 
Campinas, SP, Brasil
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Faculdade de Educação

Como citar: REZENDE, J. M. M.; AYOUB, E. Ambiente educador e imaginação material: relações que se tecem no brincar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 85, p. 709-724, 2025.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS14PT>

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa de mestrado, na qual buscamos identificar maneiras de as crianças pequenas criarem imagens de si e do mundo, ao habitarem e se apropriarem do ambiente educador em contextos lúdicos e de interação entre pares. Trata-se de uma pesquisa narrativa e foi desenvolvida por meio de um estudo de campo em uma escola de Educação Infantil de São Paulo, com crianças de 4 e 5 de idade. Durante a pesquisa, acompanhamos as crianças no momento do brincar, tendo como registro notações no diário de bordo, fotografias, filmagens e gravação de entrevistas e conversas. Todo o percurso investigativo foi dialogado e realizado com as crianças, considerando não somente as suas vozes e palavras, mas também seus gestos, modos de ocupar o espaço

^[a] Mestre em Educação, e-mail: juliamarquesrezende@gmail.com

^[b] Doutora em Educação Física, e-mail: ayoub@unicamp.br

e interagir com objetos e elementos da natureza, dando maior visibilidade para as dimensões poéticas das brincadeiras. Concluimos que elementos do universo material (como textura, formato, peso e tamanho) potencializam o brincar nas suas dimensões poética e criativa, apoiando as crianças nas interações umas com as outras e na formulação de compreensões sobre si e sobre o mundo, relevando as relações entre o ambiente educador e a imaginação material que se tecem no brincar.

Palavras-chave: Brincar. Imaginação. Ambiente educador. Gestualidade.

Abstract

This article presents a master's degree research project in which we sought to identify ways in which young children create images of themselves and the world, when inhabiting and appropriating the educational environment in playful contexts and peer interaction. This is a narrative research project and was developed through a field study in a preschool in São Paulo, with children aged 4 and 5. During the research, we accompanied the children while they played, recording notes in the logbook, photographs, filming and recording interviews and conversations. The entire investigative process was conducted in dialogue with the children, considering not only their voices and words, but also their gestures, ways of occupying space and interacting with objects and elements of nature, giving greater visibility to the poetic dimensions of play. We conclude that elements of the material universe (such as texture, shape, weight and size) enhance play in its poetic and creative dimensions, supporting children in their interactions with each other and in the formulation of understandings about themselves and the world, highlighting the relationships between the educational environment and the material imagination that are woven in play.

Keywords: Play. Imagination. Educational environment. Gesturality.

Resumen

Este artículo presenta un proyecto de investigación de maestría en el que buscamos identificar las maneras en que los niños pequeños crean imágenes de sí mismos y del mundo al habitar y apropiarse del entorno educativo en contextos lúdicos y de interacción con sus pares. Se trata de un proyecto de investigación narrativa, desarrollado a través de un estudio de campo en un preescolar de São Paulo, con niños de 4 y 5 años. Durante la investigación, acompañamos a los niños mientras jugaban, registrando notas en el cuaderno de bitácora, fotografías, filmando y grabando entrevistas y conversaciones. Todo el proceso de investigación se llevó a cabo en diálogo con los niños, considerando no solo sus voces y palabras, sino también sus gestos, formas de ocupar el espacio e interactuar con objetos y elementos de la naturaleza, dando mayor visibilidad a las dimensiones poéticas del juego. Concluimos que los elementos del universo material (como la textura, la forma, el peso y el tamaño) potencian el juego en sus dimensiones poéticas y creativas, apoyando a los niños en sus interacciones entre sí y en la formulación de interpretaciones sobre sí mismos y el mundo, destacando las relaciones entre el entorno educativo y la imaginación material que se tejen en el juego..

Palabras clave: Juego. Imaginación. Entorno educativo. Gestualidad.

Introdução

Aos olhos dos(as) adultos(as), as brincadeiras das crianças pequenas – principalmente quando pouco pautadas na linguagem verbal – figuram como uma cena caótica e desorganizada. Esse aspecto de não inteligibilidade à “adultez” (Pinto, 1997) confere às brincadeiras, no contexto escolar tradicional, pouco espaço no currículo e subaproveitamento da sua força como elemento cultural, distanciando os(as) adultos(as) das produções de sentidos protagonizadas pelas crianças. Entre os elementos que contribuem para esse distanciamento, destacamos o enraizamento da pedagogia na concepção moderna de infância, que associa a criança à ideia de déficit, preconizando-a como um ser inacabado, dependente, imaturo e inapto (Sarmiento, 2004). Essa concepção, segundo Jobim e Souza (1994), está intimamente ligada à preocupação das teorias modernas em equacionar as questões do desenvolvimento com as experiências racionais ou lógicas, negligenciando as experiências estéticas, a sensibilidade e a imaginação.

Mas esse cenário vem se modificando a partir das pesquisas que têm a Sociologia da Infância como referência e campo propositivo, quando as crianças deixam de ser entendidas do ponto de vista do déficit e passam a ser como atores(atrizes) sociais que formulam sentidos sobre o mundo e acionam sistemas simbólicos, alcançando o posto de produtoras de cultura (Corsaro, 2005; Delgado e Müller, 2005; Friedman, 2016; Pinto, 1997; Sarmiento, 2002, 2004). Nesse contexto, vem-se ampliando o conhecimento sobre a gramática das culturas infantis, o que, por sua vez, dá subsídios para que as brincadeiras das crianças ganhem importância e legitimidade no planejamento escolar.

Este artigo visa contribuir para esse cenário, apresentando uma pesquisa de mestrado (Rezende, 2022)¹, na qual buscamos identificar maneiras de as crianças pequenas criarem imagens de si e do mundo, ao habitarem e se apropriarem do ambiente educador (Forneiro, 1998), em contextos lúdicos e de interação entre pares. A dissertação seguiu a abordagem metodológica da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015) e foi desenvolvida por meio de um estudo de campo em uma escola de Educação Infantil conveniada à prefeitura da cidade de São Paulo, tendo como participantes um grupo de crianças de 4 e 5 de idade. O percurso investigativo foi dialogado e realizado COM as crianças, mantendo a intenção de aprender COM as crianças, pensar e produzir sentido COM elas. A premissa das crianças como atores(atrizes) sociais e produtoras de cultura guiou a nossa leitura do vivido durante o processo da pesquisa de campo na escola, permitindo que as brincadeiras criadas por elas fossem compreendidas como pistas de suas formulações de conhecimento de si e do mundo.

Encaminhamos o processo investigativo para uma especificidade ainda mais próxima às crianças pequenas, de tal modo pudéssemos estar atentas não somente às suas vozes e palavras, como também aos seus gestos e às suas narrativas lúdicas, preocupando-nos em compreender de que modo a materialidade – ao ser incorporada pelas crianças em suas produções – afeta o brincar. Nessa perspectiva, o conceito de ambiente educador tornou-se crucial no processo investigativo, pois foi nele e a partir dele que as crianças brincaram, dialogando com os elementos naturais, os espaços e as oportunidades de interação entre pares. Quando nos referimos a ambiente, estamos usando a categorização utilizada por Forneiro (1998), que distingue ambiente de espaço, tendo em conta, principalmente, as relações interpessoais.

Discorrendo sobre o conceito de brincar – à luz da abordagem winnicottiana (Winnicott, 1975) – e referenciando-nos na ideia de imaginação material, no contexto das produções científicas ancoradas na obra de Bachelard (1988, 1993, 1997, 2008), buscamos fortalecer a compreensão de que o imaginário infantil não é uma incapacidade, mas sim um fator de conhecimento, cuja compreensão se evidencia no reconhecimento da intersecção entre a poesia, própria ao fazer artístico e cultural humano, e as maneiras de as crianças compreenderem o mundo e dizerem sobre ele (Machado, 2007). Dessa forma, nos foi possível encontrar sentidos

¹ A pesquisa foi desenvolvida por Julia Marianno Marques Rezende, sob a orientação de Eliana Ayoub, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unicamp, por meio do parecer número 3.303.303, CAAE: 06820018.4.0000.8142.

organizadores – que, ainda que se referissem a especificidades das experiências infantis –, dizem respeito também a dimensões da vida humana para além da infância.

Reflexões acerca do brincar, da imaginação material e do ambiente educador

Sarmiento (2002) afirma que o jogo simbólico corresponde a um elemento nuclear da significação do mundo pelas crianças e que a imaginação é essencial em seus modos de inteligibilidade e interpretação do que experienciam. O autor realça o imbricamento entre realidade e imaginário próprios ao brincar, enfatizando a possibilidade de, na organização discursiva das crianças, coexistirem a organização lógica formal e o pensamento ilógico, não linear, imagético. Extrapolando as circunstâncias da brincadeira, Sarmiento (2002) questiona o conceito de real, sugerindo que a imbricação entre realidade e fantasia estaria na base de toda interpretação humana.

O entendimento sobre o brincar à luz da teoria de Winnicott (1975) conduz, igualmente, a essa imbricação como âncora do modo humano de compreender o mundo e nele atuar. Segundo o autor, a possibilidade de compreender a realidade de forma objetiva é uma conquista e, em última instância, não é radicalmente alcançada, uma vez que cada pessoa preserva em si a percepção subjetiva, singular, o que abre a possibilidade da criação e da autoria.

Para melhor compreensão dessa perspectiva, Winnicott (1975) descreve o caminho trilhado pelos(as) bebês até a fase adulta, caminho esse que se inicia nos cuidados maternos – ou de outras pessoas que exerçam a “função materna”. Winnicott (1988) denomina de “suficientemente boa” uma mãe que apresenta o mundo aos(às) bebês aos pouquinhos, conforme as necessidades deles(as). A imagem emblemática usada pelo autor é a oferta do seio quando os(as) bebês sentem fome e choram, o que favorece a ilusão de que os(as) bebês criaram o seio (alimento), a partir de seu próprio gesto e de sua própria necessidade. A mãe não acerta sempre na oferta do que os(as) bebês precisam – calor, carinho, higiene, colo, alimento –, mas acerta o suficiente para que eles(as) possam ir construindo a noção de que o seu movimento, a sua busca, o seu gesto (choro) geram algo importante para si e, gradualmente, possam ir aprendendo a confiar no ambiente cuidador e em si mesmos(as).

Ainda segundo Winnicott (1988), à medida que os(as) bebês crescem, a mãe – ou outras pessoas – possibilita o processo inverso, a desilusão. Para isso, permite que os(as) bebês possam ir lidando por conta própria com as adversidades da vida. Claro que os(as) bebês tentam manter o mundo imediatamente colado aos seus desejos e, não havendo essa possibilidade, eles(as) atacam o mundo-mãe – mordem, gritam, batem, não comem, não dormem. Essa agressividade positiva dos(as) bebês é de extrema importância, pois, constatando que, apesar de suas investidas, o universo sobrevive à sua volta, eles(as) percebem que existe um mundo para além de suas vontades e controle – a mãe, o pai, os(as) irmãos(ãs), a casa –, e está assim formado o terreno para a percepção objetiva.

“Se tudo corre bem nesse processo gradativo de desilusão” (Winnicott, 1975, p. 28), a percepção objetiva vai se desenvolvendo ao longo da vida, o que permite a vida em sociedade e a produção de conhecimento compartilhado. No entanto, ainda que seja importante conquistar a percepção objetiva, é fundamental preservar algum grau de subjetividade para não perder a esperança de que o gesto próprio pode transformar o mundo. O autor relaciona a manutenção desse grau de subjetividade ao sentimento de que a vida vale a pena (Winnicott, 1975). Nesse sentido, o brincar é emblemático em relação à possibilidade humana de atuar na realidade, considerando limites e sentidos compartilhados coletivamente, sem perder totalmente a ilusão e o modo singular de compreender e transformar a realidade.

Assim, sob a perspectiva winnicottiana, no caminho percorrido por cada ser humano para a conquista da observação objetiva e da realidade compartilhada, o brincar e suas relações com a maneira infantil de interpretar o mundo são entendidos como um estágio do desenvolvimento.

Ao se referir ao pensamento winnicottiano, Sarmento (2002) ilumina derivações dele, que vão além da perspectiva desenvolvimentista e da sua diferença em relação ao comum entre as teorias modernas. Ou seja, ainda que Winnicott (1975) reforce o caminho que os(as) bebês – e, posteriormente, as crianças e os(as) adolescentes – necessitam realizar para se tornarem adultos(as), ao mergulhar no tema do brincar, o autor traz para o centro da discussão o modo infantil de perceber o mundo e agir nele. Dessa maneira, a reflexão que Winnicott (1975) apresenta sobre seus próprios estudos que relacionam o brincar e a experiência cultural parece corroborar a análise de Sarmento: “Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais” (Winnicott, 1975, p. 76).

Ainda que, em última instância, toda a produção de conhecimento humana derive de uma experiência cultural – que possui ligação direta com o brincar –, há esferas do fazer humano que evidenciam ainda mais essa relação. Nessa perspectiva, Sarmento (2002, p. 17) lembra das produções plásticas de Joan Miró, Paul Klee e Paula Rego, que, segundo o autor, em um “esforço epistemológico, iluminaram os olhos dos adultos com a redescoberta dos traços das crianças”. Machado (2007) também faz referência ao campo das Artes, ao indicar a presença de recursos próprios à estética do universo infantil no cinema, como o *nonsense* e o tempo não linear e não cronológico dos roteiros.

Os traços das crianças presentes nas manifestações culturais, ajudam a aproximar o olhar adulto às culturas da infância, reforçando o entendimento de sua potencialidade como detentoras e produtoras de conhecimentos próprios ao universo infantil – e para além dele –, ao universo humano. Machado (2007) articula essa perspectiva à obra de Bachelard (1988) e identifica a poesia como ponto crucial de intersecção entre os universos adulto e infantil. As palavras de Bachelard (1988, p. 21) nos auxiliam a entender essa intersecção: “Os poetas nos ajudarão a reencontrar em nós essa infância viva, essa infância permanente, durável, imóvel”.

Sarmento (2002) e Machado (2007) citam aspectos que não se restringem à linguagem verbal, como, por exemplo, a especificidade da temporalidade, as formas gráficas, a semântica e a presença do olhar poético. Ou seja, o “esforço epistemológico” (Sarmento, 2002) para a transformação do olhar adulto por meio do conhecimento das gramáticas da infância é favorecido quando nos atentamos a aspectos para além da lógica formal do discurso, aventurando-nos no “resgate do sensível” (Sarmento, 2002). Foi sob essa perspectiva que buscamos referências que nos ajudassem a afinar a escuta e o olhar a respeito das narrativas lúdicas criadas pelas crianças, alcançando aspectos para além da palavra, como imagem, gestualidade, temporalidade e plasticidade. Nesse sentido, a ideia de “imaginação material” proposta por Bachelard (1997, 2008) foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa.

Em seus estudos, cujo tema de investigação é a imaginação material na sua relação com os quatro elementos da natureza – fogo, ar, água e terra –, Bachelard (1997, 2008) enfatiza que a imaginação opera no reino das imagens táteis, ou seja, densidade, aspereza, dureza, peso, maleabilidade. Ele usa a expressão “poemas do tato”, quando afirma: “[...] precisamos compreender que a mão, assim como o olhar, tem seus devaneios e sua poesia. Deveremos, portanto, descobrir os poemas do tato, os poemas da mão que amassa” (Bachelard, 2008, p. 66). Segundo o autor, ao agirmos no mundo, a matéria nos toca, assim como nós a tocamos, e “as intimidades do sujeito e do objeto se tocam entre si” (p. 22).

Podemos dizer que entrar em contato com a materialidade do mundo e agir sobre ela dá ao ser humano a possibilidade de alcançar sua intimidade nas suas dimensões oníricas e imagéticas. A mão que penetra a matéria vai conhecendo-a e transformando-a, de maneira a vislumbrar e sentir o que estava oculto no interior dela – e, nessa intimidade com a matéria, vive a própria intimidade humana: “Um devaneio de intimidade – de uma intimidade sempre humana – abre-se para quem penetra nos mistérios da matéria” (Bachelard, 1998, p. 68).

Richter, Silva e Faria (2017, p. 239), apoiadas em Bachelard, enfatizam que as crianças vivem um processo de metamorfose e se tornam aquilo que o mundo vai se tornando para elas: “Aqui, a ação de aprender não é síntese, menos ainda processo cumulativo do percebido, mas metamorfose do corpo em abertura

para a experiência temporal de tornar-se na simultaneidade o que o mundo vai tornando-se para si e para os outros”. Segundo as autoras, as crianças animam as coisas, acessando múltiplas dimensões do real e produzindo um tipo específico de conhecimento marcado por sua ancoragem nas “raízes corporais”: “Tal abordagem acontece no âmbito dos saberes sensíveis que emergem das raízes corporais: um saber primal, fundante, direto, anterior aos processos de raciocínio e reflexão, que exige o encontro com as qualidades do mundo. Sons, cores, sabores, texturas e odores nos colocam no mundo e são por nós corporalizados” (p. 241). Essa especificidade do modo infantil de compreender a si e ao mundo ajuda a entender a passagem do texto de Bachelard (2008, p. 67) que diz: “[...] mergulhar a mão na matéria certa é mergulhar nela todo o ser”.

As crianças conhecem o mundo mergulhando nele, habitando-o e, sobretudo, brincando. Assim, mergulhadas no mundo, elas vão reconhecendo – por meio do brincar – a presença de si e da humanidade que se aloja em cada objeto, em cada pedacinho dele. Do ponto de vista da escola, o entendimento desse mergulho na matéria, reforça a preocupação com o ambiente escolar.

Hoje, a importância do ambiente – pensado do ponto de vista relacional e como elemento educativo associado a todo o currículo – é razoavelmente difundida, principalmente, por meio das pesquisas desenvolvidas nas escolas italianas de abordagem Reggio Emilia (Gandini, 2016; Vecchi, 2013, 2017). As pesquisas referentes a essa abordagem enfatizam a necessidade de o ambiente operar em dois sentidos opostos que se complementam: ser marcado pelo passado – permitindo que meninas e meninos tenham acesso à tradição –; e, simultaneamente, ser flexível para que elas e eles percebam e deixem suas marcas. Há aí um jogo de pares, de opostos, entre tradição e inovação, ordem e transgressão. Segundo Vecchi (2013, p. 18), “o ambiente é visto não como um espaço monológico estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional, mas como um espaço no qual dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas”.

As pesquisas brasileiras envolvendo ambiente e brincar também apontam para a coexistência desses dois aspectos. Lima (1995) reflete acerca das brincadeiras tradicionais, indicando que reúnem as forças de conservação e transgressão. Guimarães (2009), ao discorrer sobre os ambientes próprios à Educação Infantil, usa a expressão “convite à ação e à narratividade”, ressaltando a maleabilidade como característica principal para acolhimento da ação infantil. Já Klisys (2015) fala em objetos “de largo alcance”, e Roveri e Santos (2016) alertam para o enrijecimento que os brinquedos padronizados podem promover ao oferecer pouco acolhimento às criações das crianças. Redin e Fochi (2014), igualmente, comparam brinquedos industrializados ao que chamam de “materiais brinquedos”, realçando as características desses últimos como mais abertas à imaginação e à criação. Como exemplo, listam materiais naturais, como pedras, galhos, sementes, conchas, madeira, algodão e terra.

À luz dessas perspectivas, entendemos que os ambientes educativos necessitam ser flexíveis e maleáveis no que tange aos modos de usá-los ou habitá-los e, ao mesmo tempo, apontar para uma dimensão além da criança, do ponto de vista da coletividade, de permanência e de valores culturais e afetivos de uma comunidade. Ademais, necessitam provocar estranheza e instigar nas crianças a vontade de conhecê-los e dominá-los, o que se torna possível se estiverem regularmente ao seu alcance, de forma que inspirem familiaridade e intimidade suficientes para que as crianças se sintam seguras e autônomas para transformá-los.

Entendendo a ação das crianças como primordial na construção do conhecimento, Vecchi (2017, p. 326) afirma que o ambiente educacional deve ser construído a partir da escuta daqueles(as) que “viveram nos lugares das crianças, hoje e no passado”. Alinhada a esse entendimento, Gandini (2016, p. 145) sugere que “anotações cuidadosas devem então ser feitas, acerca de como as crianças agiram com esses objetos e, eventualmente, os reinventaram”. Nesse sentido, consideramos fundamental investigar os modos como as crianças são afetadas pelo ambiente e como o afetam por meio do brincar, pois “criança é quase sinônimo de brincar; brincando, ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas línguas” (Ayoub, 2001, p. 57).

Entrando na brincadeira: a pesquisa de campo na escola

De acordo com Clandinin e Connelly (2015), a pesquisa narrativa compreende o(a) pesquisador(a) em contato com sua história e suas memórias, as quais são ressignificadas diante das experiências vividas no campo de pesquisa. Seguindo essa abordagem, dedicamo-nos aos registros de campo, usando linguagens diferentes para favorecer o contato com as diversas camadas do que foi vivido. Adotamos um diário de bordo, para registro das pesquisadoras, por meio de notas, comentários e redação de pequenas narrativas; filmamos, fotografamos e gravamos entrevistas com o professor da turma e conversas das crianças entre si.

A autora e o autor ressaltam que, em um texto de pesquisa, tornar presentes as diferentes vozes não é uma tarefa fácil, pois, se o(a) pesquisador(a) confere autoria muito intensa ao texto, obscurece o campo e a voz dos(as) participantes; no entanto, se confere autoria demasiadamente fragilizada, pode deixar que os(as) participantes falem totalmente por ele(a). Destarte, a pesquisa narrativa tem como centralidade o recontar e o reviver as experiências por meio daquilo que o(a) pesquisador(a) observa e interpreta a partir das relações que estabelece com os(as) participantes no contexto investigado, uma vez que “A pesquisa narrativa nos leva a um mergulho dentro de nós e de nossas memórias, as quais serão tocadas e ressignificadas diante das experiências experienciadas no campo de pesquisa” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 9).

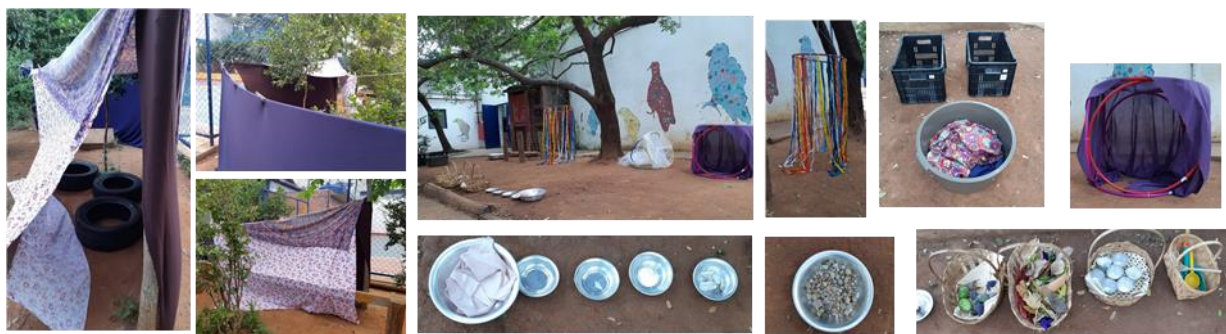
Nosso estudo foi realizado em 2019, em uma escola situada na Zona Oeste da cidade de São Paulo. Nessa escola, havia três séries de Educação Infantil, cada qual constituída por apenas uma turma. Em conjunto com a coordenação da instituição, definimos que acompanhariamos um grupo de crianças em momentos específicos voltados para o brincar, os quais seriam propostos por nós com o apoio do professor da turma. Assim, a proposta ficou organizada da seguinte maneira: 1) o grupo acompanhado seria de crianças de 4 e 5 anos, do professor Francisco e da assistente Fernanda (nomes fictícios); 2) os encontros, denominados de “composições”, aconteceriam às quartas-feiras pela manhã, quando chegaríamos mais cedo para organizar e montar o ambiente; 3) antes do momento do brincar, faríamos uma roda de conversa com as crianças, para mostrar-lhes imagens das composições anteriores e registrar seus comentários, suas opiniões e reflexões; 4) ao todo, seriam organizadas oito composições.

O professor Francisco foi bastante receptivo à proposta da pesquisa. Na entrevista, contou que, quando menino, fora morador de favela e que, infelizmente, notava que um problema enfrentado por ele tinha somente se agravado: *as crianças não têm mais espaço para brincar*. Explicou que as casas estão cada vez mais juntas, sem terreno – e as ruas, perigosas –; e o som alto dos aparelhos eletrônicos se sobressai às vozes das crianças. Por fim, comentou que, diante desse contexto, entendia a temática do ambiente como fundamental para a Educação Infantil – principalmente, quanto ao brincar – e sugeriu que nossas composições fossem realizadas em um espaço da escola que ficava perto da quadra central. O chão desse espaço era de terra e havia uma torneira próxima. Francisco considerava importante que as crianças tivessem acesso à água e nós concordamos.

Para compor o ambiente, escolhemos objetos e elementos que preservassem a característica de serem flexíveis e maleáveis no que tange aos modos de usá-los ou habitá-los, como, por exemplo, colheres de pau, tecidos, elementos da natureza, bacias grandes de alumínio, engradados, pneus, cestos e pás.

Sobre os encontros vividos com as crianças, ainda que a permanência – dos objetos, da organização etc. – tenha sido um aspecto importante a ser considerado, nenhuma das oito composições foi idêntica a qualquer outra. A cada nova semana, acrescentamos, transformamos ou retiramos elementos, conforme o desgaste dos objetos, as sugestões do professor e da assistente, os comentários das crianças e o clima (chuva, sol, vento). Na Figura 1, apresentamos imagens da primeira composição.

Figura 1 – Quintal preparado pelas pesquisadoras para ambientar o brincar, com bacias, tecidos, cabanas, cestos com elementos da natureza, pedrinhas, engradados e pneus



Fonte: acervo pessoal (2019).

Para as referidas rodas de conversa, selecionamos, das primeiras vezes, algumas imagens de fotografias que havíamos tirado das composições e conduzimos a conversa, mediando os turnos de fala para que todas as crianças tivessem oportunidade de comunicar suas impressões. No entanto, percebemos que elas, muitas vezes, não queriam relatar suas vivências para todo o grupo, mas, sim, queriam segurar as fotos em suas mãos e se ver nelas, fazendo comentários para os(as) amigos(as) mais próximos(as): *“Olha eu aqui!”*; *“José! José! Vem ver você!”*. Então, decidimos distribuir o material em pequenos grupos, favorecendo a aproximação de todas as crianças às imagens e a diversidade das falas. Assim, deixamos de fazer perguntas e passamos somente a anotar os comentários, que se multiplicavam, conforme se viam nas fotos e iam revivendo as brincadeiras: *“Luísa, lembra dessa?”*; *“Eu não gostei desse dia!”*; *“Hoje vai ser minha vez de ficar com essa pá!”*; *“Que isso Adriano! Que cê tava fazendo?”*.

O formato roda de conversa foi se modificando e as situações de escuta passaram a ser uma oportunidade para que as crianças se lembrassem do vivido, renegociassem papéis e objetos e conhecessem mais sobre as brincadeiras dos(as) colegas. Anotávamos e gravávamos o que diziam, perdendo, de quando em vez, alguns pedaços, pois acabávamos participando do diálogo, que – à medida que se tornava menos controlado – foi ficando cada vez mais rico. Durante as brincadeiras, quando convocadas pelas crianças, interagíamos e participávamos. Em outros momentos, mantínhamo-nos como observadoras, aproveitando as oportunidades para registrar o vivido, por meio de vídeos, fotografias e notações no diário de bordo. Fomos colecionando registros, bem como observações feitas pelas crianças ao se remeterem às suas brincadeiras em formato de lembrança.

Para se referir à imagem poética, Bachelard (1993) faz analogia a uma pedra caindo na lagoa, gerando ondas, ao que ele afirma que a imagem é a pedra, enquanto as ondas são as repercussões do ser nessa explosão de sentidos do encontro da força e do peso da pedra com a água. Seguindo essa linha, Bachelard (1993, p. 184) aborda o tema da transubjetividade de uma imagem, indicando que a imagem poética, mesmo sendo um acontecimento singular e efêmero, repercute o ser e, diante disso, “pode reagir – sem preparação alguma – sobre outras almas, sobre outros corações [...]”. Discorrendo sobre a potência de “reagir sobre outros corações”, o autor cita, como exemplo, o sentimento de orgulho, “pontinha de orgulho”, que nasce da adesão do(a) leitor(a) a uma imagem que ele(a) aprecia, como se o leitor(a) se sentisse, mesmo que secretamente, também autor(a) da imagem lida: “De qualquer maneira, todo leitor que relê uma obra que ama sabe que as páginas amadas lhe dizem respeito” (Bachelard, 1993, p. 189). A ênfase na transubjetividade indica seu interesse no aspecto de novidade e de repercussão da imagem poética, em vez de interesse na busca por suas causas ou seus constituintes. Bachelard não se propõe a explicar as imagens pelo passado, ou pela história de vida das pessoas que a criaram, nem pelas condições materiais de onde se originaram.

A maneira como buscamos nos aproximar das brincadeiras das crianças está em consonância com a abordagem aqui refletida. Portanto, não procuramos informações sobre a história de vida das meninas e dos meninos participantes como fatos explicativos de suas escolhas lúdicas. Em vez disso, analisamos como suas criações repercutiam nas outras crianças, registramos as narrativas que as próprias crianças elaboravam no

decorrer das brincadeiras e, posteriormente, como as recontavam. Observamos seus semblantes, seus gestos e movimentos e como elas se relacionavam com os objetivos e os elementos materiais que compunham o brincar. Anotamos o tempo de duração das brincadeiras, como e quando eram interrompidas ou reconfiguradas, e consideramos o valor que meninas e meninos davam às suas criações, quando, por vezes, pediam a nós e aos(as) colegas para guardar um objeto ou protegiam seus cenários, buscando distância dos(as) demais ou erguendo muralhas com tecidos e outros materiais.

Durante a pesquisa de campo, organizávamos – no diário de bordo que redigíamos no modelo digital – as notas, as falas das crianças, os vídeos e as fotos das composições. A forma digital viabilizou que os textos escritos e os elementos visuais se complementassem e dialogassem entre si. Observamos as feições das crianças ao brincarem, onde focavam o olhar, que sons as faziam virar o rosto, com quem compartilhavam suas descobertas, quem chamavam para brincar e que espaço escolhiam. Essas foram algumas das pistas que orientaram nosso olhar e nossa escuta ao rever os vídeos e nos ajudaram a manter a confiança de que ali, naquele emaranhado de sons, cores e movimentos, haveria fios de sentido, os quais valia a pena puxar e descobrir onde nos levariam. Depois, tendo colecionado alguns “fios”, analisamos as semelhanças e as diferenças entre eles e o modo como dialogavam com a literatura, organizando-os em quatro eixos: concavidade, massa, peso e compasso.

Em “concavidade”, apresentamos narrativas do habitar, esconder-se, alojar-se, encaixar-se. Em “massas”, abordamos narrativas do brincar ligadas às misturas de água e terra e às experiências de unir, separar, moldar e transfigurar. Em “peso”, narrativas de superação, esforço conjunto, deslocamentos, movimento e velocidade. E em “compasso”, narrativas de centro e expansão. Devido à extensão deste artigo, escolhemos discorrer sobre o primeiro eixo: concavidade.

Redes, cabanas e caminhas: um convite à concavidade

Ao longo dos encontros, as crianças, em diversas oportunidades, usaram os tecidos para construir lugares para si, como redes, cabanas e caminhas. Em algumas dessas brincadeiras, elas se recobriam, de tal sorte que não era possível visualizar seus olhos. Em outras ocasiões, até era possível enxergá-las, mas o olhar se mostrava distante, absorto, alheio ao contato com o ambiente e as pessoas.

Trindade (2016) relata que, muitas vezes, ao se enfiarem em lugares pequenos e apertados, as crianças encolhem o corpo – fazendo uma silhueta que o autor denomina de “conchinha” – e, nessa posição, frequentemente cerram seus olhos e voltam a sua atenção para o batimento cardíaco ou para a respiração. Fazendo relação com o ato de meditar, Trindade (2016) afirma que a conchinha convida à “autoconcentração”.

Bachelard (1993) também se vale da imagem da concha e – referenciando-se nas conchas de caracol e caramujo – ressalta sua condição de ser criada pelo próprio animal que a habita, o que a torna simultaneamente morada para o ser e o próprio ser, locomovendo-se com ele. O autor alude aos ninhos, indicando que muitos deles são feitos por dentro. Como os pássaros são desprovidos de braços, mãos e pés, comprimem as paredes do ninho com todo o seu corpo, por meio do peito que se expande e se recolhe, como na respiração. Citando Michellet, Bachelard (1993, p. 263) afirma: “É o interior do ninho que impõe sua forma. No interior, o instrumento que impõe ao ninho sua forma circular não é outra coisa senão o corpo do pássaro. É pela ação de virar-se constantemente e de recalcar as paredes de todos os lados que ele chega a formar esse círculo”.

O ninho, construído por dentro, e a concha, que se locomove junto com seu habitante, condensam as imagens da morada ajustada ao corpo, uma vez que são invólucros, aquilo que envolve e acolhe, “na medida certa”. Para Bachelard (1993, p. 276), “[...] a concha do caracol, a casa que cresce na mesma medida de seu hóspede é uma maravilha do Universo”.

Munidas de tecidos, as crianças criaram para si muitas casas que cresciam na mesma medida de seu hóspede. Não necessariamente eram casas individuais. Por vezes, as redes e os casulos eram habitados por

mais de uma pessoa – e, nesses casos, o aspecto de maleabilidade dos tecidos possibilitava que a morada fosse continuamente reajustada a seus(suas) moradores(as), dando contorno a seus corpos, ou conjunto de corpos. Na Figura 2, mostramos imagens do uso que as crianças fizeram dos tecidos.

Figura 2 – Na primeira imagem, quatro crianças montaram uma cabana, que envolvem seus corpos, fechada de forma que não há portas nem janelas. Na segunda imagem, o tecido é usado como cobertor por uma criança que fica com o corpo em forma de conchinha. Na terceira imagem, os tecidos são usados como casas-vestimentas que estão fechadas, mas é possível visualizar uma abertura para entrar e sair



Fonte: acervo pessoal (2019).

Observando as crianças envoltas nos tecidos, lembramos do conto “Cachinhos dourados” (Tatar, 2004), cuja personagem principal é uma menina que um dia invade a casa de uma família de ursos. Lá, ela encontra sinais da casa habitada, como a comida recém-preparada e as camas feitas. A menina experimenta como seria morar naquela casa: serve-se do mingau que estava em tigelas sobre a mesa, senta-se nas poltronas e até dorme em uma das camas. Cachinhos encontra na casa dos ursos três versões de cada elemento: uma do pai, uma da mãe e outra do filhinho. A personagem experimenta as três, preferindo sempre a do filho, que era “na medida certa”. Como a personagem, algumas crianças encontraram nas redes, nos ninhos, nos casulos e nas caminhas um lugar “na medida certa” para si mesmas, ajustado a seus corpos, tamanho e peso. Um lugar onde podiam se abster momentaneamente do mundo e relaxar ou dormir até que o galo cantasse.

Certa vez, um grupo de meninas e meninos fez de conta que a rede era uma casa e nela morava uma família. Os(as) integrantes dessa família acordavam pela manhã e saíam para seus afazeres: ir à escola, trabalhar e ir ao mercado. Depois, quando anoitecia, todos(as) voltavam para a rede-casa e iam dormir. Nesse momento, uma das crianças fechava a rede e elas permaneciam em silêncio por alguns segundos, até que a mesma criança imitasse um galo, dizendo: “Cocoricó! Já amanheceu”. Então, todas saíam de casa novamente, e o dia recomeçava. Nessa brincadeira, a rede era o ponto de união da família, lugar de morada, intimidade, recolhimento e descanso.

Bachelard (1993, p. 263), usando o termo “casa-vestimenta”, relaciona o ajuste ao corpo ao sentimento de proteção: “Do fundo de que devaneios se elevam tais imagens? Não virão do sonho da proteção mais próxima, da proteção ajustada ao nosso corpo? Os sonhos da casa-vestimenta não são desconhecidos daqueles que se comprazem no exercício imaginário da função de habitar”. O autor alude ao refúgio dos animais – como as tocas – como lugares onde o ser se fecha sobre si mesmo: “Fisicamente, o ser que recebe o sentimento do refúgio se fecha sobre si mesmo, se encolhe, se esconde, se oculta” (Bachelard, 1993, p. 257). Os abrigos construídos e habitados pelas crianças, que foram vividos principalmente nas suas dimensões de refúgio e proteção, igualmente foram pequenos e apertados, propiciando encolhimento corporal, esconderijo.

Piorski (2016, p. 29) indica que as imagens e os mundos que as crianças criam para si como moradas, aludindo ao encaixe e ao habitar, relacionam-se à intimidade: “A criança cria muitos universos em suas imagens de inteireza e integralidade. Universos de habitar, de encaixar-se, de resignar-se a viver. [...] Todas

essas virtudes do brincar têm seu embrião na imaginação de intimidade”. A Figura 3 mostra um momento da brincadeira com os tecidos.

Figura 3 – Um menino afasta as bordas de um tecido para entrar na casa-vestimenta criada por outras duas crianças que estão nela e permitem sua entrada



Fonte: acervo pessoal (2019).

No entanto, nem todos os lugares que as crianças destinaram para si tiveram o recolhimento como característica principal. Notamos que, principalmente quando feitos a partir de outros materiais que não tecidos, como engradados e caixas de papelão, por exemplo, a dimensão “na medida certa” ficou menos evidente e, de algum jeito, meninas e meninos estiveram mais conectadas(os) ao ambiente. Nessas situações, elas(es) não esconderam seus rostos ou mantiveram o olhar absorto – em vez disso, permaneceram atentas(os), interagindo com as(os) colegas por meio de falas e gestos.

Durante a composição 1, um grupo de crianças brincava de família, usando uma das cabanas como casa. De acordo com a narrativa contada por meninas e meninos, as pessoas dessa família brigavam muito entre si e com os(as) vizinhos(as). Em vários momentos, chamaram a polícia para intervir, e a brincadeira se fez de forma bastante movimentada e agitada. As crianças riam bastante, tocavam-se, puxavam-se e se empurravam. Um dos meninos, no entanto – que depois soubemos ser, no faz de conta, o “filho” –, não saía da casa, ficava dentro de um engradado apenas olhando. Ao analisar seu semblante, estava claro que ele acompanhava cada passo da brincadeira, sorrindo de vez em quando ao vislumbrar aquela confusão de corpos e gritos. Não estava, portanto, absorto ou isolado. Não estava essencialmente distante ou afastado, bem como não aderiu a todos os movimentos e agitação.

Em outra ocasião, um menino organizou um lugar para si em cima de uma mesa, dentro de um engradado. Em seu ombro, usava um tecido como uma capa. Ele permaneceu encaixado no engradado por um bom período e, lá do alto, sorrindo de vez em quando, olhava os(as) colegas brincando. Por vezes, chamava a atenção de um(a) amigo(a) ou descia da mesa, “voava até o chão”, passeava e voltava para sua base.

Mesmo dentro dos engradados, essas crianças não estavam isoladas do grupo que brincava. Segundo Trindade (2016, p. 28), a pele é a interface do corpo com o ambiente externo, tornando-se emblemática na delimitação da noção de dentro e fora, permite trocas com o meio, como na transpiração – e, “por sua extensão e continuidade, permite ao indivíduo perceber-se como um todo integrado”.

Nos dois modos de uso dos engradados citados anteriormente, pensamos que, ao permitir que as crianças se sentissem contidas por inteiro, elas intensificavam a percepção de serem um “todo integrado” e não desmembradas ou dissociadas. Dessa maneira, mesmo próximas à movimentação, às falas e à agitação dos(as) colegas, dentro de suas “bases”, essas crianças podiam se diferenciar e dar a si mesmas – e ao grupo – visibilidade para seus contornos, mantendo-se, simultaneamente, dentro e fora dos enredos.

Bachelard (1993, p. 225), ao se referir às imagens da casa e à sua qualidade de proteção, afirma que “casa e o universo não são simplesmente dois espaços justapostos. No reino da imaginação, animam-se

mutuamente em devaneios contrários”. A aparente calma encontrada pelas crianças, ao habitarem os engradados, não se dá somente pelo ato de enfiar-se em sua concavidade, mas igualmente por se encontrarem dentro deles enquanto algo agitado acontece fora. E, por isso, parece ser prazeroso contemplar o “burburinho” dos(as) demais colegas, uma vez que é ele que atesta, valida o seu contrário, ou seja, a quietude e a tranquilidade. O burburinho contrasta com a imobilidade de quem está dentro da caixa. O engradado, sendo constituído por ângulos e paredes, favorece a experiência da imobilidade, a qual Bachelard (1993, p. 287) atribui aos “cantos”: “A consciência do ser em paz no seu canto propaga, ousamos dizer, uma imobilidade. A imobilidade irradia-se”.

Dar visibilidade ao que é “dentro” e ao que é “fora” foi uma das funções principais que as crianças destinaram aos materiais disponíveis. Conforme as narrativas criadas entre pares, caixas, tecidos, bambolês e elásticos foram usados para definir onde eram as casas, as escolas, a cozinha, os carros e os trens. A Figura 4 mostra outros momentos das brincadeiras das crianças.

Figura 4 – Duas imagens de meninas puxando um tecido florido sobre uma armação feita de bambolês para montar uma casinha. Uma imagem de um cesto pendurado em um arbusto, que foi usado pelas crianças como um armário, onde guardaram pás, fitas de tecido e elementos da natureza



Fonte: acervo pessoal (2019).

Diferentemente de quando formaram casulos, ao construírem casas, escolas, mercados e meios de transporte, as crianças mantinham constante contato com colegas, partilhavam enredos, assumiam e distribuíam papéis. Mesmo se posicionando dentro das cabanas, olhavam-se e se comunicavam pelas “janelas”.

Por vezes, logo que definiam os lugares, colocavam-se em ação, elaborando em conjunto as narrativas, falando e agindo como seus(suas) personagens. Em outras ocasiões, elas passavam quase todo o tempo a enfeitar e compartimentar suas construções enquanto trabalhavam, contavam umas para as outras para que servia cada compartimento e redefiniam seus papéis e funções no enredo. Conforme um objeto que segurasse ou um espaço que organizasse, davam a si mesmas uma nova função. Por exemplo, ao organizarem uma grande festa para uma das colegas, uma menina, de posse da grande bacia de alumínio, exclamou: “*Eu era quem ia fazer o bolo*”. Ou então, no contexto de uma brincadeira de cabana na floresta, ao conseguir amarrar um cestinho na árvore, uma menina disse às outras crianças: “*Aqui era o lugar onde a gente guardava tudo o que a gente precisa*”.

Organizar, enfeitar e designar foram práticas que meninas e meninos se propuseram a realizar, dedicando tempo e empenho. Potinhos, cestas, sementes, folhas, pedrinhas e paninhos foram organizados e reorganizados por elas(es). Durante as brincadeiras, brincavam, variando conteúdo e continente, ao distribuir e transpor elementos pequenos. Nessas situações, testavam tamanhos e encaixes, faziam

correspondências de termo um(a) a um(a), experimentavam o excesso, buscavam novas configurações ou retornavam à inicial. Os elementos eram locomovidos, transpostos, agrupados, selecionados e separados.

Bachelard (1993) aborda o tema da organização, que pode ser vivida como um “centro de ordem” contra a “desordem sem limite”, e atribui ao ato de escolher cuidadosamente onde guardar nossos pertences o desdobrar da função de habitar. Para o autor, “no armário, só um pobre de espírito poderia colocar uma coisa qualquer. Colocar uma coisa qualquer de qualquer maneira, em qualquer móvel, marca uma fraqueza notável da função de habitar. No armário vive um centro de ordem que protege toda a casa contra uma desordem sem limite” (Bachelard, 1993, p. 91-92).

Quando se dedicavam a organizar pequenos elementos, fazendo combinações diversas entre conteúdo e continente, as crianças estavam construindo pequenas moradas para seus pertences e para si mesmas. A Figura 5 mostra dois exemplos dessa organização.

Figura 5 – Duas imagens de potinhos que as crianças encheram de pedrinhas



Fonte: acervo pessoal (2019).

Testemunhamos, por diversas vezes, a braveza das crianças quando um(a) colega “mexia” nas suas coisas ou as “roubava”. Não raro, elas designavam um(a) colega-guardião(ã), quando precisavam se afastar do cenário e dos materiais que haviam selecionado e organizado para suas brincadeiras. Nessas situações, o(a) colega-guardião(ã) tomava para si a função de cuidar da brincadeira do(a) colega com determinação: “*Não mexe que é da Helena!*”. Uma brincadeira já começada, que já tem um(a) dono(a), é sagrada para as crianças.

Intimidade, morada, proteção, refúgio e “autocentragem” são dimensões e qualidades ligadas à função de habitar. As crianças construíram, ao longo das composições, diferentes lugares para si e seus pertences. Algumas características do material e do ambiente – entre elas a simplicidade – favoreceram essas brincadeiras. Como diz Bachelard (1993, p. 287), “muitas vezes, quanto mais simples é a imagem, maiores são os sonhos”. Temos a impressão de que dentro dos potinhos e das bacias cabiam muitos mundos sonhados pelas crianças.

Considerações finais

Durante o processo de investigação, reunimos lembranças, notações, registros das falas das crianças, fotografias e gravações e fomos, paulatinamente, imaginando, tateando e visualizando as narrativas. Encontramos pontos em comum entre as experimentações das crianças, associamos suas falas aos gestos, criamos e identificamos lógicas entre as sequências de imagens, de tal sorte que pudemos organizar parte do vivido nos quatro temas - concavidade, massa, peso e compasso - que condensam sentidos coerentes às brincadeiras das crianças. No entanto, essa seleção e organização não têm a pretensão de esgotar a totalidade de possibilidades interpretativas e não representam sentidos únicos ou principais do vivido. Há outras possibilidades de condensação de sentidos que poderiam iluminar as múltiplas dimensões das produções

das crianças no contato com o ambiente. A experiência foi e é sempre maior do que cabe narrar e interpretar dentro de uma investigação. Ainda assim, a seleção realizada é valorosa, pois dá visibilidade ao ambiente educador e sua capacidade de potencializar as criações das crianças, ancoradas na ludicidade e na vivência corporal.

Retomando a pergunta guia da pesquisa – como o ambiente afeta e qualifica o brincar na infância? –, sublinhamos que elementos do universo material, potencializam o brincar nas suas dimensões poética e criativa, apoiando as crianças na formulação de compreensões sobre si e sobre o mundo nas interações umas com as outras, principalmente quanto aos processos de criação e investigação que não se encontram, muitas vezes, restritos ao universo verbal.

Esperamos que este trabalho possa inspirar educadores(as) no planejamento de situações do brincar na escola e em outros contextos. A vida é sempre persistente e resistente. Da mesma maneira que a natureza vai encontrando seus meios para crescer e se reproduzir, também as crianças conseguem brincar em diferentes contextos. Sabemos que há brincadeiras protagonizadas por crianças dentro de salas de aula, repletas de mesas e cadeiras, sem espaço para se sentar no chão, nem mesmo para interagir em dupla com os(as) colegas. Ainda assim, o brincar acontece, as crianças dão seu jeito, encontram brechas, subvertem, transformam o ambiente e transformam-se.

Neste estudo, procuramos dar maior visibilidade para as dimensões poéticas das brincadeiras das crianças pequenas, que podem ficar opacas aos olhos adultos, uma vez que não são tecidas somente por palavras, mas, essencialmente, a partir da experiência corporal no contato com a maleabilidade do mundo material. Desse modo, esperamos ter contribuído para despertar um outro olhar para a produção cultural infantil, tendo em vista as relações entre o ambiente educador e a imaginação material que se tecem no brincar.

Referências

- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. n. 4, p. 53-60, 2001.
- BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BACHELARD, G. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BACHELARD, G. *A terra e os devaneios da vontade*. Ensaio sobre as imagens da intimidade. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.
- FORNEIRO, L. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-282.

FRIEDMAN, A. *Linguagens e culturas infantis*. São Paulo: Cortez, 2016.

GANDINI, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 315-336. v. 2.

GUIMARÃES, D. Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, P. (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 93-104.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

KLISYS, A. *Quer jogar?* São Paulo: Edições Sesc, 2015.

LIMA, M. Espaço e equipamentos lúdicos. In: LIMA, M. *Arquitetura e Educação*. São Paulo: Nobel, 1995. p. 187-192.

MACHADO, M. *A flor da vida / Sementeira para a fenomenologia da pequena infância*. 2007. 195 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997. p. 31-74.

PIORSKI, G. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Petrópolis, 2016.

REDIN, M.; FOCHI, P. Explorar e interagir com o mundo: os materiais na educação infantil. In: REDIN, M.; FOCHI, P. *Infância e educação infantil II: linguagens*. São Leopoldo: UNISINOS, 2014. p. 51-62.

REZENDE, J. M. M. *Quando redes e pedrinhas convidam as crianças para brincar: ambiente educador maleável e plural*. 2022. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2022.

RICHTER, S. R. S.; SILVA, A. A. da; FARIA, A. L. G. de. A educação encontra a arte: apontamentos político-pedagógicos sobre direitos e pequena infância. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 235-251, 2017.

ROVERI, F.; SANTOS, A. dos. Mídia, consumo e publicidade: refletindo sobre o brincar na educação infantil. *Espaço Pedagógico*, v. 23, n. 1, p. 150-170, jan./jun. 2016.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Texto produzido para o projeto POCTI. CED/49186/2002. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2002.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.^a modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (coord.). *Crianças e miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

TATAR, M. *Contos de fadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

TRINDADE, A. *Mapas do corpo: educação postural de crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus, 2016.

VECCHI, V. Que tipo de espaço para viver bem na escola. In: CEPPI, G.; ZINI, M. (org.). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. São Paulo: Penso, 2013. p. 136-143. *E-book*.

VECCHI, V. O ambiente. In: VECCHI, V. *Arte e criatividade em Reggio Emilia*: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017. p. 133-170.

WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

RECEBIDO: 27/01/2025

RECEIVED: 27/01/2025

APROVADO: 27/04/2025

APPROVED: 27/04/2025