



REVISTA

# DIÁLOGO EDUCACIONAL

[periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional](http://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional)

PUCPRESS

## “E não é que acabei gostando desse lugar!”: os impactos das interações e da brincadeira na Educação Infantil

*"And I ended up liking this place! " The impact of interaction and play in early childhood education*

*"¡Y acabó gustándome este sitio! " El impacto de la interacción y el juego en la educación infantil*

Fernanda Ferreira de Oliveira [a] 

Piracicaba, SP, Brasil

Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba

**Como citar:** OLIVEIRA, F. F. de. E não é que acabei gostando desse lugar!”: os impactos das interações e da brincadeira na Educação Infantil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 85, p. 444-461, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS04>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os impactos das interações e brincadeira na Educação Infantil, a partir da perspectiva de um grupo de crianças em uma escola pública de Piracicaba. Com base em uma experiência desenvolvida nesse contexto, busca-se compreender como as crianças vivenciam esses processos, mas também suas percepções sobre a escola e as proposições pedagógicas intencionalizadas pela professora-pesquisadora, interpretando seus engajamentos. O artigo, que é decorrente de uma pesquisa de doutorado, está ancorado no campo dos estudos da infância, dialogando com as contribuições de Vigotski (perspectiva Histórico-Cultural) e Walter Benjamin (Teoria Crítica), que destacam o papel das relações sociais, da cultura e da agência infantil. O contexto investigado é uma “Escola da Infância”, conceito inspirado em Comenius, que prioriza o físico, emocional, social e cognitivo das crianças. A instituição articula a Pedagogia da Infância –que valoriza a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento – e a perspectiva Macunaímica (inspirada na obra de Mário de Andrade), refletindo a diversidade cultural brasileira e a formação de identidades múltiplas. Adotou-se a Pesquisa Narrativa como abordagem teórico-metodológico, privilegiando as vozes das crianças por meio de desenhos, falas e registros fotográficos, além de registros reflexivos da professora-pesquisadora sobre suas intervenções. As

[a] Doutora em Educação pela PPGE/UNIMEP, e-mail: [nandaferreira4@hotmail.com](mailto:nandaferreira4@hotmail.com)

análises evidenciam que a escola configura-se como um espaço de negociação entre as proposições adultas e as interpretações infantis, revelando como as crianças ressignificam as práticas educativas. Como conclusão, reforça-se a importância de articular as intencionalidades pedagógicas com as percepções das crianças, destacando seu protagonismo na construção de uma Educação Infantil democrática e significativa.

**Palavras-chave:** Interações. Brincadeira. Educação Infantil. Narrativas.

## **Abstract**

*The aim of this article is to reflect on the impact of interaction and play in Early Childhood Education from the perspective of a group of children at a public school in Piracicaba. Based on an experience carried out in this setting, it explores how the children go through these processes, as well as their perceptions of the school and of the pedagogical proposals put forward by the teacher-researcher, interpreting their engagement. This article, which is the outcome of doctoral research, is anchored in the field of childhood studies, engaging with the contributions of Vygotsky (historical-cultural perspective) and Walter Benjamin (critical theory), who underscore the role of social relations, culture, and children's agency. The context under investigation is a “School of Childhood,” a concept inspired by Comenius that prioritizes children's physical, emotional, social, and cognitive development. The institution combines the Pedagogy of Childhood – which values the child as an active subject in knowledge construction – with the Macunaic perspective (inspired by the work of Mário de Andrade), reflecting Brazilian cultural diversity and the formation of multiple identities. Narrative research was adopted as the theoretical-methodological approach, focusing on the children's voices through drawings, utterances, and photographic records, alongside the teacher-researcher's reflective notes on her interventions. The analysis shows that the school functions as a space for negotiation between adult proposals and children's interpretations, revealing how children ascribe new meaning to educational practices. In conclusion, the importance of aligning pedagogical intentions with children's perceptions is reinforced, underscoring their leading role in the construction of a democratic and meaningful early childhood education.*

**Keywords:** Interactions. Play. Early Childhood Education. Narratives.

## **Resumen**

*El objetivo de este artículo es reflexionar sobre el impacto de la interacción y el juego en la educación infantil, desde la perspectiva de un grupo de niños de una escuela pública de Piracicaba. A partir de una experiencia desarrollada en ese contexto, busca comprender cómo los niños viven esos procesos, pero también sus percepciones sobre la escuela y las propuestas pedagógicas de la profesora-investigadora, interpretando sus compromisos. El artículo, resultado de investigación doctoral, se ancla en el campo de los estudios sobre la infancia, en diálogo con las contribuciones de Vygotsky (perspectiva Histórico-Cultural) y Walter Benjamin (Teoría Crítica), que destacan el papel de las relaciones sociales, la cultura y la agencia infantil. El contexto investigado es una «Escuela de la Infancia», concepto inspirado en Comenius, que prioriza el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo de los niños. La institución articula la Pedagogía de la Infancia – que valora al niño como sujeto activo en la construcción del conocimiento – y la perspectiva Macunaica (inspirada en la obra de Mário de Andrade), reflejando la diversidad cultural brasileña y la formación de múltiples identidades. Se adoptó la investigación narrativa como abordaje teórico-metodológico, privilegiando las voces de los niños a través de dibujos, discursos y registros fotográficos, así como los registros reflexivos de la profesora-investigadora sobre sus intervenciones. Los análisis muestran que la escuela es un espacio de negociación entre las propuestas de los adultos y las interpretaciones de los niños, revelando cómo los niños ressignifican las prácticas educativas. En conclusión, se destaca la importancia de articular las intenciones pedagógicas con las percepciones de los niños, resaltando su papel protagónico en la construcción de una educación infantil democrática y significativa.*

**Palabras clave:** Interacciones. El Juego. Educación Infantil. Narrativas.

## **Introdução**

O presente estudo decorre de minha pesquisa de doutorado<sup>1</sup> em Educação, e as questões centrais deste trabalho evidenciam como interpretações estéticas, desenvolvidas a partir da atuação de um grupo de crianças pequenas da Educação Infantil em relação a proposições artísticas, podem mobilizar resistências poéticas infantis em um contexto de medo e insegurança ocasionado pela covid-19. A pesquisa mencionada abre possibilidades para desdobrar outros temas que contribuem para o campo, neste sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre os impactos das interações e da brincadeira na Educação Infantil, a partir da perspectiva de um grupo de crianças de uma escola pública de Piracicaba, com base nas contribuições de uma experiência desenvolvida nesse contexto.

O trabalho busca investigar como tais experiências - as interações e a brincadeira - influenciam: a construção de conhecimento e descoberta, analisando de que modo o brincar incentiva a curiosidade e a internalização de novos saberes; a linguagem e a expressão artística, explorando como as crianças comunicam ideias, emoções e criatividade por meio de gestos, narrativas, desenhos e jogos simbólicos; a interação social, examinando o papel da brincadeira na formação de vínculos e na negociação de regras e papéis; a autonomia, observando como a liberdade no brincar fortalece a capacidade de escolha e a autoconfiança; e a diversão como elemento fundamental para o engajamento e o bem-estar infantil.

A problemática central do artigo reside em compreender de que maneira as crianças percebem e vivenciam as interações e a brincadeira no contexto da Educação Infantil, e de que modo essas experiências impactam seu desenvolvimento.

Considero relevante evidenciar que a pesquisa citada foi realizada na escola de Educação Infantil em que trabalho e na turma em que atuei como docente. Ou seja, pesquisei minha própria prática, a prática das crianças e nossa relação, o que contribuiu para a familiarização com as fontes da pesquisa, tornando-me uma professora-pesquisadora.

Antes de abordar, nesta sessão introdutória, as questões que as/os leitoras/es encontrará no desenvolvimento do texto, gostaria de trazer algumas considerações sobre as interações e a brincadeira, que entendo como elementos significativos na formação dos sujeitos. Essas dimensões são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, sendo inclusive reconhecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Ao longo do artigo, essas ideias serão ampliadas em diálogo com outros autores e pesquisadores.

As crianças, ao interagirem, tanto entre si quanto com os adultos, em um processo dinâmico e contínuo, constroem conhecimento por meio do diálogo, da troca de ideias e da resolução de problemas em conjunto, ampliando seus repertórios e compreendendo o mundo de forma mais complexa. Ao se relacionarem, aprendem a negociar, a compartilhar e a respeitar as diferenças. Quando se sentem valorizadas e acolhidas em um ambiente de interação seguro, desenvolvem uma imagem positiva de si mesmas, fortalecendo sua autoestima e construindo relações mais saudáveis.

A brincadeira, por sua vez, é uma linguagem apropriada socialmente pelas crianças, que lhes oportuniza explorar o mundo ao seu redor. O contato com diversos materiais, objetos e situações amplia seus conhecimentos sobre o mundo físico e social. Por meio da brincadeira, desenvolvem a imaginação e a criatividade, expressando-se de forma original. A brincadeira em grupo, em particular, estimula a cooperação, a construção de acordos, os ajustes e a resolução de conflitos. Ao se colocarem no lugar do outro e experimentarem diferentes papéis, desenvolvem a empatia e a compreensão das diferenças.

Nesse sentido, busco contribuir para a discussão sobre as crianças, as interações e a brincadeira na Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> Este artigo é decorrente da tese de doutorado “Experiência Estética Infantil: arte, brincadeiras e narrativas de resistências”, apresentada em Piracicaba ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: [https://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/docs/19122022\\_143137\\_tese\\_fernandaferreiraodeoliveira.pdf](https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/19122022_143137_tese_fernandaferreiraodeoliveira.pdf). Acesso em: 07maio 2025.

Para isso, na primeira seção, contarei como a instituição investigada se organiza em torno do que ela considera e vem se constituindo como uma Escola da Infância - um termo cunhado por Comenius (2011) que, ao longo do tempo, foi se ampliando e ganhando novas interpretações, tornando-se uma concepção educacional que prioriza o desenvolvimento integral da criança, considerando suas necessidades físicas, emocionais, sociais e cognitivas (Kramer, 2002). Além disso, a instituição se orienta a partir de dois aspectos pedagógicos: a Pedagogia da Infância, que reconhece a infância como uma fase singular e fundamental no processo de formação humana, valorizando a criança como um sujeito ativo, capaz de construir conhecimento e interagir com o mundo ao seu redor, priorizando o brincar, a escuta sensível e a documentação pedagógica; e a Pedagogia Macunaímica, inspirada no personagem Macunaíma, protagonista da obra Macunaíma: o herói sem nenhum caráter, de Mário de Andrade (Faria, 1999). Essa perspectiva pedagógica reflete a complexidade e a diversidade cultural brasileira, enfatizando a formação de indivíduos que incorporam múltiplas identidades e contradições, assim como o próprio Macunaíma. Meu intuito, nesta seção, é demonstrar como essa perspectiva de Educação Infantil tem colaborado no desenvolvimento das interações e da brincadeira e, por isso, apresenta-se como referência exitosa para a temática proposta.

Na segunda seção, apresentarei a Educação Infantil vista pelo olhar das crianças, interpretando algumas de suas atuações e engajamentos, principalmente, aquelas que são resultantes dos processos de interações e brincadeira, que influenciam diversos aspectos do desenvolvimento delas. Tal movimento, de interpretar e compreender as perspectivas apresentadas pelas crianças, terá como referencial teórico tanto as contribuições de Vigotski, da perspectiva Histórico-Cultural, quanto as de Walter Benjamin, da Teoria Crítica.

Saliento também que, quando me proponho a pensar o trabalho desenvolvido por essa escola de Educação Infantil, privilegiando o olhar e as percepções das crianças, buscando compreender possíveis interações e brincadeira no desenvolvimento infantil nesse contexto, faço a escolha teórico-metodológica da Pesquisa Narrativa, pois é um caminho poderoso para explorar a complexidade da experiência humana e gerar conhecimento sobre diversos fenômenos.

Essa abordagem permite que minha voz, como pesquisadora que está implicada na história a ser contada, contribua para uma compreensão mais profunda e rica da realidade social.

A pesquisa narrativa representa uma das várias maneiras de compreender e materializar a experiência. Esse caminho teórico-metodológico, em que a narrativa é simultaneamente o fenômeno a ser investigado - no caso deste artigo, as narrativas das crianças a partir de seus olhares na relação com a escola - e o método de pesquisa, foi uma excelente maneira de valorizar o que estou propondo.

A narrativa serve como a representação (materialidade, aparência) da experiência, o meio de estudar essa experiência e a denominação do modelo investigativo (Clandinin; Connely, 2011).

Esse percurso teórico-metodológico da pesquisa narrativa possibilitou a elaboração de fontes narrativas, priorizando a valorização da experiência narrativa das crianças, que se deu de diferentes formas, como desenhos, falas, fotos e outros. Esse modo de fazer pesquisa também visa compreender e interpretar as experiências do sujeito em diálogo com a investigação, sendo outra forma de olhar para o fenômeno de maneira crítica.

Nesse sentido, a pesquisa narrativa comprehende o sujeito narrador como aquele que tem o papel de ensinar algo, ou narra porque tem algo a ensinar, pois procura refletir sobre o problema de ordem do cotidiano. Essa é sua natureza. Não é de surpreender que a narrativa venha à tona sempre que surge uma dificuldade que precisa ser entendida tanto por quem conta quanto por quem presencia a história. O processo de ensinar não se realiza sem o correspondente ato de aprender. Então, ao final do presente texto, nas conclusões possíveis, apresentarei as lições aprendidas dessa travessia.

## **Escola da Infância: um campo fértil para a Pedagogia da Infância e a Macunaímica**

A presente pesquisa teve como cenário uma escola municipal de Educação Infantil localizada em um bairro periférico da zona norte de Piracicaba. Nessa instituição, que atende aproximadamente 280 crianças entre 0 e 6 anos, organizadas em turmas por faixa etária e em diferentes jornadas, a Educação Infantil, para nós, é compreendida como um campo rico de produção de experiências. A escola se posiciona como um território da Escola da Infância, priorizando o cuidado e a construção de um ambiente acolhedor para bebês, crianças e suas famílias. Conhecer cada um desses sujeitos, seus modos de ser e suas emoções é entendido, nesse contexto, como fundamental para a construção de práticas pedagógicas que promovam a formação integral das crianças.

A escola de Educação Infantil, ao compreender-se sob a perspectiva da Escola da Infância – conceito cunhado por Comenius (2011) e que, ao longo do tempo, foi se ampliando e ganhando novas interpretações, tornando-se uma concepção educacional que prioriza o desenvolvimento integral da criança, considerando suas necessidades físicas, emocionais, sociais e cognitivas (Kramer, 2002), estabelece que a criança deve ser vista sob a ótica da infância. Isso implica entendê-la não apenas como um indivíduo com suas particularidades, mas como um sujeito inserido em um projeto educativo que considera seu desenvolvimento físico, intelectual e social. A criança é compreendida como aquela que aprende ao fazer, ao experimentar e ao observar o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, as interações e a brincadeira são processos e resultados desse movimento no qual a Escola da Infância promove, para as crianças, experiências sensoriais, coletivas e exploratórias – processos que contemplam as experimentações, as curiosidades e as descobertas, o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e das relações sociais.

A participação da família nesse espaço educativo é considerada fundamental para o desenvolvimento infantil, pois a compreensão da comunidade escolar sobre o brincar e as interações colabora no desenvolvimento integral das crianças.

No entanto, a escola, ao pensar em sua realidade social, territorial, econômica, cultural, política, ambiental, tecnológica e histórica, compreendeu que os aspectos da Escola da Infância, por si só, não seriam suficientes. Percebeu, inclusive, que a perspectiva oferecia um campo fértil para outras características educativas e passou também a se orientar a partir dos pressupostos da Pedagogia da Infância e da Pedagogia Macunaímica.

A Pedagogia da Infância emerge como um campo fértil de interlocução entre as ciências humanas - Sociologia, História, Psicologia, Filosofia, Antropologia e Geografia, não apenas para ampliar o olhar sobre a criança, mas para tensionar as práticas pedagógicas transmissivas. Nesse sentido, ela se propõe a construir, coletivamente, caminhos que reconheçam a educação como um processo dinâmico e participativo, no qual crianças e adultos ocupem lugares ativos, capazes de negociar significados, reinventar linguagens e transformar o próprio espaço educativo.

Essa perspectiva não se limita a uma mudança metodológica; trata-se de um posicionamento ético e político que reconhece a infância em sua pluralidade. As crianças, nesse contexto, não são meras receptoras de conhecimentos pré-determinados, mas sujeitos de direito, produtoras de cultura e protagonistas de suas experiências. O projeto pedagógico, portanto, não é um roteiro fixo, mas um território em constante movimento, aberto às ambiguidades, aos imprevistos e às múltiplas vozes que o constituem. Como destacam Oliveira-Formosinho (2007) e Campos (2013), essa abordagem exige escuta sensível, interação genuína e negociação contínua, já que se trabalha com crianças reais, marcadas por contextos, corpos, desejos e histórias singulares.

A Pedagogia Macunaímica emerge como um horizonte teórico e prático a partir dos estudos de Faria (1999) sobre os Parques Infantis, projeto idealizado por Mário de Andrade. Mais do que um simples método pedagógico, essa abordagem constitui-se como uma proposta educacional radicalmente descolonizadora,

que tensiona as estruturas tradicionais da escola ao centrar-se na valorização da diversidade, das relações sociais e das culturas infantis. Seu nome remete ao personagem Macunaíma, o "herói sem nenhum caráter" da obra homônima de Mário de Andrade - figura que encarna a pluralidade identitária brasileira, resistindo às categorias fixas impostas pelo colonialismo.

Nessa perspectiva, a Pedagogia Macunaímica não se limita a uma prática educativa, mas instaura um campo de reflexão crítica sobre as matrizes históricas e culturais que organizam a escola, questionando os valores patriarciais, androcêntricos e racistas que ainda permeiam a Educação Infantil . Seu fundamento reside no reconhecimento das crianças como sujeitos culturais, capazes de criar, brincar e ressignificar o mundo a partir de suas experiências lúdicas, artísticas e coletivas. Como destacam Faria *et al.* (2014), essa pedagogia recusa a segmentação dos corpos e das brincadeiras por gênero, raça ou classe, desestabilizando, por exemplo, a divisão binária de brinquedos, cores ou fantasias.

A força política dessa abordagem está em sua aposta na indeterminação como potência: ao invés de moldar as crianças segundo um "caráter" fixo (etimologicamente ligado à ideia de "marca" colonial), a Pedagogia Macunaímica celebra a multiplicidade de formas de existir. Macunaíma, em sua "preguiça" de assimilar os ensinamentos do colonizador (Faria, 1999, p.77), torna-se metáfora de uma educação que não busca homogeneizar, mas sim abrir espaço para o contraditório, para o imaginário e para as identidades em devir.

Nesse sentido, a brincadeira e as interações infantis são elevadas à categoria de atos políticos: ao brincar livre de estereótipos, as crianças constroem culturas próprias que desafiam as hierarquias adultocêntricas e colonialistas. A colaboração pedagógica, aqui, não se reduz a instrumentalizar o lúdico, mas sim a criar condições para que as infâncias experimentem outras possibilidades de ser e estar no mundo – macunaímicas, isto é, plurais, desobedientes e profundamente brasileiras.

A escola, como podemos observar, ao assumir a Pedagogia da Infância e a Pedagogia Macunaímica na perspectiva da Escola da Infância, anuncia seu compromisso com a natureza interdisciplinar e participativa da educação. A ênfase na escuta, na relação e na negociação, por meio da brincadeira e interações, como elementos fundamentais e constitutivos da Educação Infantil, demonstra que ela se importa com as experiências e os saberes das crianças no processo educativo.

A instituição busca implementar um currículo emergente, inspirado em Rinaldi (1999), que parte das intencionalidades pedagógicas e das demandas cotidianas da Educação Infantil. No entanto, essa proposta não ignora as contradições: em um contexto de escassez de recursos e alta demanda, o "ideal" convive com improvisos, rupturas e adaptações. As interações e os interesses das crianças são o eixo, mas sua plena expressão esbarra em turmas cheias, rotinas engessadas e falta de investimento público em formação continuada.

Os espaços são pensados como ambientes de exploração, com materiais acessíveis e valorização da arte, mas sua manutenção depende de esforço coletivo e criatividade para suprir carências estruturais. Exposições e oficinas existem, mas não como política consolidada – são conquistas frágeis, sempre ameaçadas por falta de apoio. A educação emancipadora é um horizonte, não uma garantia: as crianças criam suas lógicas, mas dentro de limites concretos impostos por uma sociedade desigual.

A escola torna os muros mais permeáveis, exibindo produções infantis e promovendo participação comunitária. Porém, em territórios periféricos, a relação com as famílias transita entre tensão e parceria – há ausência forçada pelo trabalho precarizado, dificuldade de diálogo e, muitas vezes, desencontros entre o projeto pedagógico da escola e as urgências da vida cotidiana das famílias. Ainda assim, nos raros momentos de encontro, constrói-se uma aliança tácita. A cultura regional é valorizada, mas sem romantizar: muitas vezes, a escola tem sido o único espaço que oferece acesso a outras referências.

A participação das famílias avança em reuniões e eventos, mas esbarra na realidade de adultos exaustos, sobrecarregados pela sobrevivência. O "ambiente colaborativo" é uma construção diária, não um dado natural. As práticas brincantes e investigativas resistem, mas estão sob constante pressão: de um lado, a cobrança por "resultados" em moldes produtivistas; de outro, a precarização do trabalho docente.

Aqui, a autonomia e o coletivo não são ideais abstratos, mas apostas em meio a adversidades. Essa é uma pedagogia do possível, que avança onde há brechas seja no uso criativo de um pátio degradado, na reapropriação de materiais ou na insistência em escutar as crianças, mesmo quando o sistema as trata como número. Não é um modelo pronto, mas um movimento contínuo de resistência, tecido nas interações cotidianas, nas brechas das brincadeiras e nos diálogos inesperados. É assim que se enfrenta a mercantilização da educação, que se desafia a padronização neoliberal e que se recusa a naturalizar o abandono. Cada roda de conversa, cada conflito, cada faz-de-conta inventado nos espaços vira um ato político: pequeno, frágil, mas insubmissos.

## **Percorso teórico-metodológico: pesquisa narrativa e as vozes das crianças na Educação Infantil**

A opção pela pesquisa narrativa como abordagem teórico-metodológica fundamenta-se na compreensão de que o caminho se faz ao caminhar (Clandinin; Connally, 2011), ou seja, a investigação se constrói no movimento de escuta, interpretação e tessitura das experiências vividas. Nessa perspectiva, a narrativa é, simultaneamente, o fenômeno investigado (as histórias das crianças), o método de investigação (a forma como essas histórias são coletadas e analisadas) e a representação da experiência (a maneira como as vivências são significadas e compartilhadas).

Neste estudo, a pesquisa narrativa permitiu a produção de fontes narrativas a partir da valorização das experiências das crianças pequenas, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção de conhecimentos. Ao adotar essa abordagem, buscou-se não apenas documentar suas interações e brincadeiras, mas interpretá-las em diálogo com suas próprias perspectivas, considerando o contexto singular da Educação Infantil em uma escola de Piracicaba.

O trabalho se desenvolveu por meio da partilha de histórias, em que as crianças expressaram suas percepções por meio de sensibilizações e criações estéticas, articuladas a proposições artísticas elaboradas por mim, pesquisadora. Essas interações ocorreram em um momento liminar, pouco antes da interrupção das atividades presenciais devido à pandemia de covid-19, mas também durante a pandemia, o que conferiu às narrativas um caráter ainda mais significativo, revelando como as crianças vivenciavam e ressignificavam seus cotidianos em um período de transição.

A documentação pedagógica, inspirada nas contribuições de autores como Loris Malaguzzi e a abordagem Reggio Emilia, foi um recurso fundamental para capturar as "vozes" das crianças de forma indiciária, registrando não apenas suas falas, mas seus gestos, desenhos, brincadeiras e outras linguagens expressivas. Ao mesmo tempo, esse processo exigiu um olhar reflexivo sobre minha própria prática, reconhecendo que a escuta narrativa é também uma construção relacional e intersubjetiva.

Desse modo, a pesquisa narrativa mostrou-se como um caminho fértil para valorizar as experiências infantis, não como meros dados a serem coletados, mas como histórias que se entrelaçam na tessitura de um conhecimento compartilhado, no qual as crianças são coautoras de suas próprias narrativas e, portanto, do sentido que atribuem ao mundo que as cerca.

Este artigo, decorrente de minha tese de doutorado, foi conduzido em estrita conformidade com os princípios éticos da pesquisa acadêmica, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa<sup>2</sup> e seguindo as diretrizes nacionais e internacionais que regulam estudos envolvendo seres humanos, em especial crianças. Além do aceite institucional da escola e da autorização formal das famílias (por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), um cuidado central foi assegurar que as próprias crianças consentissem em participar, respeitando sua autonomia e capacidade de decisão.

Para isso, foi elaborado um convite em formato digital e em vídeo, no qual expliquei, em linguagem acessível, o que significava participar de uma pesquisa de doutorado: um estudo que buscava compreender

<sup>2</sup> Protocolo do CAAE: 33606720.0.0000.5507.

suas impressões sobre as proposições artísticas enviadas a elas - seja durante o período em que estavam em casa devido à pandemia, seja nos momentos anteriores, ainda em sala de referência. Foi esclarecido que sua participação era voluntária, que poderiam interrompê-la a qualquer momento e que suas identidades seriam preservadas. Além disso, após o aceite de cada criança, elas foram consultadas sobre como gostariam de serem identificadas nos registros da pesquisa: algumas optaram por seus apelidos cotidianos, enquanto outras preferiram ser apresentadas por meio de nomes de super-heróis ou personagens, reforçando o caráter lúdico e respeitoso do processo.

Mais do que seguir protocolos formais, esta pesquisa foi orientada por uma ética relacional, que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e participantes ativos do processo investigativo, e não meros objetos de estudo. Essa postura alinha-se aos princípios da Ética da Escuta Sensível (Fernandes, 2016; Sarmento, 2005), que pressupõe: reconhecimento da criança como sujeito ativo, garantindo que suas vozes e interpretações fossem valorizadas em sua singularidade; proteção e cuidado integral e assegurar que a pesquisa não causasse danos físicos, emocionais ou sociais, com atenção especial ao contexto pandêmico, que já impunha desafios às crianças e às suas famílias; participação voluntária e consentimento adaptado, utilizei-me de linguagem e estratégias compreensíveis (como vídeos e diálogos lúdicos) para explicar os objetivos e os processos, permitindo que as crianças exercessem sua autonomia; reciprocidade e retorno significativo estabelecendo uma relação de troca, em que a pesquisa também trouxesse benefícios às crianças, seja por meio de atividades artísticas, devolutivas afetivas ou pelo reconhecimento de suas contribuições.

Essa postura ética não se limitou ao campo da pesquisa, mas é uma extensão de minha prática docente cotidiana, pautada pelo respeito à infância e pela valorização das crianças como construtoras de conhecimento. Ao adotar uma escuta sensível e uma documentação pedagógica atenta, reforço meu compromisso com uma educação que reconhece a agência infantil e que se constrói com as crianças, e não sobre elas.

Nesse sentido, a pesquisa narrativa, aliada a uma ética responsável, permitiu não apenas coletar dados, mas construir relações significativas, nas quais as histórias das crianças emergiram como núcleos de sentido - revelando, em suas brincadeiras, criações e interações, os impactos profundos das experiências artísticas e do contexto pandêmico em suas vidas.

Nesta pesquisa, as fontes narrativas constituem-se como o cerne da investigação, entendidas não apenas como "dados" a serem analisados, mas como expressões vivas das experiências infantis, carregadas de significados, afetos e interpretações sobre o mundo. Para a construção deste artigo, retomei o amplo acervo produzido durante o doutorado, revisitando: cadernos de pesquisa e de campo, nos quais registrei observações, reflexões e diálogos cotidianos; o inventário de materiais coletados ao longo do processo (imagens, vídeos, áudios, produções das crianças); a documentação pedagógica, que capturou os processos de interação e brincadeira em sua complexidade.

Desse universo, selecionei as fontes que melhor dialogavam com o objeto deste artigo: compreender os impactos das interações e da brincadeira na Educação Infantil, sob a perspectiva das próprias crianças. A seleção priorizou excertos que revelassem continuidades e rupturas entre dois momentos distintos:

O cotidiano presencial pré-pandemia – fragmentos extraídos dos registros em caderno de campo, nos quais capturei as crianças em situações espontâneas de brincadeira, exploração do espaço e interações com as proposições artísticas. Esses registros evidenciam como as crianças atribuíam sentido ao ambiente escolar, construindo relações afetivas e simbólicas com os materiais, os colegas e os adultos.

O período de restrição social (envio de proposições digitais): com o distanciamento imposto pela covid-19, as interações migraram para o ambiente digital (via WhatsApp), para onde enviei proposições estéticas (como desafios criativos, convites para desenhos ou narrativas orais). As respostas das crianças, seja por áudios, vídeos caseiros ou fotografias de suas produções, tornaram-se fontes narrativas potentes, revelando como ressignificavam o brincar e o criar em um contexto de confinamento.

A análise dessas fontes seguiu os princípios da Pesquisa Narrativa (Clandinin; Connelly, 2011), em que as histórias das crianças são simultaneamente: O fenômeno estudado (suas experiências concretas); O

método de investigação (a escuta e a interpretação de suas vozes); A forma de representação (a tessitura escrita que organiza suas vivências).

Para isso, adotei uma postura indiciária (Ginzburg, 1989), atenta aos detalhes não verbais - gestos, escolhas de cores nos desenhos, entonações nas gravações, que complementavam suas falas e ampliavam as camadas de interpretação. Além disso, a documentação pedagógica serviu como ferramenta para cruzar perspectivas, contrastando o que as crianças expressavam com minha própria atuação e reflexão como pesquisadora e docente.

Ao articular fontes produzidas antes e durante a pandemia, o artigo busca destacar: A resiliência do brincar como linguagem primordial da infância, mesmo em contextos adversos; A importância das interações estéticas (presenciais ou remotas) para a manutenção de vínculos e a expressão emocional; O papel da escuta sensível na pesquisa com crianças, que transforma registros cotidianos em documentos de resistência e afeto.

Assim, as fontes narrativas selecionadas não apenas ilustram achados, mas exigem um olhar crítico sobre como a Educação Infantil pode (e deve) ser pensada a partir das crianças, especialmente em tempos de crise, em que suas vozes, muitas vezes, são as primeiras a serem silenciadas.

## **A Educação Infantil pelos olhos das crianças e os impactos das interações e da brincadeira**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) estabelecem que as interações e a brincadeira são eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Essa concepção reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade e conhecimentos por meio das relações sociais e das experiências lúdicas.

Nesse sentido, nesta seção, apresento alguns excertos narrativos das expressões das crianças participantes da pesquisa. Essas manifestações infantis consistem em atuações que emergem de suas relações com a escola de Educação Infantil, bem como do contato com proposições estético-artísticas.

Ao longo desse processo, realizarei o exercício de produzir interpretações e compreensões indiciárias sobre os olhares das crianças em relação à educação, fundamentando-me nos estudos de Vigotski e Walter Benjamin, em diálogo com autoras e autores contemporâneos que trazem contribuições imprescindíveis.

*E não é que acabei gostando desse lugar! (Vivi, 5 anos).*

A fala de Vivi ilustra como, para algumas crianças, as expectativas iniciais em relação à escola de Educação Infantil podem ser superadas. Se em um primeiro momento há insegurança, estranhamento e desconfiança, após um período de acolhimento e interações, essas percepções podem se modificar.

O grupo de crianças participantes desta pesquisa era composto por 25 integrantes, embora apenas 22 tenham participado ativamente. Todas tinham entre 5 e 6 anos e frequentavam o Jardim II em período integral. Acompanhei essa turma desde 2019, antes mesmo do início da pesquisa.

A turma consistia em 15 meninas e 10 meninos, caracterizando-se por um dinamismo marcado por interações sociais intensas. As crianças estabeleceram amizades, vivenciaram situações de compartilhamento e construíram relações que, em alguns momentos, também geraram conflitos e frustrações. Elas se engajaram em propostas diversas, que variavam entre diferentes linguagens, o conhecido e o novo, demonstrando diferentes níveis de envolvimento. Ao longo de sua permanência no ambiente educativo, evidenciaram capacidade plásticas e expressivas, além de uma constante curiosidade e postura de questionamento sobre o mundo ao seu redor.

Os desdobramentos da pesquisa permitiram compreender como as crianças percebem a escola de Educação Infantil, revelando um espaço multifacetado, onde se entrelaçam descobertas, interações sociais, autonomia e diversão. Ao analisar fontes como desenhos, fotografias, falas, gestos e brincadeiras, sejam

espontâneas ou provocadas por proposituras, identificou-se, de forma indiciária, que a escola é vista pelas crianças como um lugar de: 1) descoberta e conhecimento: um lugar onde se exploram coisas novas, ampliando a compreensão do mundo ao redor por meio da brincadeira e das relações. 2) Interação social: um ambiente rico em encontros, onde a convivência com outras crianças e adultos possibilita aprendizagens afetivas e cognitivas. 3) autonomia: Um espaço que favorece a independência, no qual as crianças se orgulham de realizar tarefas sozinhas, construindo confiança em suas capacidades. 4) diversão: um território em que o brincar ocupa lugar central, associado ao prazer e à experimentação lúdica.

Essas percepções infantis dialogam profundamente com estudos que destacam o papel das interações no desenvolvimento integral. Como apontam Duarte, Alves e Sommerhalder (2022), as brincadeiras entre crianças são fundamentais para a construção da identidade, pois permitem a experimentação e a reinvenção de papéis sociais. A escola, portanto, não é apenas um local de acolhimento, mas um espaço relacional, onde os vínculos se tornam alicerces para aprendizagens significativas.

Além disso, a qualidade das interações com os adultos, como evidenciado por Duarte e Nono (2011), amplia o potencial cognitivo e socioemocional das crianças. O contato sensível das/dos educadoras/es nas brincadeiras e proposições cotidianas corrobora a visão infantil da escola como lugar de troca e crescimento, onde autonomia e diversão se complementam. Se, para as crianças, a escola é um universo de descobertas e orgulho por suas conquistas, a teoria reforça que tais vivências são possíveis justamente porque as interações, entre pares e com adultos, funcionam como ferramentas de construção de sentido.

Assim, o olhar das crianças e as perspectivas teóricas se cruzam, revelando que a Educação Infantil é um ecossistema dinâmico: um espaço onde brincar, conviver e aprender se fundem, sustentados pelas relações que tecem, dia após dia, os alicerces do desenvolvimento humano.

A seguir, apresento cinco excertos narrativos compostos por diferentes linguagens: desenhos, narrativa docente e falas de crianças que passaram por um processo de compreensão e interpretação indiciária.

#### *Crianças brincando na escola...*

Figura 1 .– Crianças brincando na escola (Sófis, 5 anos)



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

O desenho narrativo de Sófis, que, de acordo com ela, retrata crianças brincando na escola em diferentes espaços – como o parque, as áreas externas, o Barranco Encantado e o jardim – nos leva à interpretação de que, para ela, a instituição é um lugar para brincar e brincar junto com os outros, explorando, ocupando os espaços e se divertindo. Apesar da bidimensionalidade do desenho, percebe-se um movimento que pode representar um processo de interação entre crianças e seu deslocamento pelo espaço. Ou seja, sua visão sobre essa escola da infância nos parece a de um lugar de oportunidades e possibilidades, de corpos livres, felizes, que se movimentam e que vivem uns com os outros. Mesmo em representações

estáticas, as crianças são seres em constante ação. A escola, nesse sentido, não é um lugar de contenção, mas de fluxo, onde os corpos não são disciplinados, mas sim expressivos.

Além de ser um lugar para brincar, compreendo que a representação de Sófis sugere que a escola é um ambiente onde as crianças exercem autonomia e criatividade. A menção ao "barranco encantado" e ao "jardim" pode indicar que ela vê a instituição não apenas como um espaço físico, mas como um território de descobertas, onde a imaginação e a experiência sensorial são incentivadas.

Quando Sófis retrata crianças brincando juntas, ela reforça a ideia de que a escola é um espaço de convívio coletivo. E entendo que isso contrasta com visões mais tradicionais da educação, cujo foco está no indivíduo isolado. Para ela, a infância parece ser construída com o outro, o que nos leva a refletir sobre como a escola pode (ou não) favorecer essas interações.

O desenho de Sófis parece colocar a criança como agente do seu próprio brincar, e não como mera espectadora. Isso dialoga com uma educação que defende a escuta da criança e a valorização de suas percepções sobre o espaço.

A brincadeira é reconhecida como uma atividade fundamental na infância, sendo um meio importante pelo qual as crianças exploram o mundo, expressam-se e desenvolvem. Segundo Alves, Santana e Peixoto (2020), a brincadeira deve ser compreendida como atividade principal na fase pré-escolar, propulsora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, conforme a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Martins e Rodrigues (2022) reforçam que propostas didáticas que integram brincadeira, criatividade e linguagem promovem um ambiente educativo mais significativo, respeitando as particularidades do desenvolvimento infantil e reconhecendo a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

#### *Fotografia...*

Durante o momento de brincadeiras no parque, Gu demonstrou grande sensibilidade ao capturar, por meio de uma fotografia, uma cena significativa: uma criança ensinando a outra como brincar no gira-gira. Em sua imagem, é possível observar os detalhes desse processo de aprendizagem compartilhada, desde como sentar corretamente, segurar a barra com firmeza, levantar os pés do chão e equilibrar-se, até as orientações sobre o aumento progressivo da velocidade e a experiência da tontura.

Esse registro revela muito sobre como Gu percebe o espaço escolar. Para ele, a escola não é apenas um lugar de brincar, mas um ambiente onde o ensinar e o aprender acontecem de forma espontânea e colaborativa. A interação entre as crianças evidencia a importância da troca, da paciência e da construção coletiva do conhecimento, mesmo em situações lúdicas.

Gu, ao escolher esse momento para documentar, demonstra que valoriza as relações entre os pares e comprehende que a aprendizagem vai além das atividades dirigidas, ela está presente nas pequenas descobertas do cotidiano. Sua fotografia nos convida a refletir sobre o papel da criança como protagonista não apenas de seu próprio aprendizado, mas também como facilitadora do processo de descoberta do outro (Caderno de registro da professora-pesquisadora, fev. 2020).

A narrativa sobre a fotografia de Gu, que captura uma criança ensinando outra a brincar no gira-gira, oferece um rico material para reflexão à luz das teorias de Lev Vigotski e Walter Benjamin. Ambos os autores, embora em perspectivas distintas, destacam a importância das interações sociais, da mediação da brincadeira e da experiência no desenvolvimento humano. Um olhar indiciário sobre essa cena permite desvendar camadas significativas do processo educativo, revelando como a brincadeira e a colaboração entre pares constituem-se como espaços de construção de conhecimento.

Para Vigotski (1998), a aprendizagem é um fenômeno socialmente mediado, no qual o outro, seja adulto ou par mais experiente, desempenha um papel fundamental na internalização de conhecimentos. A cena registrada por Gu ilustra o nível de desenvolvimento em que a criança mais experiente atua como colaboradora, ensinando a outra como sentar, equilibrar-se e controlar a velocidade do brinquedo. Esse

processo não é mecânico, mas carregado de significados compartilhados, evidenciando que a aprendizagem ocorre na interação e no diálogo.

Além disso, Vigotski enfatiza o caráter intencional do brincar como atividade que promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Ao ensinar o colega a brincar no gira-gira, a criança não apenas repassa instruções, mas também compartilha uma experiência sensorial (a tontura, o equilíbrio) e simbólica (as regras implícitas do brinquedo). A narrativa da professora-pesquisadora acerta ao destacar que a escola não é apenas um espaço de brincadeira, mas um lugar de trocas culturais e construção coletiva do conhecimento.

Walter Benjamin (2009), em suas reflexões sobre a infância, valoriza a brincadeira como forma de experimentação e apropriação do mundo. Para ele, a criança não apenas reproduz ações, mas as reinventa, transformando objetos e gestos em algo novo. A fotografia de Gu captura justamente esse momento de transmissão de saberes lúdicos, em que uma criança introduz a outra nas técnicas e sensações do gira-gira.

Benjamin discute a experiência narrativa na modernidade, a cena descrita resgata a dimensão narrativa da aprendizagem: a criança que ensina não apenas “passa uma informação”, mas conta uma história corporal, um saber que se transmite no gesto, no tom de voz, no riso compartilhado. A professora-pesquisadora, ao registrar esse momento, cumpre um papel semelhante ao do narrador benjaminiano, que preserva e dá sentido às experiências vividas.

A abordagem indicária (Ginzburg, 1989) permite ler nas entrelinhas da brincadeira pistas sobre as dinâmicas sociais e cognitivas das crianças. A escolha de Gu em fotografar essa interação revela sua sensibilidade e nos provoca, fazendo-nos perceber que a brincadeira é um espaço pedagógico, onde se negociam regras, papéis e saberes. As crianças são agentes ativos no processo, desafiando a ideia de que só o adulto detém o conhecimento. A fotografia, como registro, é também um ato de interpretação, pois Gu seleciona o que considera significativo, revelando sua visão e nos possibilitando compreender a infância e a educação.

#### *Fantacias...*

Prô, hoje eu e a Juju conseguimos dobrar as fantasias e guardar na caixa, arrumamos toda aquela bagunça. (Lala, 6 anos - caderno de registro da professora-pesquisadora, mar. 2020).

Lala compartilhou com a professora o orgulho de si mesma por conseguir, junto com a colega, organizar e guardar um artefato “sozinhas” da sala, ou seja, ser capaz de realizar coisas difíceis para sua idade.

A partir da perspectiva das crianças, inserida em uma escola de Educação Infantil que permite e valoriza as interações e a brincadeira, é possível perceber os efeitos decorrentes desse contexto, como o processo de socialização. Ao interagir entre si e com os adultos, elas compreendem modos sociais e físicos de ocupar os espaços da escola, internalizam as regras e os limites das brincadeiras e afazeres. Aprendem valores e desenvolvem empatia, demonstrando gentileza e colaboração com outros que têm algum tipo de dificuldade em realizar alguma brincadeira ou tarefa, como subir em algum brinquedo. São posturas sociais desejáveis que favorecem a boa convivência e são pautadas no respeito e na qualidade das relações.

Para a teoria histórico-cultural, as interações sociais são fundamentais no desenvolvimento cognitivo do sujeito, pois o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas sim em um contexto social e cultural, sendo possibilitado pelas relações que estabelecemos com outras pessoas. A teoria demonstra o nível de desenvolvimento que a criança sabe fazer sozinha e o que ela é capaz de fazer com a ajuda de outro mais experiente (Vigotski, 2010). O papel do mais experiente, seja um professor ou uma criança da mesma idade, com maior conhecimento sobre determinado assunto, é crucial, pois, por meio da interação, a criança é desafiada a ir além de seus conhecimentos prévios e a construir novas capacidades e saberes.

As produções das culturas infantis também podem emergir desse processo, já que envolvem a troca de saberes, normas e modos de brincar culturalmente acumulados. Quando uma criança ensina outra a

brincar no gira-gira, como no excerto anterior, ela o faz com base em significados internalizados, provavelmente por meio da interação com terceiros. Embora as crianças se alimentem das criações anteriores que lhes foram compartilhadas, elas desenvolvem formas próprias de expressão, métodos de atribuição de significado, maneiras de se comunicar e organizam internamente seus componentes, pois seu pensamento é sincrético (Vigotski, 2001).

Outras implicações que se evidenciam são as aprendizagens emergentes do cotidiano, visto que, diante de problemas, amplia-se a capacidade de comunicação. Ao ver a colega com dificuldade para brincar no gira-gira, prontamente criam-se soluções criativas, assim como ao arrumar a bagunça da caixa de fantasias, explorando, experimentando e descobrindo maneiras de organizar o ambiente.

*Saia...*

Dentre os materiais que dispus às crianças naquele dia, havia caixas de fantasias, tecidos e acessórios. Um menino de 5 anos me perguntou se o que estava naquela caixa era para brincar, e eu sinalizei que sim. Ele insistiu, perguntando a mesma coisa de outro jeito, para ter certeza de que não estava fazendo algo errado ou fora das regras. Queria saber se podia brincar com qualquer coisa que estivesse lá dentro da caixa; “pode pegar qualquer coisa mesmo?”. Disse que todas as crianças podiam brincar com o que quisessem. Pois bem, o menino foi logo colocando uma saia comprida e, como era grande, pediu a minha ajuda para amarrá-la com um cinto de fio de malha para ajustar na sua cintura. O pequeno se moveu, girando a saia por toda a sala. Aproximou-se do rádio e ergueu o volume. Agora, o giro era musicado. E, conforme ele entrava naquele rodeio, a intensidade do giro aumentava. O movimento formou um desenho circular e o menino e a saia pareciam um peão. O menino-peão ficou tonto e, quando não aguentou mais girar, jogou-se no chão. Depois da tontura recuperada, voltou a brincar de girar a saia. (Caderno de registro da professora-pesquisadora, fev.2020).

As questões das diferenças na Educação Infantil, no que diz respeito às relações de gênero, estão no fato de que percebemos que as crianças são ensinadas a se comportar de acordo com os estereótipos historicamente constituídos, conforme seu sexo biológico, desde muito cedo. Isso pode levar à reprodução de papéis sociais atribuídos a meninos e meninas a partir de padrões de masculinidade ou feminilidade, como a ideia de que fantasias de saias são apenas para meninas.

Os espaços e tempos da Educação Infantil podem ser momentos privilegiados de formação para o senso crítico, promovendo valores de respeito às diferenças e diversidades. As crianças, ao brincar, se deparam com vários conflitos sociais, históricos e culturais, e é justamente a prática docente - obviamente em consonância com a política pedagógica da escola - que pode motivar, provocar, promover e sinalizar posturas reflexivas sobre a complexidade da existência humana, envolvendo questões de gênero, raça, cor, etnia, corpo, classe social e ambiental.

A brincadeira de girar a saia do menino é uma transgressão de gênero, porque existe uma divisão binária de sexo entre meninas e meninos, e a brincadeira na Educação Infantil pode servir como estratégia para a produção de relações desiguais e preconceituosas (Silva, 2024), quando, por exemplo, há a divisão explícita de brinquedos ou brincadeiras entre meninas e meninos. Mas, quando o olhar se volta para as crianças, e estas estão em busca de sensações e descobertas, seus objetivos sobre o brincar são outros. Essa noção e sensibilidade os (as) docentes devem compreender, pois essas transgressões devem ser festejadas (Silva, 2024), já que ultrapassam as fronteiras de gênero e criam outras possibilidades.

As interações e a brincadeira desempenham um papel crucial na formação das identidades das crianças. Seus efeitos, nesse contexto, são fundamentais, pois as crianças aprendem sobre gênero por meio de suas brincadeiras e utilizam esse conhecimento nas dinâmicas do cotidiano.

O menino pequeno descobriu a sensação diferente de rodar uma saia até ficar tonto, cair e depois levantar. Descobriu que saias são objetos para brincar e não são restritas apenas às meninas.

Essa cena ilustra como a arte, na perspectiva da Educação Infantil, pode ser um ato transgressor e libertador. Como apontam Vigotski (2018) e Benjamin (1985), a arte é um fenômeno social que reflete e transforma realidades, desafiando estereótipos e ampliando repertórios de expressão. No caso do menino, a

música e o movimento corporal, mediados pelo caráter lúdico da saia, tornaram-se caminhos para explorar novas formas de ser e sentir, questionando tacitamente normas de gênero e de comportamento.

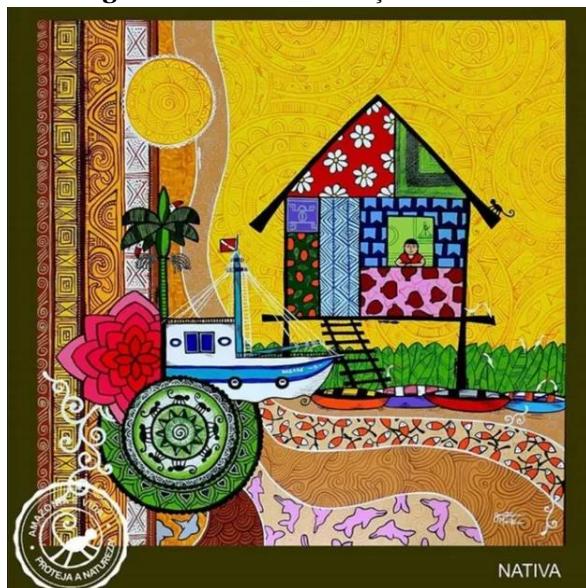
A professora-pesquisadora, ao criar proposições artísticas abertas, buscou justamente fomentar esse diálogo entre a experiência sensível das crianças e o potencial disruptivo da arte. Como defendem os autores citados, tais vivências não apenas revelam contradições sociais (Benjamin, 1985), mas também inauguram espaços para reinvenções simbólicas (Vigotski, 2018).

Nativa...

Thá (5 anos) ao ter contato com o desenho Nativa de Guataçara Monteiro, se expressou da seguinte maneira:

Oh, professora! Eu gostei, porque parece um parque para brincar. Eu ia brincar no barco com os peixes, fazer tucano voar e ir na casinha brincar. E brincar com os golfinhos (Caderno de registro da professora-pesquisadora).

**Figura 2 –Nativa de Guataçara Monteiro**



Fonte: <https://www.instagram.com/guatacaramonteiro/>.

A brincadeira do faz de conta é uma atividade muito comum entre as crianças pequenas, que se relacionam com o mundo ao seu redor, na interação do seu contexto, permitindo a elas expressar desejos que não podem ser realizados de imediato (Vigotski, 2021). Os desafios que enfrentam suscitam emoções, levando-as a querer, imaginar, interpretar e atribuir significado às situações que as cercam culturalmente, e o ato de brincar reflete suas percepções. Na impossibilidade de brincar fisicamente em um parquinho, na escola ou no bairro, a criança se engaja em um jogo narrativo/imaginativo com as palavras. Mesmo ao dizer "eu ia", essa narração se transforma em "eu estou" no seu imaginário. Além disso, sob a ótica da tatividade, Benjamin (2014) argumenta que a experiência estética com a arte ocorre de forma sinestésica, ainda que a visualidade seja a linguagem predominante, as múltiplas sensações e sentimentos estão presentes.

A brincadeira é uma atividade crucial para a emancipação do indivíduo (Benjamin, 2014), pois envolve as dimensões da imitação, criação, aproximação e repetição. Esta última, no contexto do brincar, não se revela como uma ação mecânica, mas como uma experiência vivencial, representando a essência das atividades e práticas infantis. Isso permite que a criança elabore e reviva experiências de maneira repetida, embora, paradoxalmente, nunca da mesma forma.

Nesse contexto, Thá expressou sua relação com a arte de modo narrativo e sinestésico, destacando seu caráter lúdico. Em um espaço-tempo da Educação Infantil, o convite para criar situações que ajudem as

crianças a desenvolver experiências livres, vivas e criativas por meio do brincar (Benjamin, 2009) é pertinente, pois abre possibilidades para a imaginação infantil.

Os impactos das interações e da brincadeira nos processos das linguagens artísticas trazem possibilidades de expressão, como a criação, a fantasia, o inventar, as emoções, os sentimentos, o pensar de forma original e o encontrar soluções para os desejos.

A articulação entre interações e brincadeira é essencial para a efetivação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Matos, Rabelo e Paiva (2021) evidenciam que a ludicidade, quando integrada às interações sociais, potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, sendo fundamental que os educadores reconheçam e valorizem essas experiências no cotidiano escolar.

Além disso, estudos como o de Souza, Pacztuch e Simão (2021) demonstram que estratégias educativas baseadas em brincadeiras promovem o desenvolvimento integral das crianças.

## **Conclusões possíveis - lições aprendidas**

As narrativas das crianças revelaram um universo marcado pela alegria, pela criatividade e pelo engajamento lúdico, elementos centrais de suas experiências cotidianas. A pesquisa, fundamentada na abordagem narrativa, não apenas respeitou a agência infantil, garantindo que as crianças decidissem como ser representadas, mas também evidenciou sua capacidade de transformar ambientes por meio de questionamentos, invenções e interações significativas.

Os achados destacam a importância de ir além dos requisitos legais, assumindo um compromisso ético que reconheça as crianças como sujeitos de direito, cujas vozes e afetos devem orientar práticas educativas. Por meio da análise de desenhos, falas, fotografias e comportamentos, compreendemos que a escola de Educação Infantil é percebida pelas crianças como, um território de exploração - onde se descobrem coisas novas e se constroem amizades; um espaço de autonomia - com oportunidades para tomar decisões e realizar tarefas independentemente; um ambiente de sociabilidade - que favorece a convivência, a empatia e a aprendizagem de regras; um cenário de brincadeira - associado ao prazer, ao desafio cognitivo e à construção de uma cultura infantil.

As interações entre pares e com adultos emergiram como eixos estruturantes do desenvolvimento, promovendo as relações sociais, resolução de problemas e valorização da diversidade. As crianças, por exemplo, demonstraram orgulho ao superar desafios, sinalizando como a autonomia é vivenciada na prática.

O estudo também apontou desafios cruciais: a necessidade de desconstruir estereótipos de gênero, reproduzidos ou questionados nas brincadeiras, e a potência da arte como linguagem para subverter normas e celebrar diferenças. A expressão artística mostrou-se uma via privilegiada para que as crianças reflitam criticamente sobre o mundo e reinventem formas de ser e estar.

Esta pesquisa trouxe contribuições significativas para o campo da Educação Infantil, não como um modelo prescritivo, mas como uma ferramenta conceitual para repensar como a escola se organiza para garantir interações e brincadeira de qualidade. Seus resultados destacam três eixos centrais:

**As crianças como protagonistas do processo educativo** - ao priorizar suas narrativas, o estudo demonstrou que elas não apenas reproduzem, mas ressignificam as dinâmicas sociais por meio do brincar. Suas vozes revelaram que a brincadeira é caminho, uma linguagem pela qual elaboram conflitos, testam hipóteses e negociam identidades.

**A brincadeira como espaço de aprendizagem e crítica social** - as fontes mostraram que, nas interações lúdicas, as crianças tanto reforçam estereótipos (como os de gênero) quanto os subvertem, especialmente quando a colaboração docente promove reflexão. Isso reforça a necessidade de um olhar intencional para o brincar, entendendo-o como campo pedagógico e político.

**A escola como território de encontros e transformação** - a pesquisa evidenciou que a qualidade das interações (entre crianças e entre crianças e adultos) determina como os sujeitos vivenciam a

autonomia, a colaboração e a diversidade. A arte e o jogo simbólico emergiram como ferramentas para construir um currículo menos normativo e mais aberto às infâncias plurais.

Em síntese, o estudo reforça que interações e brincadeira não são acessórios, mas estruturas que organizam o desenvolvimento infantil. Seu potencial emancipatório, contudo, depende de ambientes que escutem as crianças e amplifiquem suas formas de expressão, um desafio ético e pedagógico para a Educação Infantil contemporânea.

Por fim, reitera-se o papel da Educação Infantil como espaço de experimentação, onde a brincadeira e as interações devem ser entendidas não como meras atividades recreativas, mas como alicerces pedagógicos. Cabe à escola fomentar ambientes que acolham a curiosidade, a colaboração e a criatividade, permitindo que as crianças construam identidades plurais, distantes de modelos pré-fabricados. A arte, as narrativas e o brincar, portanto, não são complementos, mas linguagens fundamentais para uma Educação Infantil inclusiva e transformadora.

## **Referências**

ALVES, Angélica Ferreira; SANTANA, Maria Silvia Rosa; PEIXOTO, Reginaldo. A brincadeira como eixo estruturante da Educação Infantil: da BNCC ao desenvolvimento humanizador. *Muiaraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, Rio Branco, v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/210932.8.1-5>. Acesso em: 4 maio 2025.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de sua reproduzibilidade técnica*. Tradução e notas: Francisco De Ambrosis Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zourk, 2014.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. v. I: *Magia e técnica: arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 2009.

BRASIL. *Conselho Nacional de Saúde*. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: maio de 2025.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução 05/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009.

CAMPO, Maria Malta. Apresentação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COMENIUS, Jan Amos. *A escola da infância*. Editora UNESP, tradução: Wojciech Andrzej Kulesza, 2011.

DUARTE, Camila Tanure; ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. *Interações entre crianças em brincadeira na Educação Infantil*: contribuições para a construção da identidade. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i2.4550>. Acesso em: 4 maio 2025.

DUARTE, Camila Tanure; NONO, Maévi Anabel. *Interações em momentos de brincadeira: um estudo com crianças de 3 anos em escola de Educação Infantil*. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 431–446, 2013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3986>. Acesso em: 4 maio 2025.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. *Rev. Educação & Sociedade*, nº 69, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; BARREIRO, Alex.; MACEDO, Elina.; SANTIAGO, Flávio.; SANTOS, Solange Estanislau dos. *Da servidão à rebeldia: as pedagogias descolonizadoras brasileiras*. In: II Congreso de Estudios Poscoloniales | III Jornadas de Feminismo Pós-colonial, 2014, Buenos Aires. II Congreso de Estudios Poscoloniales III Jornadas de Feminismo Pós-colonial, 2014.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. In: MARTINS FILHO, L. J.; PRADO, P. S. T. (Orgs.). *Ética na pesquisa com crianças: perspectivas Ibero-Americanas*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 19-34.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KRAMER, Sonia. *Com a Pré-Escola nas Mãos: Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARTINS, Débora Borges; RODRIGUES, Adriana. Propostas didáticas para a Educação Infantil: a tríade brincadeira, criatividade e linguagem. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 65, p. e22350, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n65.22350>. Acesso em: 4 maio 2025.

MATOS, Rosa Gabrielle Sousa; RABELO, Jeriane da Silva; PAIVA, Isabel de Carvalho. *Brincadeiras e interações como eixos norteadores na Educação Infantil*. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6639>. Acesso em: 4 maio 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Apuzzato (Org) *Pedagogias (s) da infância: dialogando com passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REGGIO EMILIA APPROACH. *Documentação Pedagógica*: tornar visível a aprendizagem. Referências teóricas inspiradas na abordagem de Loris Malaguzzi. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it>. Acesso em: maio de 2025.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/>. Acesso em: maio de 2025.

SILVA, Peterson Rigato da. *Não sou tio, nem pai, sou professor!* À docência masculina na Educação Infantil. Contagem, MG. Brasil. Editora Escola Cidadã, 2024.

SOUZA, Emanuelle Martins de; PACZTUCH, Edia Aparecida; SIMÃO, Vera Lúcia. Estratégias educativas e o brincar na Educação Infantil: educative strategies and playing in child education. *Revista Eletrônica Interações Sociais*, Rio Grande, v. 4, n. 2, p. 95-110, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/12257>. Acesso em: 4 maio 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: expressão popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia, educação e desenvolvimento*. Organização e Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Expressão Popular, 2021.

---

RECEBIDO: 31/01/2025

RECEIVED: 01/31/2025

APROVADO: 06/05/2025

APPROVED: 05/06/2025