PARA ALÉM DAS ROTINAS ESCOLARES: BRINCAR, SE-MOVIMENTAR E CULTURAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BEYOND SCHOOL ROUTINES: *PLAY, SELF-MOVEMENT, AND CHILDREN'S CULTURES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

Sérgio Roberto Santos[1]

Gian Carlos Tiecker[2]

DOI: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i10.875 Aceito em: 27.09.2026

Resumo: Este artigo discute as relações entre as concepções sociais de infância, as experiências do brincar e do Se-movimentar e a organização dos espaços-tempos na Educação Infantil. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico, de caráter interpretativo, desenvolvido por meio do diálogo entre contribuições da Sociologia da Infância, da Pedagogia da Infância, dos estudos sobre corporeidade e dos documentos curriculares brasileiros. A análise se organiza em três núcleos: a pluralidade das infâncias e a produção cultural das crianças; o brincar e o Se-movimentar como experiências dotadas de sentido; e as tensões entre tempo institucional, participação infantil e mediação docente. Argumenta-se que a garantia do brincar não se resolve apenas pela existência de brinquedos, horários ou áreas externas, pois depende das relações que permitem às crianças interpretar, negociar e transformar o cotidiano. Ao mesmo tempo, a valorização da iniciativa infantil não dispensa a responsabilidade pedagógica dos adultos diante da convivência, da acessibilidade, do cuidado e dos riscos. Conclui-se que uma organização escolar comprometida com as culturas infantis articula intencionalidade pedagógica, escuta, condições materiais e flexibilidade, sem reduzir o brincar a instrumento para resultados previamente determinados.

Palavras-chave: Infâncias. Brincar. Se-movimentar. Culturas infantis. Educação Infantil.

Abstract: This article discusses the relationship between social understandings of childhood, experiences of play and self-movement, and the organization of space and time in early childhood education. It is an interpretive theoretical and bibliographic study bringing into dialogue the sociology of childhood, childhood pedagogy, scholarship on embodiment, and Brazilian curriculum policies. The discussion develops three interconnected themes: the plurality of childhoods and children's cultural production; play and self-movement as meaningful experiences; and tensions between institutional schedules, children's participation, and pedagogical

1 Mestrado pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-UNIJUI, professor do Instituto Federal Farroupilha-IFFAR, Campus Jaguari, Rio Grande do Sul, Brasil sergio.santos@iffarroupilha.edu.br

2 Mestrando do PROEF-UNIJUI, professor Municipal em Catuípe e Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Ijui, gian.tiecker@hotmail.com

A Ilustração (ISSN 2675-908X) está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mediation. The argument is that the right to play cannot be secured merely by providing toys, scheduled periods, or outdoor areas: it also requires relationships through which children can interpret, negotiate, and transform everyday situations. At the same time, valuing children's initiative does not remove adults' educational responsibilities concerning care, accessibility, safety, and collective life. The article concludes that an educational environment responsive to children's cultures combines pedagogical intentionality, attentive listening, material conditions, and flexibility without reducing play to an instrument for predetermined outcomes.

Keywords: Childhoods. Play. Self-movement. Children's cultures. Early childhood education.

1 Introdução

A presença do brincar no discurso pedagógico contemporâneo contrasta com uma pergunta ainda pouco enfrentada: que lugar efetivo a experiência infantil ocupa nas decisões que organizam a jornada escolar? Reconhecer o brincar como direito não significa apenas reservar uma parte do dia para jogos e brinquedos. Implica discutir quem define o tempo de uma atividade, quais usos dos ambientes são autorizados, como os materiais circulam e em que medida as crianças participam da vida coletiva. A infância aparece, nessa perspectiva, como experiência social e não como simples etapa preparatória para aprendizagens posteriores.

Creches e pré-escolas reúnem sujeitos com histórias, interesses, modos de comunicação e pertencimentos distintos. Nem todos chegam com os mesmos repertórios de brincadeiras, nem atribuem significado semelhante às propostas organizadas pelos adultos. Quando essas diferenças são tratadas como desvios de um padrão, a instituição corre o risco de reduzir a diversidade a uma programação uniforme. A compreensão de Sarmento (2011) acerca das relações entre o ofício de criança e o ofício de aluno permite deslocar o problema: a escola socializa e educa, mas é continuamente reinterpretada por aqueles que a frequentam. O cotidiano educativo resulta dessa relação, não apenas de um planejamento previamente estabelecido.

Há ainda uma dimensão pouco alcançada por propostas que privilegiam a execução correta de movimentos. Para a criança, deslocar-se, equilibrar-se, esconder-se ou imaginar um percurso pode envolver relações afetivas, escolhas, negociações e formas de conhecer o ambiente. A teorização examinada por Rocha *et al.* (2022) recoloca o Se-movimentar como possibilidade de compreender o corpo vivido e a iniciativa da criança, sem substituir a dimensão educativa por uma defesa abstrata de espontaneidade. O movimento possui significados que dependem de quem o realiza, das relações presentes e das condições oferecidas para sua continuidade.

O debate tornou-se particularmente relevante diante da ampliação das expectativas depositadas sobre a Educação Infantil. Aprendizagens, proteção, participação, convivência e cuidado constituem responsabilidades inseparáveis, mas frequentemente disputam os mesmos horários e espaços. Há instituições que oferecem equipamentos e materiais variados sem assegurar tempo para explorá-los; outras valorizam o brincar na linguagem de seus projetos, mas preservam

rotinas pouco abertas à decisão infantil. A questão, portanto, não opõe organização e liberdade. Diz respeito à qualidade da mediação entre as necessidades coletivas, a intencionalidade docente e as formas pelas quais as crianças atribuem sentidos às experiências.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a brincadeira e as interações como eixos da Educação Infantil e articula a elas direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Essa orientação, expressa em Brasil (2018), oferece um horizonte curricular importante, embora sua realização não decorra automaticamente da previsão normativa. Entre o direito declarado e as condições concretas para exercê-lo existem escolhas sobre arquitetura, materiais, agrupamentos, gestão do tempo e formação profissional. Tais escolhas podem ampliar as possibilidades de experimentação ou convertê-las em episódios breves e fragmentados.

O problema que orienta este artigo é como as concepções de infância, brincar e Se-movimentar se articulam às formas de organização dos espaços-tempos escolares. Seu objetivo consiste em discutir teoricamente as condições que favorecem experiências culturais e corporais significativas na Educação Infantil, considerando a participação das crianças e a responsabilidade pedagógica dos adultos. A análise distingue-se de estudos de caso porque não utiliza observações próprias, entrevistas ou registros de uma instituição particular. Interessa compreender argumentos conceituais e suas implicações, sem apresentá-los como comprovações empíricas de resultados que não foram medidos.

Defende-se que a organização dos espaços e tempos integra o próprio currículo e, por isso, não pode ser considerada mero suporte operacional do trabalho docente. Uma mesma proposta pode assumir significados diferentes quando há continuidade, possibilidade de escolha, materiais acessíveis ou participação dos pares. A discussão parte da pluralidade das infâncias, aproxima brincar e Se-movimentar como experiências culturalmente situadas e examina, por fim, a tensão entre temporalidades infantis e tempos institucionais. O propósito não é oferecer uma receita, mas elaborar critérios de leitura crítica do cotidiano da Educação Infantil.

2 Percurso teórico-metodológico

O estudo tem natureza teórico-bibliográfica e orientação qualitativa e interpretativa. A composição do argumento parte do encontro entre três campos de discussão: a Sociologia da Infância, que reconhece as crianças como participantes da vida social; a Pedagogia da Infância, que problematiza currículo, cuidado e organização do cotidiano; e as abordagens do corpo e do Se-movimentar, voltadas aos sentidos da ação corporal. Não se trata de revisão sistemática, levantamento exaustivo ou metanálise. Por essa razão, não são atribuídos números de publicações analisadas, taxas de incidência ou conclusões estatísticas ao conjunto de obras mobilizado.

A seleção bibliográfica foi guiada pela pertinência conceitual ao problema, pelo diálogo entre contribuições clássicas e estudos recentes e pela possibilidade de confrontar perspectivas que nem sempre chegam às mesmas respostas. Textos de Corsaro, Sarmento, Brougère, Benjamin e Larrosa contribuem para problematizar cultura, imaginação e experiência; Barbosa e Buss-

Simão oferecem elementos para examinar tempos e relações institucionais; Rocha *et al.* (2022), Camargo e Dornelles (2023) e Bersch *et al.* (2025) atualizam questões relativas ao corpo, à atuação docente e aos limites da organização escolar. A presença de referenciais distintos busca evitar que o brincar seja explicado por um único fundamento.

Também foram considerados documentos curriculares brasileiros, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Eles são lidos como referências normativas para o direito à educação, e não como provas de que as práticas escolares efetivamente cumprem suas orientações. A distinção é necessária para que a análise não transforme um dever institucional em descrição da realidade. O exame das políticas dialoga com a produção acadêmica, que permite problematizar possibilidades, tensões e lacunas da concretização desses direitos.

A leitura foi organizada em aproximações sucessivas entre conceitos, identificando convergências e divergências quanto ao estatuto da criança, à natureza do brincar, ao significado do movimento e à função da mediação adulta. Essa estratégia permite desenvolver uma síntese argumentativa, mas também estabelece limites: não fornece diagnóstico de redes específicas de ensino, não avalia intervenções e não autoriza generalizações causais sobre aprendizagem. A contribuição proposta é conceitual e pedagógica, centrada nas condições de participação e de experiência que podem orientar análises e investigações futuras.

3 Discussão teórica

3.1 Infâncias plurais, produção cultural e participação social

A afirmação de que a infância é socialmente construída não implica negar a existência das crianças como seres corporais, singulares e em desenvolvimento. Indica, antes, que o modo de compreender e organizar essa fase da vida varia historicamente e entre grupos sociais. A escolarização, os saberes especializados e as formas familiares de cuidado participam desse processo, mas não produzem uma condição infantil homogênea. O levantamento bibliográfico de Soares (2020, p. 1) identifica uma "diversidade de aportes teóricos e metodológicos" no campo, sinalizando que nenhum referencial isolado esgota a compreensão das infâncias. Essa heterogeneidade exige cautela diante de definições universais e abre espaço para confrontar concepções que privilegiam, de maneira desigual, as capacidades e as relações infantis.

Falar em infâncias, no plural, torna visíveis diferenças vinculadas a condições econômicas, pertencimentos culturais, relações étnico-raciais, territórios, deficiências e experiências familiares. Tais dimensões não funcionam como rótulos capazes de antecipar condutas individuais, mas ajudam a compreender que as oportunidades de brincar não estão distribuídas de maneira uniforme. A defesa de direitos comuns, nesse contexto, precisa conviver com o reconhecimento das diferenças. Uma instituição atenta à infância não pressupõe que todas as crianças desejem os

mesmos materiais ou se comuniquem de modo idêntico; procura construir condições para que múltiplas linguagens participem da vida coletiva.

A pluralidade das infâncias, nessa perspectiva, ultrapassa a enumeração de diferenças sociais. Ela demanda uma relação pedagógica que reconheça cada criança sem isolá-la das redes de convivência em que produz sentidos. Ao discutir o tema a partir da formação docente, Bersch *et al.* (2025) formulam essa exigência nos seguintes termos:

> Olhar para as infâncias é fazer o exercício de enxergar a criança com sua individualidade, sua subjetividade, porém considerando o coletivo e a dimensão relacional que atravessa suas experiências e os vínculos construídos com outras crianças e adultos. [...] (BERSCH *et al.*, 2025, p. 4).

O excerto reúne singularidade e coletividade em uma mesma compreensão, evitando a falsa escolha entre respeitar a individualidade e organizar experiências comuns. Reconhecer repertórios distintos não conduz à individualização de todas as propostas: requer materiais, linguagens e situações em que as crianças possam aproximar experiências, discordar e formular novos acordos. Essa possibilidade prepara a discussão sobre culturas de pares, nas quais a autoria emerge em relações sociais concretas.

Essa abertura não reduz a criança a destinatária de propostas adultas. A Sociologia da Infância descreve sua participação na interpretação e na produção de formas culturais compartilhadas, deslocando visões que a situavam apenas como receptora de socialização. Em Corsaro (2011), a reprodução interpretativa ajuda a compreender como referências da cultura adulta são retomadas, alteradas e partilhadas entre pares. Os acontecimentos que parecem imitação podem conter escolhas, acordos e significados novos. Reconhecer esse processo impede tanto a idealização da autonomia infantil quanto a suposição de que as crianças reproduzem passivamente o mundo que encontram.

A relação entre pares constitui um espaço particular dessa produção cultural. Brincadeiras recorrentes, regras negociadas, apelidos, histórias e objetos apropriados coletivamente participam da construção de pertencimentos. Não se trata de um mundo separado dos adultos: as culturas infantis são atravessadas por linguagens, valores e conflitos sociais mais amplos. O que as caracteriza é a maneira como os participantes reinterpretam essas referências e as tornam significativas nas interações. Desse modo, a presença do colega não é simples companhia; muitas vezes é condição para a própria existência da brincadeira e para a elaboração de suas regras.

A convivência, entretanto, também envolve disputas de liderança, recusas e diferenças de poder. A participação infantil não equivale à harmonia espontânea, pois os grupos podem excluir, hierarquizar e negociar o acesso a materiais e atividades. Ao compreender a infância como "categoria social do tipo geracional", Sarmento (2005, p. 361) permite situar essas interações na articulação entre relações de idade e estruturas sociais mais amplas. Uma pedagogia comprometida com o protagonismo acompanha quem consegue decidir, quem permanece à margem e quais estratégias ampliam a participação. A escuta precisa alcançar também os desacordos, que revelam expectativas diferentes acerca da convivência.

O reconhecimento da autoria infantil tem implicações para a escuta. Perguntar sobre preferências pode ser um gesto importante, mas não basta quando os encaminhamentos já estão definidos e as respostas não modificam o planejamento. A participação inclui expressões verbais, gestuais, corporais e visuais, além de silêncios e recusas que precisam ser interpretados com prudência. Não é necessário transformar cada escolha em votação, nem transferir às crianças responsabilidades inadequadas à idade. Trata-se de reconhecer que suas iniciativas carregam informações sobre os modos como experimentam os ambientes e as relações.

Nessa direção, a instituição precisa construir uma relação menos rígida entre ser criança e desempenhar o papel de aluno. A expressão utilizada por Sarmento (2011) ajuda a evidenciar que a entrada na escola envolve aprender regras e ritmos comuns, mas também conservar possibilidades de invenção que não cabem inteiramente no modelo da tarefa. As práticas de acolhimento, cuidado e aprendizagem podem oferecer continuidade à experiência infantil ou submetê-la a sucessivas interrupções. O problema não está na existência de um cotidiano compartilhado; está em tratá-lo como estrutura imune à participação daqueles que o vivem.

A proteção da infância igualmente exige interpretações cuidadosas. Segurança, supervisão e estabelecimento de limites são dimensões importantes do trabalho educativo, mas podem ser acionados de forma genérica para justificar a supressão de experiências relevantes. Por outro lado, atribuir toda decisão à criança desconsidera vulnerabilidades, relações desiguais e deveres institucionais de cuidado. O desafio pedagógico reside na produção de condições de participação acompanhadas por adultos disponíveis, capazes de explicar limites, ouvir argumentos e rever encaminhamentos quando a situação permite.

Conceber as crianças como produtoras de cultura amplia, portanto, o alcance do debate sobre brincar. A atividade lúdica deixa de ser vista apenas como recurso destinado ao treinamento de habilidades e passa a ser reconhecida como um modo de participar das relações sociais. Isso não elimina seus possíveis efeitos formativos, mas altera a ordem da pergunta: antes de investigar o que uma brincadeira pode ensinar, torna-se necessário compreender o que ela significa para quem brinca. É essa passagem que aproxima a discussão das culturas infantis à experiência corporal e imaginativa do Se-movimentar.

3.2 Brincar e Se-movimentar: sentidos, imaginação e experiência corporal

O brincar não pode ser reduzido a um conjunto de atividades com regras fixas, brinquedos produzidos industrialmente ou resultados didáticos previamente determinados. Em seu caráter cultural, a brincadeira permite que objetos e situações adquiram sentidos provisórios, continuamente ajustados pelos participantes. A reflexão de Brougère (2008) mostra que a relação entre brinquedo e cultura depende dos usos e das significações construídas socialmente. Um material concebido para uma finalidade pode adquirir outra função no faz de conta, e sua potência educativa está ligada à abertura que oferece para novas interpretações.

A distinção entre brincar livre e atividade pedagogicamente dirigida não precisa ser convertida em oposição absoluta. Há propostas docentes que abrem espaço para escolhas e investigações, assim como situações iniciadas pelas próprias crianças que dependem de intervenção adulta para assegurar materiais, inclusão ou resolução de conflitos. O ponto decisivo não é a ausência ou presença de um professor na cena, mas o modo como sua atuação interfere na autoria infantil. Uma mediação excessivamente antecipadora pode encerrar a invenção; outra, sensível ao desenvolvimento da brincadeira, sustenta sua continuidade sem dominar os rumos do enredo.

A linguagem simbólica acrescenta a essas experiências uma dimensão de criação que não se confunde com fantasia desligada do mundo. Ao encenar papéis, reorganizar objetos e experimentar versões alternativas de situações conhecidas, as crianças elaboram referências culturais e relações com os outros. O pensamento de Benjamin (2002) sobre o interesse infantil por materiais ordinários ajuda a compreender por que a riqueza do brincar não depende da sofisticação dos objetos. A experiência se constrói na relação imaginativa, sensorial e coletiva que transforma fragmentos do ambiente em possibilidades de ação.

O repertório lúdico também envolve repetição e diferença. Voltar a uma brincadeira não significa necessariamente reproduzir um mesmo acontecimento, já que parceiros, posições, regras e narrativas podem se transformar. Tal característica permite reconhecer continuidades que escapam à leitura escolar baseada em atividades concluídas a cada horário. Interromper sistematicamente uma experiência para iniciar outra pode romper enredos que ainda estão sendo elaborados. Por isso, a duração e a possibilidade de retomada não são detalhes acessórios: participam da própria qualidade das relações culturais que se constroem nas brincadeiras.

Quando o debate se aproxima do corpo, a palavra movimento costuma aparecer associada à execução de gestos, ao desenvolvimento motor ou ao gasto de energia. Essas dimensões podem ser pertinentes, mas não esgotam o que ocorre quando uma criança se desloca no mundo. A noção de Se-movimentar considera o sujeito que atribui intenção e sentido à sua ação em relação com objetos, lugares e pessoas. A reflexão de Kunz (2004) contribui para situar a motricidade na relação sensível do sujeito com o mundo, enquanto a análise crítica de Rocha *et al.* (2022) questiona propostas que definem antecipadamente a forma correta de agir. Ao deslocar o olhar da execução para o sentido da ação, essa perspectiva recupera dimensões pouco visíveis nos procedimentos de avaliação centrados exclusivamente no desempenho.

O conceito de Se-movimentar ganha precisão quando confrontado com a separação entre sensibilidade e elaboração cultural. A defesa da expressão corporal não deveria pressupor que razão e imaginação ocupem posições incompatíveis. Na crítica das leituras que polarizam natureza e cultura, Rocha *et al.* (2022, p. 20) observam:

> Diante disso, identificamos que o dilema natureza e cultura, que, inclusive, vem sendo amplamente debatido no campo da Educação Física, também pode ser estendido às discussões sobre as infâncias, o brincar e o se-movimentar, considerando as relações estabelecidas entre as dimensões biológicas, sociais,

> históricas e culturais que constituem as experiências infantis e influenciam as diferentes formas de expressão, interação e participação das crianças no mundo

A formulação evita tratar o movimento como impulso puramente natural, anterior a qualquer relação social, e também rejeita sua redução a um repertório técnico de gestos. Para uma Educação Infantil atenta às experiências, importa compreender como percepções corporais, narrativas, regras compartilhadas e mediações adultas se interpenetram. A valorização do brincar espontâneo, por conseguinte, não exclui o planejamento; exige que ele seja revisável diante das respostas das crianças.

A expressão corporal, assim compreendida, não constitui mero suporte de capacidades que seriam propriamente intelectuais. Gestos, deslocamentos, ritmos, equilíbrios, pausas e contatos são formas de explorar situações, negociar proximidades e comunicar interesses. O corpo não comparece à Educação Infantil somente durante atividades de movimento: está presente na espera, na alimentação, na escuta de histórias e na convivência. Camargo e Dornelles (2023) chamam a atenção para restrições do brincar que atravessam toda a rotina, inclusive quando a ludicidade é valorizada no discurso pedagógico. Examinar o corpo exige, portanto, observar se as decisões sobre horários, mobiliário e circulação permitem interações significativas ou reproduzem controle excessivo.

Nesse ponto surge uma tensão relevante entre experiência e produtividade. Nem toda brincadeira pode ser justificada pela aquisição imediata de uma habilidade verificável; tampouco isso significa ausência de aprendizado. Ao diferenciar acontecimento e experiência, Larrosa Bondía (2002, p. 21) escreve que a experiência é aquilo "que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". A formulação ilumina a Educação Infantil porque vivenciar algo exige que o sujeito possa ser afetado pelo que acontece. A perspectiva impede transformar a variedade de atividades em sinônimo automático de riqueza educativa. Muitas tarefas podem ocorrer em sequência sem que exista tempo para investigar, compartilhar e elaborar seus sentidos.

Essa distinção ajuda a compreender por que o brincar não deveria ser aceito apenas quando demonstra utilidade para alfabetização, contagem ou treinamento motor. Os possíveis conhecimentos mobilizados são relevantes, mas não constituem justificativa exclusiva para sua presença. O risco da instrumentalização aparece quando a proposta conserva o nome de brincadeira, mas retira dos participantes a possibilidade de alterar regras, criar significados ou acompanhar interesses próprios. Nesse caso, a linguagem lúdica pode funcionar como revestimento de uma tarefa fechada, obscurecendo o direito de brincar por si mesmo.

A reflexão sobre o Se-movimentar também precisa evitar a oposição simplificadora entre liberdade e intervenção. Nenhum espaço é inteiramente desprovido de relações de poder, recursos desiguais ou exigências de convivência. Cabe aos profissionais observar quais desafios são adequados, quais adaptações se tornam necessárias e como ampliar a participação de crianças com distintas possibilidades corporais. A intencionalidade pedagógica manifesta-se, nesse caso,

na escolha de condições de exploração e de segurança, e não necessariamente na imposição de uma sequência uniforme de gestos.

Um problema adicional diz respeito ao lugar reservado à natureza e aos materiais não estruturados. Espaços abertos, terra, água, sombras, texturas e elementos móveis podem favorecer experimentações que não se encerram no uso padronizado de brinquedos. Tiriba (2018) situa a relação com o ambiente em uma perspectiva educativa que questiona o distanciamento entre as crianças e a vida natural. Essa discussão, porém, não autoriza romantizar qualquer contato com o ambiente: acessibilidade, conservação, acompanhamento adulto e condições de segurança integram a possibilidade de viver essas experiências.

As experiências corporais são também atravessadas por gênero, classe, deficiência e pertencimentos culturais. Diferentes expectativas adultas podem definir quem é incentivado a correr, subir, explorar ou permanecer sentado, reproduzindo desigualdades na utilização dos ambientes. A abertura à participação não se realiza apenas oferecendo a mesma proposta a todos; exige observar obstáculos concretos e formas distintas de engajamento. Em um currículo que se pretende inclusivo, gestos, brincadeiras e materiais precisam admitir múltiplas entradas, sem exigir que cada criança acompanhe um padrão único de movimento.

A articulação entre brincar e Se-movimentar permite, assim, deslocar a pergunta pedagógica do desempenho para a experiência. O que ganha relevância é a relação estabelecida entre imaginação, corpo, ambiente e convivência, acompanhada por adultos que reconhecem tanto a iniciativa infantil quanto suas responsabilidades. Sem tal equilíbrio, o discurso da liberdade pode negligenciar cuidados necessários, enquanto o discurso da segurança pode justificar limites desproporcionais. A discussão conduz ao papel da organização dos espaços-tempos, onde essas concepções deixam de ser princípios abstratos e passam a orientar decisões cotidianas.

3.3 Espaços-tempos escolares, currículo e mediação pedagógica

A arquitetura e a organização temporal das instituições de Educação Infantil não são neutras. Distribuir mobiliário, definir áreas de circulação, estabelecer horários e escolher materiais são ações que orientam quem encontra quem, por quanto tempo e sob quais condições. Mesmo quando tratadas como decisões administrativas, essas escolhas carregam concepções de infância e de aprendizagem. A crítica desenvolvida por Barbosa (2013) situa a aceleração das rotinas em um debate mais amplo sobre a experiência da criança no tempo institucional: a existência de horários, por si só, não garante oportunidades de investigação, continuidade e participação. É preciso considerar o ritmo das relações e não apenas a sucessão de tarefas previstas para uma jornada.

A crítica ao tempo acelerado não significa defender uma jornada sem organização. Refere-se às situações nas quais os critérios de produtividade e cumprimento de tarefas passam a orientar, de forma dominante, a duração das experiências. Na reflexão de Barbosa (2013), esse problema se apresenta de maneira explícita:

> Nos espaços coletivos de educação frequentados pelos bebês e pelas crianças pequenas: creches e pré-escolas, a velocidade e a produtividade têm sido a tradução de uma lógica institucional que privilegia o cumprimento de rotinas, a organização rígida dos tempos e a realização de atividades previamente estabelecidas, muitas vezes em detrimento das experiências espontâneas, das brincadeiras, das descobertas e das necessidades individuais de desenvolvimento e expressão das crianças. (BARBOSA, 2013, p. 213).

No argumento da autora, a questão não é a existência de horários, necessária ao cuidado coletivo, mas a colonização do cotidiano por uma lógica de rendimento. Uma rotina pode reservar intervalos para brincar e ainda assim desconsiderar os enredos iniciados pelas crianças. A flexibilização de transições, a retomada de experiências e a participação na organização de ambientes tornam-se, nesse sentido, escolhas pedagógicas e não concessões ocasionais.

Há uma diferença decisiva entre oferecer tempo para brincar e permitir que a brincadeira constitua uma experiência. Um período fixado na rotina pode assegurar previsibilidade e acesso, mas, se for constantemente abreviado ou subordinado a tarefas consideradas superiores, sua existência formal não garante participação. Da mesma forma, ampliar indefinidamente uma atividade não assegura, por si só, qualidade educativa. Interessa construir ritmos capazes de acolher envolvimento, necessidades de cuidado, negociações coletivas e possibilidades de retorno a temas que permanecem significativos para as crianças.

A organização espacial apresenta dilema semelhante. A existência de uma sala, de um parque ou de um canto de brinquedos constitui condição material relevante, porém não determina automaticamente os usos que serão realizados. Um ambiente rigidamente distribuído pode limitar encontros, enquanto uma organização flexível favorece rearranjos e iniciativas. Ao investigar "a organização da rotina, o espaço físico, seus objetos e materiais educativos", Kishimoto (2001, p. 229) chama atenção para condições que moldam a socialização e a apropriação da cultura. Assim, pensar o espaço envolve acesso, diversidade, conservação e liberdade relativa de uso, não apenas a quantidade de equipamentos. Também exige interrogar quem pode alcançá-los e sob quais regras.

Os limites institucionais também são experimentados e interpretados pelas crianças. Ao investigar ajustamentos primários e secundários no cotidiano da Educação Infantil, Buss-Simão (2013, p. 151) destaca o "confronto dos espaços-tempos dos adultos e dos espaços-tempos das crianças" e interroga "até que ponto as crianças se conformam" às regras da instituição. A participação, nessa perspectiva, pode assumir formas de adesão, negociação e contestação. Isso não torna qualquer transgressão pedagogicamente desejável, mas impede supor que normas produzam obediência passiva. As ações infantis oferecem informações sobre a adequação dos procedimentos, os sentidos atribuídos à rotina e os interesses sem espaço suficiente de expressão.

O currículo das creches e pré-escolas precisa, por isso, integrar relações, ambientes e experiências em vez de se resumir a uma sequência de tarefas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil situam as interações e a brincadeira como eixos do trabalho pedagógico,

conforme Brasil (2010). Essa centralidade pede coerência entre o projeto institucional e as decisões miúdas do cotidiano: o modo de organizar uma transição, a possibilidade de continuar um jogo, o acolhimento a uma pergunta e o acesso a materiais podem confirmar ou enfraquecer o princípio declarado.

A BNCC amplia esse horizonte ao apresentar campos de experiências que incluem corpo, gestos e movimentos, mas a tradução do documento em prática requer interpretação crítica. Em Brasil (2018), os direitos de aprendizagem não aparecem como lista de exercícios a cumprir; são referências para experiências de convivência, investigação e expressão. O desafio consiste em evitar que os campos se transformem em compartimentos rígidos e que cada brincadeira precise comprovar correspondência com um objetivo isolado. O currículo ganha sentido quando as experiências atravessam linguagens e relações de maneira articulada.

A mediação docente ocupa um lugar estratégico nessa passagem entre orientações e cotidiano. Planejar materiais, observar necessidades, propor situações e intervir em conflitos são responsabilidades que não anulam a autoria infantil. Estudos de Bersch *et al.* (2025) indicam, no âmbito de processos formativos analisados pelas autoras, a relevância das vivências corporais das próprias professoras para repensar sua atuação. Essa contribuição permite compreender a formação como oportunidade de revisar hábitos, expectativas sobre controle e disponibilidade para participar das experiências, sem supor que uma intervenção específica produzirá os mesmos efeitos em qualquer instituição.

A mediação envolve também rever práticas cristalizadas, cuja repetição dificulta perceber os sentidos do brincar para as crianças. Em pesquisa com a formação inicial docente, Camargo e Dornelles (2023) examinam como atividades designadas como livres podem se converter em estratégias de ocupação do tempo, com pouca participação do professor:

> [...] o determinado brincar parece servir apenas para distrair as crianças enquanto a professora se dedica a outras atividades, desperdiçando muitas possibilidades de interação com elas, de acompanhamento de suas descobertas e de valorização das experiências construídas nas relações e brincadeiras cotidianas. (CAMARGO; DORNELLES, 2023, p. 9).

A passagem questiona a falsa equivalência entre deixar as crianças com brinquedos e assegurar-lhes experiências culturalmente significativas. A intervenção docente não requer controlar todos os movimentos, mas observar como o grupo utiliza materiais, quais conflitos emergem e que propostas podem abrir novas possibilidades de participação. Reavaliar práticas cristalizadas exige examinar tanto o excesso de direção quanto a ausência de escuta e acompanhamento, transformando a formação em revisão efetiva do cotidiano.

Ser um adulto disponível não significa brincar o tempo todo, substituir colegas nas interações ou dirigir cada enredo. A docência exige perceber quando uma aproximação pode ampliar possibilidades e quando convém sustentar uma observação atenta, oferecendo apoio sem ocupar o centro da atividade. A discussão de Camargo e Dornelles (2023) sobre professores brincantes reforça que corpo e movimento também atravessam as concepções e as experiências dos

educadores. A postura profissional manifesta-se em escutar, propor, acolher recusas e reconhecer que nem todos os acontecimentos educativos se tornam imediatamente visíveis.

A relação entre continuidade e interrupção merece atenção particular nas rotinas coletivas. Higiene, alimentação, descanso e deslocamentos têm legitimidade própria e não devem ser vistos como obstáculos externos à educação. O problema aparece quando são organizados sem diálogo com o envolvimento infantil ou como procedimentos exclusivamente técnicos. A leitura de Barbosa (2006) sobre as rotinas ajuda a reconhecer que o cuidado integra a vida pedagógica e pode constituir ocasião de interação e participação. A qualidade do cotidiano depende de como suas dimensões se conectam, não da eliminação de tarefas necessárias.

Acessibilidade espacial e temporal também integra essa organização. Materiais ao alcance, áreas que permitam diferentes modos de deslocamento, recursos de comunicação e tempos ajustáveis ampliam possibilidades de participação. Uma proposta que exige a mesma resposta corporal ou o mesmo ritmo de todas as crianças pode produzir exclusões mesmo quando se apresenta como brincadeira. A diversidade das infâncias torna inadequada a expectativa de um padrão uniforme de engajamento. O planejamento precisa antecipar barreiras e, ao mesmo tempo, permanecer aberto àquilo que a experiência revela.

Outro elemento decisivo é a escuta de famílias e comunidades, cujos repertórios culturais influenciam as experiências das crianças sem determinar integralmente seus interesses. Cantigas, brincadeiras tradicionais, narrativas locais e objetos cotidianos podem ampliar possibilidades de reconhecimento e diálogo entre gerações. Entretanto, a escola não deve congelar essas referências como representações únicas de determinados grupos. As culturas infantis são móveis, atravessadas por negociações e por encontros com diferentes linguagens. Reconhecer a origem social dos repertórios significa permitir também sua reinvenção.

A documentação pedagógica pode contribuir para tornar visíveis essas relações. Registros de percursos, desenhos, falas e escolhas oferecem material para refletir coletivamente sobre o que mobiliza as crianças, como interagem e quais barreiras encontram. Sua finalidade não deveria se limitar à comprovação burocrática de atividades realizadas. Quando articulada à observação e à revisão do planejamento, a documentação permite perguntar se as experiências ganharam continuidade, quem participou e quais decisões adultas favoreceram ou reduziram possibilidades. Trata-se de ferramenta interpretativa, não de contagem automática de aprendizagens.

A responsabilidade institucional também excede a atuação isolada de uma professora. Equipes de gestão, profissionais de apoio e políticas de financiamento interferem na disponibilidade de espaços, nos materiais, nas condições de trabalho e na formação continuada. O estudo de Santos, Carvalho e Nunes (2026), ao examinar deliberações municipais relativas a direitos culturais, interações e brincadeiras, evidencia que a presença desses temas nas normas locais é desigual. O dado reforça a necessidade de distinguir garantia jurídica, decisões administrativas e experiências efetivamente oferecidas às crianças.

Em síntese, a organização dos espaços-tempos constitui uma dimensão ética e política da Educação Infantil. Ela define condições para a experiência, distribui oportunidades e comunica expectativas sobre o que significa ser criança na escola. Um projeto pedagógico comprometido com o brincar não abandona planejamento, regras ou cuidado; procura torná-los sensíveis às temporalidades e linguagens infantis. Essa orientação exige decisões revisáveis, materiais acessíveis e mediações capazes de lidar com conflitos sem transformar a iniciativa das crianças em simples execução de ordens.

4 Considerações finais

A discussão teórica desenvolvida permite compreender as infâncias como experiências sociais plurais, constituídas em relações que não se reduzem aos objetivos definidos pelos adultos. Crianças participam da produção cultural ao interpretar regras, compartilhar repertórios, transformar materiais e negociar pertencimentos. Reconhecer essa condição não equivale a negar cuidados, limites ou diferenças de poder. Significa considerar suas manifestações como parte das decisões pedagógicas que constituem o cotidiano coletivo.

No campo do brincar, a principal implicação consiste em recusar sua redução a uma técnica para produzir resultados escolares previsíveis. A imaginação, a repetição transformadora e os sentidos atribuídos aos objetos evidenciam uma atividade cultural cuja relevância não depende exclusivamente de sua utilidade didática. O Se-movimentar amplia essa compreensão ao situar o corpo como dimensão da relação com o mundo e com os outros. Movimento e experiência não se explicam apenas por gestos executados ou habilidades mensuráveis.

Quanto aos espaços-tempos, verificou-se conceitualmente que a existência de ambientes, brinquedos e horários constitui condição necessária em diversos contextos, mas insuficiente para garantir experiências significativas. A participação depende de acesso efetivo, continuidade, qualidade das interações e possibilidade de reconfigurar usos previstos. O currículo se realiza também nas transições, nas negociações do cotidiano e na atenção à diversidade das infâncias, ultrapassando a sequência de propostas formalmente planejadas.

A mediação adulta permanece indispensável nessa concepção. Professores e equipes escolares respondem por segurança, convivência, acessibilidade, organização dos recursos e enfrentamento de desigualdades. O desafio é exercer essas responsabilidades sem antecipar integralmente o sentido das ações infantis. Escuta e intencionalidade pedagógica não são princípios excludentes; sua articulação é que torna possível acolher diferentes iniciativas e oferecer condições para experiências compartilhadas.

Como estudo teórico-bibliográfico, o artigo não apresenta dados de campo próprios nem permite concluir que determinada instituição efetivou os princípios discutidos. A produção mobilizada sustenta uma interpretação sobre direitos, práticas e tensões, mas pesquisas situadas permanecem necessárias para compreender como crianças e profissionais negociam essas

condições em contextos diversos. Investigações futuras podem examinar, especialmente, a relação entre acessibilidade, duração das brincadeiras, participação infantil e decisões de gestão.

Conclui-se que uma Educação Infantil atenta às culturas das crianças precisa tratar o brincar e o Se-movimentar como dimensões constitutivas da experiência educativa, e não como intervalos destinados ao descanso ou à preparação para aprendizagens futuras. A organização dos espaços-tempos torna-se pedagógica quando possibilita encontros, continuidade, deslocamentos, expressões e decisões compartilhadas. É nesse horizonte que o direito de brincar deixa de ser apenas uma formulação reconhecida e passa a orientar o modo de conceber a vida cotidiana das instituições.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, 2013. DOI: https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p213-222. Acesso 23. out. 2026

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; RIBEIRO, Camila Borges; FINOQUETO, Leila Cristiane. Quando a professora brinca, aprende a ensinar as crianças a brincar? Experiências em processos formativos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e91617, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0411.91617. Acesso 23. out. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 23. out. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 151-178, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100008. Acesso 23. out. 2026

CAMARGO, Daiana; DORNELLES, Leni Vieira. Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e77386, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0411.77386.Acesso 23. out. 2026

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, 2001.

KUNZ, Elenor. Práticas didáticas para um conhecimento de si de crianças e jovens em educação física. In: KUNZ, Elenor (org.). **Didática da Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 15-52.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003. Acesso 23. out. 2026

ROCHA, Maria Celeste; ALMEIDA, Felipe Quintão; MORENO, Alberto. Teorizações sobre o Brincar e o Se-movimentar da criança: implicações para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e outras problematizações. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, e20200139, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0139. Acesso 23. out. 2026

SANTOS, Edson Cordeiro dos; CARVALHO, Cristina; NUNES, Maria Fernanda Rezende. O que dizem as deliberações sobre os direitos das crianças às culturas, às interações e às brincadeiras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, e58532, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698-58532. Acesso 23. out. 2026

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011.

SOARES, Ademilson de Sousa. Criança, infância e educação infantil: pressupostos das pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e64831, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.64831. Acesso 23. out. 2026

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.