

INFÂNCIA & LUDICIDADE

Cláudia Inês Horn
Jacqueline Silva da Silva
(Organizadoras)

Cláudia Inês Horn
Jacqueline Silva da Silva
(Organizadoras)

Infância e ludicidade

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado/RS, 2026



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider

Vice-Reitora: Profa. Dra. Cíntia Agostini

Pró-Reitor de Ensino e Extensão: Prof. Dr. Tiago Weizenmann

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Luis Fernando Saraiva Macedo Timmers



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Vagner Zarpellon

Editoração: Marlon Alceu Cristófoli

Revisão Técnica: Cecília Hofle e Maria Eduarda Provin

Capa: Claudia Inês Horn - Escola dos Sonhos, Florianópolis/SC

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

I43

Infância e ludicidade [recurso eletrônico] / Cláudia Inês Horn, Jacqueline Silva da Silva (org.). – Lajeado : Editora Univates, 2026.

Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/487
ISBN 978-85-8167-377-6

1. Educação infantil. 2. Ludicidade. 3. Brincar livre – Aspectos pedagógicos. 4. Desenvolvimento infantil. I. Horn, Cláudia Inês. II. Silva, Jacqueline Silva da. III. Título.

CDU: 373.2:371.382

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Gigliola Casagrande – CRB 10/2798



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a visão da Editora Univates e da Univates.

APRESENTAÇÃO

Prezado/a leitor/a, este *e-book*, composto por 10 capítulos, apresenta a temática **Infância e Ludicidade**, promovendo reflexões a partir de pesquisas realizadas no âmbito da educação e da cultura infantil, com o objetivo de evidenciar a infância, quando o brincar se constitui como a linguagem fundamental para a criança compreender a si mesma e o mundo ao seu redor.

O capítulo que procede de Maria Carmen Silveira Barbosa e Vânia Aparecida de Lima Borges Kirchheim investiga o brincar e o jogar como dimensões constitutivas da infância, fundamentais para a produção de cultura e para a aprendizagem da vida em sociedade. A obra distingue o brincar livre, voltado à imaginação, do jogo social, estruturado por regras, destacando que ambos se complementam na experiência lúdica. Com base em referenciais como os de Cousinet e Vygotsky, argumenta-se que as regras e as interações promovem a cooperação e a resolução de conflitos. As crianças não apenas reproduzem, mas também atualizam o patrimônio cultural, ao ressignificarem a brincadeira.

O capítulo escrito por Cláudia Inês Horn, Isabela Marquette Zappe e Anna Laura Scheeren, intitulado *“Notas sobre a escolarização do brincar: tensionamentos e provocações”*, aborda o processo de escolarização e o controle do brincar nas instituições educativas. A reflexão, construída a partir de quatro notas ensaísticas, questiona a transformação da brincadeira em uma ferramenta utilitária e prescritiva, voltada apenas ao desenvolvimento cognitivo, à produtividade e ao cumprimento de metas pedagógicas. A autora argumenta que a essência do brincar reside no imprevisível, na criação e na experiência existencial, indo muito além da busca por prazer ou da execução de jogos educativos dirigidos. Ao final, defende o resgate do “simplesmente brincar” como fruição e pausa libertadora, provocando os educadores a reavaliarem os efeitos do excesso de regulação sobre a infância.

Fundamentado na abordagem Pikleriana, o capítulo *“A observação como instrumento de investigação das competências dos bebês”*, das autoras Andrea de Souza, Daniele Martinazzo, Juliana Abule e Paula Baggio, discute a observação sensível como ferramenta chave para reconhecer a autonomia e as competências dos bebês. O educador deve adotar uma postura de estar à disposição, priorizando a descrição objetiva antes de interpretar e evitando intervenções desnecessárias. O brincar livre e a ludicidade são destacados como a linguagem essencial da infância e o principal motor da aprendizagem. Cabe ao adulto estruturar um ambiente seguro e desafiador, com materiais abertos que respeitem o tempo e a iniciativa da criança. Dessa forma, a atividade autônoma favorece a autorregulação e o desenvolvimento motor espontâneo.

Seguimos com Elisabetta Beghin, Francesca Cioni e Silvia Scarlatti, que defendem que a ciência na Educação Infantil não deve ser uma performance rígida de “efeitos especiais”, controlada por adultos, mas um processo vivo, aberto e flexível. Alinhando-se à crítica da excessiva escolarização e regulação do brincar, as autoras

propõem o protagonismo da criança como pesquisadora natural, cuja curiosidade, sensibilidade e hipóteses norteiam a aprendizagem. Por meio do projeto *“Dal bruco alla farfalla”*, exemplifica-se como a observação diária da metamorfose de um “bruco”, uma lagarta, estimulou a escuta, a espera, o maravilhamento e o pensamento crítico, sem a imposição de respostas prontas. A documentação pedagógica surge como ferramenta essencial para valorizar os saberes e os tempos da infância, transformando eventos cotidianos em autênticos caminhos de descoberta.

O protagonismo e as práticas lúdicas e comunitárias são o tema do capítulo *“Práticas educativas de uma educadora de Educação Infantil costarriquenha, que envolvem brincadeiras no contexto da comunidade e em meio à natureza”*, de Aparecida Gabriel, Jacqueline Silva e Silvana Martins. As autoras analisam a atuação da professora Sara Mejia na escola Bellelli Educación, destacando a abordagem de Reggio Emilia, para promover a autonomia, a criatividade e o comportamento empreendedor na infância. Ao dialogar com autores como Malaguzzi, Fortunati e Dolabela, o texto defende que a escuta atenta, o brincar e a integração com a natureza e a comunidade estimulam a construção ativa do conhecimento e afirmam a criança como sujeito de direitos.

Nadia Testi e Teresa Micheletti defendem que a pedagogia para a infância deve afastar-se da busca por resultados estéticos padronizados e focar no protagonismo da criança e na experiência sensível. A arte é apresentada como um direito e uma linguagem cultural contínua, vivida tanto na exploração do território e dos museus, quanto no cotidiano da creche. Por meio de ambientes flexíveis, ateliês abertos, tecnologias imersivas e elementos naturais, são incentivadas a pesquisa sensorial, a curiosidade e a observação, no tempo de cada criança. Cabe aos educadores sustentar esses contextos, acolher o imprevisto e documentar esses processos de aprendizagem.

Na sequência, Lidiane Cossetin Alves, Márcia Cossetin e Juliana Fátima Serraglio Pasini propõem uma abordagem didático-pedagógica para a Educação Infantil, centrada no ensino lúdico da literatura. Fundamentando-se em autores como Vigotski, Candido e Bakhtin, as autoras defendem a linguagem como prática social interlocutiva e a literatura como direito humano essencial ao desenvolvimento. A proposta utiliza a canção *“Palavras mágicas”* (de Renan Inquérito e Emicida) como recurso mediador para explorar sonoridades, figuras de linguagem e polissemias. Destaca-se a intencionalidade da mediação docente na organização dos tempos e espaços para a formação leitora e sensível das crianças. Assim, o estudo reafirma o papel da escola para assegurar o acesso ao patrimônio cultural e à dimensão estética da linguagem, desde os primeiros anos.

Em *“Da tela à aprendizagem: cinema de animação, ludicidade e jogos corporais nas experiências educativas socioemocionais na infância”*, Vanessa Bier e Samantha Dias de Lima discutem o potencial pedagógico dos filmes de animação integrados ao brincar e aos jogos corporais na Educação Básica. Destaca-se o papel da mediação docente intencional para transformar as narrativas audiovisuais em vivências práticas, unindo corpo, emoção e cognição para além da tela. A partir das reflexões de uma pesquisa de mestrado, o texto apresenta a curadoria digital *“Competências em Cena”*, que reúne

25 animações e propostas lúdicas para apoiar os professores no desenvolvimento integral e socioemocional das crianças.

O capítulo de Fernanda Carrato Werneck Evangelista e Tonya de Oliveira Girardi Costa aborda a formação estética docente na Escola dos Sonhos, em Florianópolis, por meio da fotografia. Como resposta às restrições legais do ECA Digital, relativas ao uso da imagem de estudantes, a escola promoveu a imersão “Olhares que Protegem a Infância”. A ação contrapôs fotografias consagradas a registros escolares, para sensibilizar e expandir o repertório visual dos professores. Com base nos referenciais de Dewey, Nóvoa e Acaso, os educadores foram incentivados a redefinir a documentação pedagógica, com foco na ética e na subjetividade. A experiência demonstrou que limites legais podem constituir estímulos para a criação artística e o cuidado no olhar sobre a infância.

O capítulo *“A ludicidade como condição de permanência das experiências da infância: percursos investigativos do coletivo fluir em contextos de vulnerabilidade”*, de Taciana Camera Segat, analisa o impacto das enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul nas infâncias e na atuação do Coletivo Fluir (UFSM). Frente ao deslocamento das famílias, o projeto criou Territórios Educativos Intersetoriais (TEIs) em abrigos, escolas e comunidades, para garantir a convivência e a investigação participativa. Por meio da documentação pedagógica e do acompanhamento cotidiano das crianças, a pesquisa investigou o que permanecia diante das rupturas materiais e espaciais. Os resultados indicam que a ludicidade não é apenas um recurso pedagógico, mas também uma qualidade relacional e uma condição para a permanência das experiências infantis. A experiência demonstra que o brincar e as interações fortalecem vínculos e pertencimentos em contextos de vulnerabilidade.

Agradecemos aos parceiros dos nossos estudos: Associação de Mestres Rosa Sensat (Barcelona/Espanha), Universidade Aberta de Barcelona (Barcelona/Espanha), Centro Internacional de Pesquisa, Documentação e Formação Pedagógica para Educação Infantil La Bottega di Geppetto (San Miniato/Itália), Associação Internacional Francesco Tonucci (Roma/Itália) e o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS.

Uma ótima leitura a todos!

As organizadoras

LISTA DOS PARECERISTAS

Andréia Aparecida Guimarães Strohschoen

Derli Juliano Neuenfeldt

Elisete Mallmann

Kári Lucia Forneck

Marli Teresinha Quartiere

Sumário

Brincar e jogar: experiências lúdicas da infância	9
<i>Maria Carmen Silveira Barbosa</i> <i>Vânia Aparecida de Lima Borges Kirchheim</i>	
Notas sobre a escolarização do brincar: tensionamentos e provocações	19
<i>Cláudia Inês Horn</i> <i>Isabela Marquette Zappe</i> <i>Anna Laura Scheeren</i>	
A observação como instrumento de investigação das competências dos bebês: Ludicidade, infância e o brincar livre	24
<i>Andrea de Souza</i> <i>Daniele Martinazzo</i> <i>Juliana Prudencio Abule</i> <i>Paula Baggio</i>	
Giocare con la scienza al nido	31
<i>Elisabetta Beghin</i> <i>Francesca Cioni</i> <i>Silvia Scarlatti</i>	
Práticas educativas de uma educadora de Educação Infantil Costarriquenha que envolvem brincadeiras no contexto da comunidade e em meio à natureza	36
<i>Aparecida Garcia Pacheco Gabriel</i> <i>Jacqueline Silva da Silva</i> <i>Silvana Neumann Martins</i>	
Giocare con l'arte al nido.....	43
<i>Nadia Testi</i> <i>Teresa Micheletti</i>	
A ludicidade no Ensino de Literatura na Infância: A canção “Palavras mágicas”	49
<i>Lidiane Cossetin Alves</i> <i>Márcia Cossetin</i> <i>Juliana Fátima Serraglio Pasini</i>	
Da tela à aprendizagem: cinema de animação, ludicidade e jogos corporais nas experiências educativas socioemocionais na infância	56
<i>Vanessa Bier</i> <i>Samantha Dias de Lima</i>	
Olhares que Protegem a Infância: A experiência estética na formação docente por meio da fotografia	63
<i>Fernanda Carrato Werneck Evangelista</i> <i>Tonya de Oliveira Girardi Costa</i>	
A ludicidade como condição de permanência das experiências de infância: Percurso investigativo do coletivo fluir em contexto de vulnerabilidade	69
<i>Taciana Camera Segat</i>	
APRESENTAÇÃO DOS AUTORES	77

Brincar e jogar: experiências lúdicas da infância

Maria Carmen Silveira Barbosa¹

Vânia Aparecida de Lima Borges Kirchheim²

Introdução

A experiência lúdica acompanha a humanidade muito antes de ser reconhecida como um direito da infância. Para Huizinga (2000), a cultura não apenas incorpora a brincadeira, mas se desenvolve por meio dela. Em sua obra clássica *Homo Ludens*, o autor afirma que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (Huizinga, 2000, p. 1), evidenciando que a ludicidade antecede muitas das instituições sociais e representa uma dimensão fundamental da vida humana. Nesse amplo universo das práticas lúdicas, brincar e jogar constituíram, em diferentes tempos e culturas, formas de produzir sentidos pessoais e sociais, estabelecer vínculos, transmitir conhecimentos e compartilhar modos de viver.

Essa perspectiva permite perceber que a brincadeira não pertence exclusivamente ao universo infantil. Durante séculos, adultos e crianças compartilharam brincadeiras e brinquedos. Como demonstra Ariès (1986), até o início da Idade Moderna não havia uma separação rigorosa entre as práticas lúdicas de crianças e adultos. Muitas brincadeiras consideradas atualmente infantis eram vivenciadas por pessoas de diferentes idades, e diversos brinquedos e jogos integravam também o cotidiano adulto. Apenas com as transformações sociais ocorridas entre os séculos XVII e XVIII, acompanhadas pelo sentimento moderno de infância, as brincadeiras passaram gradativamente a ser associadas apenas às crianças. Enquanto determinados jogos, como os de azar, passaram a ser caracterizados como jogos de adultos. Estes tornaram-se objeto de crescente reprovação por parte da igreja e do Estado, a brincadeira permaneceu associada à infância e às culturas populares.

Se, por um lado, a modernidade consolidou a brincadeira como uma prática característica da infância, a contemporaneidade apresenta novos desafios para sua realização. Em um contexto em que a maior parte das crianças vive nas cidades (Sarmiento, 2018), a intensificação dos ritmos de vida, a violência urbana, o crescente fluxo de veículos, a falta de espaços naturais, o aumento do tempo diante das telas e a crescente institucionalização da infância transformaram profundamente as práticas lúdicas. Soma-se a isso a configuração dos espaços urbanos contemporâneos, marcada pela reclusão das crianças em ambientes privados, com poucos parques e pátios, com percursos rigidamente controlados. Como observa Meira (2012), o afastamento das ruas, a expansão de condomínios e edifícios gradeados, bem como a segregação socioespacial das cidades, limitam as possibilidades de circulação, encontro e

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: licabarbosa@ufrgs.br. Doutora em Educação.

2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: vaniakirchheim4@gmail.com. Mestre em Educação.

convivência entre as crianças, expressando uma lógica urbana que restringe sua apropriação dos espaços públicos.

Embora o brincar e o jogar sejam hoje reconhecidos internacionalmente como um direito, muitas crianças encontram poucas oportunidades de fazê-lo livremente com outras crianças ou ocupar coletivamente os espaços da cidade. Esse contexto reforça a necessidade de compreender a brincadeira não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma significativa experiência pessoal, pois sustenta o desenvolvimento subjetivo e cultural, pois fundamenta os processos de desenvolvimento humano.

Compreende-se, desse modo, que as práticas lúdicas³ favorecem a experiência lúdica e são vivenciadas por adultos e crianças ao longo da vida. As experiências lúdicas envolvem tanto a curiosidade, imaginação, criação, prazer e participação social, como também a frustração, perda, tristeza, conflitos, negociações, possibilitando a construção de acordos e fortalecimento das relações. Longe de restringir-se ao entretenimento sem compromisso, a ludicidade constitui uma forma de inserção e participação na vida social e, especialmente de produção de cultura – brincar, dançar, cantar, desenhar, ouvir histórias, entre outras. O brincar é a ação humana que expressa essa experiência lúdica na infância, geralmente mais ligado a ação do corpo e aberto à imaginação e à criação simbólica, na qual as regras emergem das interações e dos acordos, explícitos ou não, estabelecidos entre os participantes. Já o jogar configura uma modalidade da experiência lúdica em que regras compartilhadas estruturam a participação coletiva, favorecendo a cooperação, o autocontrole, a negociação, a resolução de conflitos e a aprendizagem da vida em grupo. Brinquedos e os jogos são artefatos culturais que desencadeiam ou acompanham as brincadeiras, podem ser produzidos artesanalmente ou industrialmente. Objetos variados como pedras, madeirinhas e panos cumprem a função de brinquedos ao serem utilizados em contextos de brincadeiras e jogos. A brincadeira⁴ é a manifestação concreta do brincar e do jogar de cada criança, entre crianças e entre adultos e crianças.

Este capítulo discute o brincar e o jogar como dimensões constitutivas da infância da vida humana, evidenciando seu papel na produção de cultura, na aprendizagem da convivência e na inserção das crianças na vida social. Ele parte das primeiras interações lúdicas entre bebês e adultos para compreender como, progressivamente, o brincar se torna um espaço de aprendizagem social, de apropriação de valores e de participação na vida social. A discussão articula contribuições de diferentes autores que investigam as brincadeiras sob perspectivas históricas, sociológicas, pedagógicas

3 As atividades lúdicas englobam tanto as brincadeiras como os jogos, inclusive os esportes. Os jogos protagonizados evoluem até a construção dos jogos pré-desportivos (amarelinha, brincadeiras de roda, pega-pega, esconde-esconde, bandeirinha) e destes aos jogos esportivos, para apenas posteriormente desaguiarem no moderno sistema simbólico erigido pela sociedade capitalista classificado como esporte (Vygotsky, 1998, p. 89).

4 Vygotsky (1991) adverte que a brincadeira não pode ser simplesmente definida como uma atividade que dá prazer à criança e aponta duas razões para compreender tal reflexão. A primeira razão é expressa ao comentar que outras experiências podem, de forma mais intensa, proporcionar prazer, como chupar chupeta, por exemplo; enquanto a outra menciona que nem sempre a experiência com a brincadeira resulta em algo agradável. E finaliza sua reflexão dizendo que “o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brincar” (1991, p. 62). ”.

e culturais. Entre essas contribuições, destaca-se a pesquisa de Roger Cousinet (1953) sobre o jogo como experiência de aprendizagem da vida social.

Brincar e jogar: construir o si mesmo em relação com o outro

A brincadeira configura uma linguagem pela qual as crianças interpretam o mundo, produzem cultura, constroem relações e participam da vida social. Na aldeia, na cidade, na praça, na escola ou em casa, brincar e jogar são formas de habitar os espaços, experimentar possibilidades, imaginar modos de vida, estabelecer vínculos e atribuir significados às experiências vividas. Em suas experiências lúdicas, as crianças não apenas ocupam os lugares, mas os transformam em territórios, de pertencimento, memória e afeto.

Embora, na linguagem cotidiana, brincar e jogar sejam frequentemente utilizados como sinônimos, ambos não designam exatamente as mesmas práticas (Kishimoto, 1995; 2010). O brincar é uma experiência iniciada pela criança, possui maior abertura à imaginação, à experimentação e à criação simbólica, enquanto o jogar tende a ser social e organizar-se por regras explícitas, pré-definidas ou compartilhadas, que estruturam a participação coletiva. Entretanto, essas dimensões não são opostas. Como revelam as práticas infantis, brincar e jogar constituem ações que frequentemente se articulam, permitindo às crianças criar e imaginar, sozinhas ou com a participação de outros, aprendendo no fluxo da brincadeira a negociar regras e estabelecer formas de convivência.

Compreender o brincar e o jogar como experiências lúdicas significa reconhecê-los como uma forma particular de estar no mundo. Desde os primeiros meses de vida, os bebês participam de práticas lúdicas que envolvem interação visual, movimentos corpóreos, exploração e manipulação de objetos, repetição, antecipação e comunicação. Brincar de esconder o rosto, aparecer e desaparecer, jogos corporais, cantigas de colo, brincos, acalantos e brincadeiras de imitação, entre outras, revelam que a brincadeira começa muito antes da participação em jogos organizados por regras mais explícitas. Trata-se de possibilidades nas quais corpo, linguagem, afeto e cultura se entrelaçam, inaugurando as primeiras formas de comunicação e participação social.

Reyes (2010) destaca a importância dos “textos com profundo conteúdo simbólico que se expressam nos jogos de esconde-esconde”. Brincadeiras de tradição oral como “*Tope tope tun, Aserrín asserrán* ou *Cu-cú*⁵ [...] encenam o encontro de dois seres humanos que se comprometem mutuamente, mediante uma coreografia de ritmo, palavra e movimento, e o drama da presença-ausência” (Reyes, 2010, p. 39). Essas brincadeiras constituem práticas culturais transmitidas entre gerações, geralmente no cotidiano das famílias e das comunidades - entre elas a escolar.

Essas primeiras brincadeiras são frequentemente compreendidas como livres e espontâneas, mas não acontecem de forma desorganizada, pois “qualquer interação

5 Reyes (2010, p. 39) vai trazer que “*Tope tope tun*” é uma parlenda (fraseada sem melodia e muitas vezes rimada), como “*Cadê o bolinho que estava aqui? O rato comeu...*”; *Aserrín asserrán*” pode-se corresponder ao nosso “*Bombalalão*”; e “*Cu-cú*” à “*Cuca*”.

lúdica pressupõe [...], um acordo de convivência entre quem brinca” (Spréa, 2020, p. 202). Mesmo antes da existência de regras explicitadas, os bebês participam de experiências lúdicas sustentadas por palavras, ritmos, alternâncias, expectativas e respostas.

Como observa Bruner (1984), existem jogos, entendidos como formas de interação organizadas por uma estrutura relacional, cuja própria existência depende da linguagem, pois são constituídos por ela e somente podem ocorrer em contextos em que a linguagem está presente. Segundo o autor, esses jogos possuem uma estrutura profunda de regras que organizam sua realização. Ao acompanhar o ritmo da cantiga, antecipar movimentos e responder às ações do adulto, o bebê participa de uma interação marcada pela alternância, pela reciprocidade e pela construção de vínculos.

Mesmo no brincar mais espontâneo, os bebês aprendem a esperar, responder, alternar ações, reconhecer o outro e construir formas de convivência. As primeiras experiências lúdicas constituem, assim, um espaço inaugural de aprendizagem da convivência, no qual o bebê começa a experimentar a reciprocidade, a alternância, a espera e a resposta ao outro. Brincadeiras tradicionais compartilhadas entre adultos e bebês, como *Serra, serra, serrador*, ilustram esse processo. Como afirmam Richter e Barbosa (2010, p. 92), “as primeiras noções sobre o mundo se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem”. Essa compreensão também é compartilhada por Spréa (2020). O brincar representa, portanto, um modo inaugural de participação cultural, na qual os bebês começam a construir sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Na mesma direção, Richter e Barbosa (2010, p. 90-91) afirmam que:

“A experiência lúdica de brincar inaugura o humano por configurar a primeira referência de compreensão individual e social que o bebê retém das interações corporais com a mãe, o pai, irmão ou outro adulto por ele responsável, numa dinâmica de aceitação e confiança mútua que emerge na intimidade do brincar com o corpo. As primeiras brincadeiras do bebê estão relacionadas tanto ao vínculo entre seu corpo e o corpo de quem o cuida quanto à confiança como fator imprescindível relacionado aos primeiros cuidados e à sobrevivência do bebê.”

Desse modo, o corpo do bebê e o de quem cuida dele integram uma relação de vínculo, confiança, aprendizagem e ludicidade. Toda brincadeira possui algum nível de organização social.

Neste sentido, é possível problematizar uma ideia atualmente muito em voga nas práticas de educação infantil, que é a constante oposição entre o *brincar livre* e o *jogo social*⁶, sendo o brincar livre escolhido como o modo qualificado de promover a experiência lúdica na escola.

6 Inspirado em Cousinet (1953), compreende-se que o jogo social tem como base a cooperação e a presença de regras.

Na valorização exclusiva do brincar livre, iniciado pela criança, obscurece-se a importância do jogar e dos brinquedos como artefatos culturais, e da mediação cultural e pedagógica das experiências lúdicas. Diferentes formas de brincadeira coexistem e se complementam na constituição das experiências lúdicas infantis. Se faz importante a compreensão de que existe aprendizagem entre as crianças tanto no brincar livre quanto no jogo social.

A própria experiência dos bebês evidencia os limites de uma compreensão do brincar como atividade necessariamente autônoma, espontânea ou desvinculada da presença do outro. O primeiro brinquedo do bebê é seu corpo, e este é delineado pelos toques, brincadeiras e jogos dos cuidadores e de seus parceiros. Mesmo quando parecem brincar sozinhos, os bebês realizam brincadeiras corpóreas e motoras que se desenvolvem em um contexto marcado pela cultura e pelas relações humanas. Wallon (2007) denomina essas experiências de brincadeiras funcionais, caracterizadas pela exploração do próprio corpo, dos objetos e das possibilidades expressivas da voz. Ao observar as mãos, alcançar objetos, experimentar sons ou imitar gestos dos adultos, o bebê não realiza apenas exercícios motores. Conforme o autor, o movimento constitui uma das primeiras formas de comunicação da criança, articulando corpo, emoção e relação com o outro. Assim, a exploração do corpo e do ambiente é permeada pelas interações sociais, nas quais o bebê se apropria progressivamente dos significados produzidos pela cultura.

Também, crianças pequenas que brincam de casinha, de supermercado, de médico ou de escola, negociam continuamente papéis, definem o enredo, atribuem funções aos objetos, decidem quem participa e organiza as ações à medida que a brincadeira acontece. As regras, nesse caso, não são impostas previamente, mas emergem das negociações estabelecidas entre as crianças durante a brincadeira, perspectiva que dialoga com Vygotsky (1991), para quem mesmo as brincadeiras de faz de conta são organizadas por regras implícitas que se constituem na própria situação imaginária.

Nessa direção, à medida que a participação das crianças nos grupos de pares se amplia, as regras tornam-se cada vez mais explicitadas, compartilhadas, problematizadas e reelaboradas. Jogos corporais como estátua, mestre manda, brincadeiras de mãos, cantigas de roda, brincadeiras de perseguição, jogos de esconde-esconde, jogos de mesa como quebra-cabeças, dominó, memória, trilha preservam elementos da cultura - jogos tradicionais - ao mesmo tempo em que oferecem às crianças oportunidades de experimentar novas formas de interação social.

Entre os autores que investigaram a dimensão social do jogo, Roger Cousinet ocupa lugar de destaque. No início do século XX, a partir de sua atuação como inspetor escolar e pedagogo, investigou a vida social das crianças especialmente pela observação das interações infantis em diferentes contextos, como recreios em pátios escolares, salas de aula, ruas e parques. Como observa Raillon (2010, p. 12), ao comentar sobre a biografia de Cousinet, este autor “acima do aluno, [...] se interessava pela criança livre, em seus jogos, em suas relações complexas com outras crianças”.

Cousinet (1953) compreende o ato de jogar como uma das principais formas pelas quais as crianças aprendem a viver em grupo. Ao jogar, tendo regras mais explícitas, as crianças desenvolvem exercícios de autocontrole, cooperação, respeito às combinações coletivas, espera da vez, aceitação dos resultados e reorganização das próprias regras quando necessário. Como afirma o autor:

“Aprender sobre a vida social através do jogo [...], é um processo lento e difícil. Embora seja dificultado pela lentidão do amadurecimento [...], é, por outro lado, facilitado pelas regras. Todo jogo tem regras, transmitidas pela tradição, não escritas, mas tão imperativas quanto se fossem escritas, a tal ponto que o jogo e as regras se tornam uma só coisa. [...] é inútil tentar jogar sem observar as regras. Ao não observar as regras, o jogo se torna estéril, desaparece (Cousinet, 1953, p. 55).”

Assim, sob essa perspectiva, as regras deixam de representar limites impostos ao jogar para constituírem a própria condição de existência da vida coletiva. É justamente porque compartilham determinadas regras que as crianças conseguem sustentar um jogo, incluir novos participantes, resolver conflitos e permanecer pertencendo ao grupo. Isso não significa, entretanto, que os jogos transcorram sem tensões. Cousinet (1953) observa que as crianças também criam regras improvisadas para favorecer determinados jogadores, recorrem à fraude ou introduzem mudanças que inviabilizam a continuidade do jogo, revelando que a aprendizagem da vida social também envolve conflitos, negociações e a construção coletiva de acordos. O jogo, portanto, constitui uma situação concreta de aprendizagem da convivência: nele, as crianças experimentam os limites de suas ações, confrontam seus interesses com os dos outros e aprendem que a continuidade da experiência coletiva depende da construção e da negociação de acordos compartilhados. Como afirma o autor, regras “improvisadas destinadas a favorecer um jogador em particular, são acompanhadas ou por fraude descarada ou por ações que tornam o jogo impossível” (Cousinet, 1953, p. 43).

Essas contribuições, aproximam-se da perspectiva apresentada por Spréa e Garanhani (2014), para quem as brincadeiras infantis constituem um espaço privilegiado de produção de conhecimentos sobre a vida em sociedade.

Neves e Debortoli (2018), em seu artigo intitulado “O Boi, a Dança e as Crianças: Festa, Folguedo e Brincadeira em Experiências de Infâncias na Cidade de Manaus” traz a experiência da centralidade das crianças na brincadeira do Boi de Garrote, uma manifestação cultural criada para e pelas crianças na cidade de Manaus. O envolvimento das crianças ocorre em um contexto comunitário, principalmente entre vizinhos, fortalecendo laços sociais e identitários. Crianças aprendem a dançar, tocar instrumentos e dramatizar personagens do auto do boi, muitas vezes imitando pais, irmãos ou líderes comunitários. Essa brincadeira do boi é um tipo de folguedo que se dá principalmente “[...] no contexto da vizinhança. A proximidade entre as famílias permite que as tarefas de preparação e ensaios da festa sejam distribuídas entre os moradores mais próximos”. Nessa ocasião, as crianças, ao mesmo tempo em que aprendem uma tradição, a recriam, produzindo cultura no próprio ato de brincar.

Segundo os autores Spréa e Garanhani (2014, p. 718), “nas relações das brincadeiras infantis com o fluxo da vida social encontra-se um domínio de saberes que é produzido especialmente pela ação das crianças”. Como vimos anteriormente, a brincadeira, portanto, não se reduz ao entretenimento ou ao prazer imediato, mas configura uma prática social na qual as crianças interpretam o mundo, produzem conhecimentos e participam da vida coletiva. Como sintetizam os autores, “[...] a brincadeira não se justifica apenas pela recreação ou pela obtenção de prazer [...], sua influência sociodinâmica ultrapassa os limites da ludicidade e alcança a complexidade da vida social na qual aquele que brinca está imerso” (Spréa; Garanhani, 2014, p. 726).

As reflexões de Cousinet, Neves e Debortoli, como também as de Spréa e Garanhani, permitem compreender que as brincadeiras não representam apenas a preservação de práticas herdadas, mas constituem também espaços permanentes de criação cultural. Ao mesmo tempo, essas experiências lúdicas inscrevem-se nos espaços vividos pelas crianças, transformando ruas, praças, escolas e outros ambientes cotidianos em territórios de convivência, pertencimento e produção cultural.

Se as crianças produzem cultura, assim como defendem Spréa e Garanhani (2014), entre outros, em consonância com Sarmiento (2005; 2018) e Corsaro (2011), torna-se necessário compreender como essas produções dialogam com o patrimônio cultural recebido das gerações anteriores. Essa questão aproxima a discussão das reflexões de Arendt (2007) sobre educação.

Nessa perspectiva, Arendt (2007) afirma que educar consiste em introduzir as novas gerações em um mundo comum, ao mesmo tempo em que reconhece sua capacidade de renová-lo. De modo convergente, Ingold (2020) compreende a cultura como um processo vivo, continuamente recriado nas relações entre as pessoas. As brincadeiras ilustram esse movimento: são transmitidos entre gerações, mas nunca reproduzidos de forma idêntica, pois as crianças “são atores sociais capazes não apenas de reproduzir a herança cultural, mas também de atualizá-la” [...] (Spréa, 2020, p. 204). Cada grupo de crianças modifica regras, cria novas combinações, incorpora elementos do presente e produz novas culturas infantis.

Para refletir

Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que a brincadeira, uma das experiências lúdicas mais radicais da infância, envolve o brincar e o jogar. Essas duas experiências ultrapassam o entretenimento, constituindo-se como práticas culturais, linguagens, formas de participação social e espaços privilegiados de aprendizagem da convivência e de subjetivação.

Reconhecer essa importância implica compreender o brincar e o jogar como direito fundamental da infância. A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) assegura o direito ao descanso, ao lazer, ao brincar e à participação na vida cultural, reafirmando que as crianças necessitam de tempo, espaços, relações e oportunidades para explorar, participar e aprender. Garantir esse direito, portanto,

significa reconhecer o brincar e o jogar, isto é, as brincadeiras como condição essencial para o desenvolvimento integral e para a participação das crianças na vida coletiva.

É a partir dos vínculos emocionais com as pessoas que convivem, por meio das brincadeiras, que os bebês e as crianças constituem a si mesmos e constroem, com olhares, gestos e palavras, significados, acordos, negociações, regras, isto é, resolvem as relações e conflitos sociais. O movimento de vivenciar brincadeiras, práticas simbólicas de uma cultura, através dos jogos possibilitados pelos partícipes das suas comunidades, e as reconstruir interpretativamente, sozinho ou com seus pares, produz expressão pessoal e social. Pelas práticas lúdicas os bebês e as crianças conhecem os lugares que habitam e transformam seus espaços compartilhados em territórios, memórias e pertencimento, aprendendo formas de convivência que as inserem ativamente na cultura de seus grupos.

Como afirmou Mandela (1995), “não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como ela trata suas crianças”. Garantir o direito de brincar e de jogar significa reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e participantes da vida social desde os primeiros anos de vida. Isso implica assegurar tempos, espaços e relações que permitam às crianças brincar, fazendo da cidade e da escola espaços privilegiados para a experiência lúdica e a aprendizagem da vida social.

Referências

- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; KIRCHHEIM, Vânia Aparecida de Lima Borges. **Diálogos entre a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância: contribuições de Roger Cousinet**. Debates em Educação, Maceió, no prelo.
- BRUNER, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUSINET, Roger. *La vida social de los niños: ensayo de sociología infantil*. Buenos Aires. República Argentina: Biblioteca Nova de Educação, 1953.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencaosobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 23 jun.2024.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/com educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Pro-posições, v. 6, n. 2, 46-63, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento Perspectivas atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais []. Belo Horizonte, 2010.

MANDELA, Nelson. **Discurso de lançamento do Nelson Mandela Children's Fund, África do Sul**, 8 maio 1995. Disponível em: Discurso na Presidência da África do Sul.

MEIRA, Ana Marta. **A educação, o brincar e a infância contemporânea**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, 17(2):173-179, jul./dez., 2012.

NEVES, Fabrícia Melo das; DEBORTOLI, José Alfredo de Oliveira. **O Boi, a Dança e as Crianças: Festa, Folguedo e Brincadeira em Experiências de Infâncias na Cidade de Manaus**. LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 89-107, 2018. DOI: 10.35699/1981-3171.2018.1769. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1769>. Acesso em: 11 ago. 2026.

RAILLON, Louis. Roger Cousinet. Tradução: Marcela Lopes Gomes. Organização: José Luis Vieira de Almeida, Teresa Maria Grubisich. Recife, PE : Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. [**Coleção Educadores**]

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. 1.ed. – São Paulo: Global, 2010.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche Educação**. Revista do Centro de Educação, vol. 35, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 85-95 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância e cidade: restrições e possibilidades. Educação**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 232 240, 2018. DOI: 10.15448/1981-

2582.2018.2.31317. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/31317>. Acesso em: 17 out. 2024.

SPRÉA, Nélío Eduardo; GARANHANI, Marynelma Camargo. **A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira.** Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 14, n. 43, p. 717–735, 2014.

SPRÉA, Nélío. **QUADRINHAS, PARLENDAS E CANÇÕES: USOS E FUNÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** In: EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil [recurso eletrônico]/Catarina Moro, Etienne Baldez, organizadoras. – Dados eletrônicos. – [Curitiba] : NEPIE/UFPR, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Cláudia Berliner (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Notas sobre a escolarização do brincar: tensionamentos e provocações

Cláudia Inês Horn
Isabela Marquette Zappe
Anna Laura Scheeren

Ficamos a brincar brincadeiras e brincadeiras.
Porque a gente não queria informar acontecimentos.
Nem contar episódios.
Nem fazer histórias. A gente só gostasse de fazer de conta.
De inventar as coisas que aumentassem o nada.
A gente gostasse de fazer nada que não fosse de brinquedo
(Barros, 2008, p. 155).

Este texto expressa um ensaio composto por alguns tensionamentos e provocações para pensar acerca de uma possível escolarização do brincar, seja nos espaços formais das instituições escolares, seja nos espaços informais nos quais alguns movimentos brincantes se fazem presentes. Tenho investido, nos últimos anos, na produção de conhecimentos envolvendo as infâncias na contemporaneidade, especialmente nos deslocamentos da condição do sujeito infantil e da escola contemporânea.

Ao procurar compreender que efeitos algumas práticas produzem nas crianças do nosso tempo presente, algumas inquietudes são mobilizadas, especialmente quando pensamos, falamos, escrevemos sobre o brincar. Inquietudes! É disso que se trata esse texto que pretendo apresentar, numa tentativa de problematizar o brincar na sociedade contemporânea, seja na escola, ou fora dela.

Tais inquietudes estão vinculadas, especialmente, a três aspectos sobre os quais faço breves considerações, por meio de notas. Essas notas são muito mais movimentos ensaísticos, criados e inventados por mim, do que qualquer escrita acadêmica e científica mais consistente. As notas são muito mais tensionamentos por vezes ironizados, do que afirmações pautadas em dados de pesquisa. A seguir, apresento essas três notas inventadas, compactuando com o que o autor Serres (1993) nos aponta: a criação é o único “ato intelectual verdadeiro, a única ação inteligente”, uma vez que “só a invenção prova que se pensa, seja qual for esta coisa” (Serres, 1993, p. 118-119). Por fim, como considerações finais, apresento uma quarta e última nota.

Nota 1: Todas as crianças brincam!

Trata-se de incomodar-se com a forma naturalizada em que falamos sobre o brincar. Creio que todas as pessoas do mundo, teriam algo a dizer sobre o brincar. O brincar está aí, nas conversas, nas notícias, nos depoimentos, nas ruas, nas escolas, nos

shoppings, ... Ninguém mais estranha o brincar. Quando pensamos sobre as crianças e sobre as infâncias, nos remetemos, de forma natural, à ideia do brincar, como se as relações existentes entre criança-infância-brincar estivessem tão imbricadas, a ponto de não estranhar, duvidar, nem provocar o nosso próprio pensamento sobre essa relação existente.

Nota 2: Brincar precisa ser prazeroso!

A maioria das produções sobre ludicidade (pesquisas, estudos, livros, notícias, artigos, entre outras) geralmente tendem para um lugar comum: apontar os benefícios do brincar no desenvolvimento infantil, e dizem: o brincar auxilia a expressar as emoções, o brincar contribui para a socialização, independência e autonomia, desenvolve a afetividade e a sensibilidade, possibilita um desenvolvimento integral. Associam o brincar a ideia de uma ideia de prazer – Brincar é muito prazeroso! Muitos destes imperativos, pressupõem que o brincar tem a ver com a aquisição de algo externo, algo que existe antes da ação de brincar e que, como resultado da brincadeira, torna-se posse do indivíduo. A ação do brincar aqui, seria uma tentativa de adquirir, internalizar, dominar, como se o brincar pudesse tornar-se uma propriedade, um bem de consumo.

Nota 3: Na escola, não é possível brincar de qualquer coisa!

As crianças, nas escolas de Educação Infantil ou de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, geralmente não podem brincar de “qualquer coisa”. Os momentos de brincar na instituição escolar estão conectados, cada vez mais, ao jogo educativo, apresentando objetivos, conteúdos, avaliação, tempos e espaços bastante fechados e planejados pelos adultos. Nesta lógica, é possível um brincar prescritivo, técnico, planejado, à serviço dos fins educacionais. Cada vez mais, acompanhamos a celebração do brincar como instrumento metodológico, como estratégia didática, como facilitador do ensino. Creio que algo está se perdendo ao conceber o brincar como forma única de cognição.

A partir dessas três breves notas ensaísticas, passo a problematizar as práticas que envolvem o brincar na escola: é possível perceber um deslocamento nas formas de compreender os tempos e espaços do brincar. Os períodos mais livres, voltados ao divertimento e às amizades na escola, ou seja, aquele tempo que cultivas o ócio, passaram a ser povoados por regras, tarefas, produção, como se todo tempo na escola fosse um tempo para desenvolvimento intelectual, para a aquisição de competências e habilidades centradas especialmente no cognitivo.

Atualmente, os momentos de brincar vêm determinados por formas de interação e relação, por mais “livres” que pareçam ser, há sempre um objetivo de aprendizagem a cumprir: aprender a aprender permanentemente. Quase não é mais possível “ficar a brincar brincadeiras, não informar acontecimentos, só fazer de conta, de inventar o nada”, utilizando as belas palavras do poeta Manuel de Barros.

Os espaços e tempos educacionais contemplam, cada vez mais, momentos de jogos e brincadeiras permeados por normas definidas e controladas pelos adultos (estes seres profissionais que também precisam prestar contas das suas funções, e mostrar o quanto suas práticas planejadas geram níveis de desempenho nas crianças). Inclusive em alguns momentos de recreio escolar, não é mais possível “fazer qualquer coisa”¹.

Os momentos voltados ao jogar e brincar têm o intuito de desenvolver alguns objetivos e conteúdos previamente definidos pelos professores. Momentos que estão a serviço de uma aprendizagem permanente, de um desenvolvimento integral, de um sujeito que desde tenra idade precisa aprender a fazer escolhas e precisa mostrar produtividade numa “sociedade totalmente pedagogizada” (Ball, 2013), onde “talentos e habilidades sejam encontrados e desenvolvidos ao máximo” (Ball, 2013, p. 148). Assim, os momentos de brincar servem de observação, normalização, contenções de corpos, e formas de controle, inclusive fora da escola².

Por tais argumentos, parece-me salutar, num tempo presente, em que “Todas as crianças brincam”, “Brincar precisa ser prazeroso” e “Na escola, não é possível brincar de qualquer coisa”, problematizar o brincar escolarizado. Acompanhamos, paulatinamente, a escolarização do brincar. Os leitores podem estar se questionando: Isso é positivo? Isso é negativo?

Na condição de autora desse escrito ensaístico, prefiro seguir com outros questionamentos. Mas antes, fale referendar um belo trecho escrito por Foucault:

Não! Não estou procurando uma alternativa; não se pode encontrar a solução de um problema na solução de um outro problema levantado num outro momento por outras pessoas. [...] Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer (Foucault, 2010, p. 299).

Se nem tudo pode ser ruim, mas tudo pode ser perigoso, prefiro questionar: Por que o brincar tornou-se quase onipresente no discurso educacional? Como o brincar se transformou em jogo educativo nas escolas? Se a ação de brincar passa a ser escolarizada, nós mantemos o movimento de brincar ou estamos apenas executando mais uma tarefa formal e obrigatória? E as crianças, como ficam perante todas essas práticas? E as crianças, continuam a brincar? E nós, pedagogos e pedagogas, estamos preocupados com isso?

Não estou procurando uma alternativa; não se pode encontrar a solução de um problema na solução de um outro problema levantado num outro momento por outras pessoas, como bem disse Foucault. Contudo, vale relembrar algumas premissas fundamentais.

1 Para saber mais: Steffens, Carine Rozane; Horn, Cláudia Inês. O brincar no recreio escolar em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental In: Ferreira, Yara Araujo; Silva, Jobson Jorge da (orgs.). Pesquisas em Educação, Ensino e Linguagem: panorama de estudos científicos. Santo André: V&V Editora, 2024. P. 12-25

2 Para saber mais: Horn, Cláudia; Gräbin, Camila; Birkheuer, Carine. BRINCAR INSTITUCIONALIZADO NO PLAYGROUND DE UM SHOPPING: “ESTÁ PERDENDO TEMPO AQUI DO MEU LADO”. Revista COCAR, Belém, v.10, n.19, p. 191 a 209 – Jan./Jul. 2016.

O brincar está ligado a experimentação do inédito, não o mesmo já balizado; um encontro com algo ou alguém que é potencializado pelo desejo, que tira o sujeito de seu lugar comum para fazer movimentar o inesperado, o inédito, a criação. Toda vez que experimentamos o inédito em nós mesmos, estamos a brincar. Por isso, creio que brincar nem sempre é prazeroso – segundo o dicionário, listo algumas palavras sinônimas de prazeroso: bom humor, felicidade, bem-estar, satisfação, entusiasmo. Aprender de forma prazerosa através do brincar – como se o próprio brincar tivesse que ser pintado como fácil, atraente, emocionante, capaz de satisfazer as necessidades daquele que brinca. Não! O brincar é muito mais complexo do que apenas ser um momento prazeroso na escola.

Ao mencionar o jogo educativo, não pretende dizer que ele não deva mais existir nas escolas, e que as rodas cantadas, as brincadeiras dirigidas, os jogos cooperativos ou competitivos devam ser extintos dos planejamentos docentes. Pelo contrário! Não se trata de uma exclusão, rejeição ou redução. Trata-se muito mais de compreender que na tentativa de escolarizar o brincar, deste brincar com um fim pedagógico ou pedagogizante, com seus benefícios previsíveis em resultados de aprendizagem, há sempre algo que pulsa, que muda, que desvia, que desobedece.

O brincar acarreta, não acidentalmente, o incalculável, o inesperado, o risco. Não se sabe, e talvez não se pode saber o que vai acontecer quando as crianças estão brincando. Se soubéssemos o que e como brincar, tornando-o calculável e passíveis de resultados previsíveis, o brincar já não seria mais necessário, pois deixaria de ser um movimento brincante. O brincar é, pela sua própria natureza, sem fundamento, sem objetivo, sem prescrição e explicação prévia.

Uma experiência desta ordem não é estrutural, calculada, medida, explicativa, mas existencial. Talvez a produção de sentido na existência do brincar não está na ordem do dito, mas daquilo que é sentido e que faz sentido somente na ordem do encontro. Benjamin (2002) afirma que “A essência do brincar não é ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comvente em hábito. Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo o hábito” (p. 102).

Meus tensionamentos e provocações centrais neste ensaio estão voltados ao predomínio exagerado e desnecessário do jogo educativo e do brincar controlado, em detrimento do afastamento de outras formas de brincar. Seria possível, nos espaços e tempos das instituições escolares, potencializar um brincar menos escolarizado?

Nota 4: Simplesmente brincar!

Brincar como fruição, como um encontro com o outro e consigo mesmo. Brincar na ordem da criação. Brincar como uma pausa para habitar outros tempos e espaços. Este seria para mim, um brincar que foge das tramas de uma excessiva escolarização atual. Acompanho, hoje, uma saturação de um brincar centrado na aquisição de objetivos de aprendizagem, do domínio de conteúdos escolares, de estratégia de avaliação e registro, de tempos e espaços marcados e controlados, com previsibilidade, obviedade e prescrição. Como profissionais da educação, precisamos ficar atentos

para as práticas escolares, e perceber os efeitos que tais práticas produzem em nós mesmos e nas crianças.

Referências

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago, 2013.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil., 2008.

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

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010. p. 273-295.

A observação como instrumento de investigação das competências dos bebês: Ludicidade, infância e o brincar livre

Andrea de Souza¹

Daniele Martinazzo²

Juliana Prudencio Abule³

Paula Baggio⁴

Introdução

A compreensão contemporânea sobre a primeiríssima infância exige um deslocamento do olhar adulto, tradicionalmente pautado na antecipação de etapas, para uma postura de escuta e observação sensível. Este capítulo propõe uma reflexão aprofundada sobre a observação como ferramenta investigativa das competências dos bebês, fundamentando-se nos pressupostos da *abordagem Pikleriana*. Desenvolvida pela pediatra austríaca *Emmi Pikler* no Instituto Lóczy, em Budapeste, essa perspectiva revolucionou o cuidado infantil ao estabelecer quatro princípios fundamentais: o valor da atividade autônoma, a importância de uma relação afetiva estável, a necessidade de promover a consciência de si e do entorno, e a garantia da saúde física e emocional da criança (Falk, 2011).

No cerne desta discussão, o brincar emerge não como uma atividade recreativa secundária, mas como a expressão máxima da infância. Compreender a infância como um tempo presente, e não meramente como uma fase de preparação para a vida adulta ou para o futuro escolar, é premissa básica para uma prática pedagógica respeitosa. Autores como Hortélio (2003) e Moyles (2006) reforçam que o brincar é a linguagem própria da criança, o meio pelo qual ela habita o mundo e processa a realidade. Para Falk (2004), quando o bebê brinca de forma livre, ele está exercendo sua plenitude humana no aqui e agora, esgotando as possibilidades de seu estágio de desenvolvimento atual.

A ludicidade, portanto, assume o ponto central da ação educativa. Segundo Bondioli e Mantovani (1998), a dimensão lúdica na educação de 0 a 3 anos não se restringe ao uso de brinquedos, mas caracteriza-se por um processo de investigação, descoberta e pelo prazer intrínseco do “fazer”. Nesse contexto, o erro não é visto como uma falha a ser corrigida pelo adulto, mas como uma informação valiosa para a criança em seu percurso de aprendizagem. A ludicidade é o que permite ao bebê testar

1 Pedagoga, Especialista em Educação Infantil. Coordenadora Pedagógica na Escola Despertar e Sócia Fundadora da Voar Singular - Caminhos de Formação e Escuta Docente. E-mail: andrea@escoladespertar.com.br.

2 Pedagoga, Especialista em Alfabetização. Proprietária da Escola Voar e Sócia Fundadora da Voar Singular - Caminhos de Formação e Escuta Docente. E-mail: danielmartinazzo@gmail.com.

3 Psicóloga, Pesquisadora da Infância. Psicóloga Escolar na Escola Despertar. E-mail: juliana.abule@escoladespertar.com.br.

4 Administradora e Pedagoga, Pesquisadora da Infância. Sócia Fundadora da Escola Despertar. E-mail: paula@escoladespertar.com.br.

hipóteses sobre a gravidade, a resistência dos materiais e a sua própria capacidade de ação sobre o mundo.

Este trabalho é fruto das reflexões e práticas desenvolvidas no Grupo Palavra, um espaço dedicado à formação continuada de educadores que buscam alinhar a teoria à prática cotidiana nos berçários e salas de referência. O objetivo central deste capítulo é relatar a experiência de observação sistemática de bebês, realizada à luz dos pressupostos Piklerianos, enfatizando como a ludicidade e o respeito à infância revelam competências extraordinárias que, muitas vezes, permanecem invisíveis sob um olhar apressado ou diretivo.

Desenvolvimento

A observação como alicerce da prática pedagógica

A observação de bebês transcende o simples ato de olhar, configurando-se como um exercício de presença plena e disponibilidade afetiva. Na perspectiva pikleriana, a observação constitui o alicerce da prática pedagógica, exigindo do educador a capacidade de silenciar internamente para reconhecer a criança como um ser competente, curioso e dotado de iniciativa. Como postula Falk (2011), o bebê é sensível às ocorrências do entorno, processando informações e compreendendo a realidade sempre que lhe é conferida a oportunidade de exercer sua autonomia.

O motor do desenvolvimento infantil é o impulso epistêmico, uma força intrínseca que direciona a criança ao conhecimento de si, dos outros e dos objetos. A conquista da autonomia origina-se nesse impulso, sendo alimentada pelas iniciativas da própria criança e favorecida por um ambiente que o adulto estrutura para permitir a exploração (Ministério de Educación, 2012). A observação pikleriana caracteriza-se por ser direta e participante, ocorrendo em situações naturais de atividade espontânea e autoinduzida (Mózes, 2016).

Metodologicamente, essa observação exige a separação rigorosa entre três níveis: o descritivo, o interpretativo e o explicativo. A descrição fidedigna dos fatos deve preceder qualquer tentativa de interpretação ou explicação, as quais só devem ocorrer após observações recorrentes. Essa disciplina metodológica é fundamental para mitigar julgamentos apressados e intervenções intrusivas que possam descaracterizar a atividade autônoma do bebê (Mózes, 2016).

O brincar como expressão da infância

O brincar constitui a linguagem primordial da criança, sendo o meio pelo qual ela se constitui como sujeito e processa a realidade. Sob a ótica da pedagogia da relação, proposta por Bondioli e Mantovani (1998), a qualidade do encontro entre a criança, o educador e o ambiente é o fator determinante para o desenvolvimento. O brincar de fluxo livre, conforme descrito por Moyles (2006), é um processo ativo e autotélico, que não visa resultados externos, mas a própria experiência do fazer.

Nesse processo, jogar é representar. A criança utiliza o brincar para simbolizar e elaborar experiências cotidianas, como a alimentação ou o cuidado, transformando vivências prazerosas com o adulto em narrativas lúdicas (Ministério de Educación, 2012). O corpo assume papel central, sendo o instrumento de exploração e redução de tensões. É imperativo distinguir o jogo espontâneo das atividades dirigidas; enquanto o primeiro nasce da iniciativa da criança, as segundas são propostas externas que podem não corresponder ao tempo e interesse do bebê.

A unidade entre brincar e aprender é indivisível. Stern (2018) argumenta que o brincar é o dispositivo de aprendizagem mais eficaz, manifestando-se através de uma concentração profunda e da superação de limites quando a atividade não é imposta.

A neurobiologia corrobora essa tese ao demonstrar que o aprendizado duradouro depende da ativação dos centros emocionais, inerentes ao interesse genuíno do jogo livre. Além disso, a preservação do brincar espontâneo sustenta o pensamento divergente, essencial para a criatividade, cujos índices tendem a declinar drasticamente à medida que a educação formal impõe modelos convergentes de pensamento (Stern, 2018).

O ambiente como convite à ludicidade

O ambiente atua como um agente pedagógico fundamental, devendo ser estruturado como um ambiente suficientemente bom (Winnicott, 1975), que sustente as iniciativas infantis sem antecipá-las. Falk (2004) alerta para o risco de o adulto pré-condicionar o comportamento da criança, tornando-a passiva e dependente de soluções externas. Portanto, a função primordial do educador é a estruturação de um espaço que convide à ação e à exploração autônoma (Gonzalez-mena; Eyer, 2014).

A configuração física do espaço deve contemplar aspectos como a segurança do piso, a presença de desníveis e texturas variadas, que desafiem o bebê a subir, descer e transitar por diferentes planos (Ministério de Educación, 2012). A oferta de materiais abertos e objetos do cotidiano, em detrimento de brinquedos estruturados, estimula a concentração e a criatividade. O equilíbrio ambiental é alcançado quando o espaço não é excessivamente saturado, o que dispersaria a atenção, nem excessivamente vazio, o que desestimularia a iniciativa.

A organização das possibilidades materiais é, segundo Tardos (1992), mais essencial do que a ausência de intervenções. Em um ambiente seguro e adequado, o bebê regula seus próprios esforços interiores, alternando entre a contemplação e a atividade motora intensa. Ao proporcionar as condições para que a criança se ocupe consigo mesma e com o entorno, o educador reforça a competência infantil e a capacidade de autorregulação.

O papel do educador: estar à disposição

Na abordagem pikleriana, o educador assume o papel de organizador do espaço e provedor de segurança afetiva, mantendo-se em uma postura de estar à

disposição (Kelemen, 2016). Esta postura não implica em agir pela criança, mas em sustentar sua ação através do olhar e do encorajamento, intervindo apenas quando estritamente necessário. O rosto do adulto funciona como o primeiro espelho do bebê, estabelecendo uma comunicação pré-verbal fundamental para a constituição psíquica (Ministério de Educación, 2012).

A comunicação precede a fala e manifesta-se em gestos, olhares e na qualidade do toque. Badell (2016) e Tardos (1992) enfatizam a importância de uma mão que espera e acolhe. Jogos tradicionais, como o “cucú”, exemplificam a descoberta do prazer na antecipação e na alternância entre presença e ausência. É vital que o adulto respeite a demora necessária para que o bebê sinta e expresse suas necessidades antes de satisfazê-las prontamente, permitindo que a criança busque soluções em si mesma (Ministério da Educación, 2012).

Para favorecer o jogo livre, o educador deve:

- Preparar o ambiente com rigor, selecionando materiais de interesse;
- Oferecer segurança e acompanhamento afetivo contínuo;
- Observar ativamente para identificar os projetos de ação e as aprendizagens em curso;
- Prover apoio verbal, sem dirigir ou interferir nas criações infantis;
- Reconhecer a criança como a única geradora legítima de seu jogo.

A valorização da atividade autônoma altera profundamente a relação adulto-criança. Em um nível imediato, o adulto abdica de intervenções supérfluas, como posicionar o bebê em posturas que ele ainda não domina. Em um nível mais profundo, a aceitação da autonomia transforma o bebê em um parceiro na relação, um sujeito com direito de influenciar os acontecimentos que lhe dizem respeito, superando a visão da criança como ser meramente dependente e submisso (Tardos, 1992).

O que a observação revela sobre as competências dos bebês

A observação sistemática revela que bebês, quando inseridos em ambientes seguros e respeitosos, demonstram competências notáveis, como a capacidade de sustentar o brincar por períodos de até 30 minutos sem a intervenção direta do adulto. A comunicação estabelecida nesse contexto é rica e multifacetada, fundamentada no contato visual e na reciprocidade gestual durante os momentos de cuidado, os quais servem como alicerces para a linguagem futura. Inversamente, a indiferença afetiva ou a realização mecânica de cuidados obstaculizam esse desenvolvimento (Ministério da Educación, 2012).

Os jogos exploratórios iniciam-se com a descoberta do próprio corpo e progridem para a experimentação do entorno. Segundo Chokler (2003), essa exploração permite que o bebê construa suas matrizes de aprendizagem ao apropriar-se do meio. É crucial que o adulto não desvie a atenção do bebê com estímulos artificiais ou o coloque em posições motoras passivas, o que, segundo Tardos (1992),

paralisa a iniciativa e acentua a dependência. A atenção que não intervém, descrita por Mózes (2016), comunica ao bebê a importância de sua atividade, validando seu percurso investigativo. Esse estado de prazer e respeito unifica a experiência da criança, permitindo que ela se sinta plena.

No âmbito motor e manipulativo, o bebê progride do toque e da exploração oral para ações de sacudir, golpear e lançar objetos. O ato de lançar, longe de ser uma desordem, é uma forma de processar a ausência e a presença, além de explorar a causalidade. A oferta de objetos em pares ou grupos favorece processos de classificação e ordenação (Ministério da Educação, 2012). O desenvolvimento motor autônomo ocorre sem a antecipação do adulto; o bebê conquista o giro, o rastejar e o engatinhar por iniciativa própria, explorando o espaço e as distâncias com segurança.

As competências reveladas incluem ainda o brincar de construir e destruir, onde a verticalização de objetos simboliza a própria construção do eu. As brincadeiras simbólicas e dramatizações permitem que a criança imite a vida cotidiana, elaborando desejos e adaptando-se à realidade através do faz-de-conta. Socialmente, a observação demonstra que as interações em grupo surgem espontaneamente através do brincar paralelo e da imitação mútua. Simultaneamente, a criança desenvolve a capacidade de estar sozinha, o que não significa abandono, mas a segurança interna necessária para a exploração. Como conclui Tardos (1992), autonomia e dependência são faces complementares: o vínculo de confiança estabelecido nos cuidados é o que viabiliza a independência na atividade autônoma.

Considerações finais

A observação é, acima de tudo, uma postura ética. É o reconhecimento de que a criança é competente e merece ser vista em sua inteireza. A ludicidade não é um momento do planejamento – é a própria atmosfera da infância. Como nos lembra Fortunati (2014), “somente observando as crianças é que o adulto pode conquistar a sua leveza, caminhar a seu lado, e contribuir para tecer os fios da rede de ações e interações que estão em jogo sem interrompê-la ou rompê-la”.

Como nos ensina a experiência do Instituto Pikler, a observação é também um instrumento de formação e de saúde mental para o educador. Observar, anotar, discutir, receber feedback – tudo isso ajuda o profissional a elaborar emocionalmente o que vive, mantém seu interesse, proporciona sensação de realização e o protege contra o esgotamento (Mózes, 2016).

Referências

ANDREETTO, V. G. **Reggio Emília e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP, 2014.

BADELL, R. V. i. **A comunicação que leva à palavra**. RELAdEI, n. 5(3), p. 113-117, 2016.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CARLAN, J. R. B. **Conexões em rede: os fios que tecem a vida, o tempo e a psicanálise**. Estudos de Psicanálise, v. 44, p. 117-122, 2015.

CHOKLER, M. **El Concepto de Autonomía en el Desarrollo Infantil Temprano**. Pikler-Lóczy, 2010.

CHOKLER, M. **Los organizadores del desenvolvimento: un enfoque transdisciplinario**. Lima: Centauro Editores, 2003.

DAVID, M.; APPELL, G. **Lóczy ou le maternage insolite**. Paris: Eres, 1973/2013.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004/2011.

FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**. Edizioni ETS, 2014.

GERBER, M. **The RIE Manual**. Los Angeles: Resources for infant educators, 2013.

GONZALEZ-MENA J.; EYER, D. W. **O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

HORTÉLIO, L. **Brincar é preciso**. Revista Pátio Educação Infantil, n. 3, 2003.

KELEMEN, J. El trayecto profesional de una cuidadora pikleriana. RELAdEI, n. 5(3), p. 36-40, 2016.

KOPP, A. I. et al. **Aspectos teóricos sobre o brincar e o jogar**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2016.

LEVIN, E. **A criança: do organismo ao corpo**. Col. LEPSI IP/FE-USP, 2002.

MEIRELLES, D. S. Brincar heurístico: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos. TCC (Especialização) - UFRGS, 2016.

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN. **Favorecendo la actividad autónoma y el juego libre de niños y niñas de 0 a 3 años**. Guía de orientación. Montevideo: MEC, 2012.

MÓZES, E. **La observación en la pedagogía Pikler**. RELAdEI, v. 5, n. 3, p. 27-35, 2016.

MOYLES, J. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

STERN, A. **Jugar**. Tradução integral para o português brasileiro. Litera Libros, 2018.

TARDOS, A. **Autonomia e/ou dependência**. Infância, n. 15, p. 4-9, 1992.

TARDOS, A. **A mão da educadora**. Revista Infância, n. 11, 1992.

TARDOS, A.; SZANTO-FEDER, A. **O que é autonomia na primeira infância?** In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

TAVARES, E. E. **O brincar na clínica com crianças**. Rev. Assoc. Psicanal. Porto Alegre, n. 14, p. 54-67, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

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

Giocare con la scienza al nido

Elisabetta Beghin

Francesca Cioni

Silvia Scarlatti

Dalle prove di laboratorio al laboratorio della scoperta

I servizi educativi per la prima infanzia e le scuole dell'infanzia, negli ultimi anni, spesso propongono progettazioni sul tema degli STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics), spinti anche dalle più recenti ricerche che individuano questo ambito come privilegiato per lo sviluppo del pensiero critico dei bambini. Quando però pensiamo ad attività "scientifiche" da proporre nello 0/6, esiste un rischio, ovvero quello di trasformare lo stupore naturale dei bambini in una performance, riducendo la scienza a un catalogo di esperimenti rigidamente guidati dagli adulti.

L'idea è quella del laboratorio asettico, della "pillola di conoscenza" somministrata per stupire i bambini e gli adulti con effetti speciali. In questa visione, che spesso caratterizza le derive più rigide degli STEAM nello 0-6, l'adulto si avvicina ai fenomeni naturali per mostrare un risultato mentre i bambini restano spettatori di una magia della cui interpretazione non possiedono le chiavi.

Provando invece a cambiare prospettiva, nell'approccio di San Miniato, esplorare la scienza significa innanzitutto riconoscere i bambini come ricercatori nati, soggetti dotati di una curiosità intelligente che non ha bisogno di kit preconfezionati, ma di contesti di opportunità: la scienza al nido dovrebbe essere fatta di ascolto e di attesa, di valorizzazione della strategia di pensiero, non di ricerca della risposta corretta.

Allo stesso tempo, proporre la scienza in un'ottica di curriculum aperto e flessibile non significa procedere per improvvisazione. Al contrario, richiede un rigore progettuale altissimo, che si sposta però dall'obiettivo "cosa il bambino deve imparare" al processo del "come il bambino indaga e applica il suo personale ed originale pensiero critico".

Un curriculum flessibile non prevede una "tabella di marcia" della conoscenza, ma si modula sulla base delle domande, anche mute, che i bambini pongono di fronte agli oggetti e ai fenomeni. In questo senso, l'ambiente non rappresenta un semplice contenitore dell'esperienza, quanto piuttosto un generatore di possibilità.

L'educatore, in questa cornice, osserva, documenta e rilancia: se un bambino si incanta davanti a una chiocciola, l'educatore non spiega necessariamente e unicamente cos'è un mollusco; allestisce, magari il giorno dopo, uno strumento di ingrandimento o un materiale che permetta di seguire quella traccia, trasformando l'interesse occasionale in una ricerca maggiormente approfondita offerta alla condivisione.

La scienza al nido non è un'attività "speciale", piuttosto è legata all'esperienza diretta e sensoriale e dunque abita – o dovrebbe abitare – nelle pieghe del tempo ordinario. Se è presente un educatore capace di predisporre il contesto e leggere con competenza il fare dei bambini, il bambino che prova a trasportare l'acqua con un setaccio sta facendo fisica; quello che osserva il ghiaccio sciogliersi tra le mani sta indagando i passaggi di stato.

La differenza tra una proposta STEAM rigida e una flessibile risiede esattamente nel riconoscimento o meno del protagonismo dei bambini. Nella prima, l'adulto anticipa l'esito, nella seconda l'adulto accoglie l'imprevisto e lascia che il tempo a disposizione – si intende il tempo dei bambini – coincida con il tempo della scoperta. È un tempo che trasforma ogni piccola traccia in un sentiero di conoscenza, dove l'errore non è un fallimento, ma una indispensabile nuova ipotesi da verificare.

Il progetto "Dal bruco alla farfalla" del nido Pinocchio: la metamorfosi come esperienza educativa

In concreto, dunque, la progettualità educativa nasce spesso dalla capacità del gruppo degli educatori di cogliere le opportunità che emergono nella quotidianità, trasformando momenti apparentemente ordinari in occasioni di scoperta, riflessione e ricerca. In questa prospettiva, l'occasione stessa si configura come elemento generativo dell'esperienza dei bambini, aprendo possibilità inattese di esplorazione e di costruzione di significati.

È quanto accaduto durante una delle uscite sul territorio del nido Pinocchio. Durante la passeggiata nella campagna vicina al nido, l'attenzione dei bambini e delle educatrici si è soffermata su un ramo di finocchietto selvatico sul quale erano adagiati diversi bruchi. La curiosità e l'interesse suscitati da questo incontro hanno portato le educatrici a riconoscere l'evento come una possibile occasione di esperienza significativa da approfondire insieme ai bambini.

Con cura e rispetto per gli insetti, è stata quindi prelevata una porzione del ramo e portata al nido, offrendo ai bambini l'opportunità di osservare da vicino questo piccolo frammento di natura. L'arrivo "inaspettato" dei bruchi al nido ha così innescato nel gruppo di lavoro delle educatrici ulteriori riflessioni e ipotesi progettuali, aprendo la possibilità di proporre ai bambini un'esperienza di osservazione diretta tanto insolita quanto affascinante.

Un semplice contenitore di vetro ha accolto i bruchi insieme ad alcuni rami di finocchietto selvatico, la pianta sulla quale erano stati trovati. La loro presenza nell'ambiente della sezione ha permesso ai bambini di avvicinarsi a un processo naturale complesso, rendendolo visibile e progressivamente comprensibile attraverso l'esperienza diretta e quotidiana.

Giorno dopo giorno, i bambini hanno potuto osservare i cambiamenti che caratterizzano il ciclo vitale del bruco: il movimento lento tra le foglie, il nutrirsi continuo, la curiosa forma dei suoi escrementi, il momento in cui si ferma per costruire

la crisalide, fino all’attesa silenziosa della trasformazione e alla comparsa della farfalla. Ogni fase ha suscitato domande, stupore e primi tentativi di interpretazione.

L’osservazione della “teca di vetro” è diventata un piccolo rituale quotidiano: i bambini si fermavano davanti al contenitore, indicavano, sussurravano tra loro, commentavano ciò che vedevano e formulavano ipotesi a voce alta: “Guarda, sta mangiando!”, “Dove va adesso?”. Le educatrici hanno accompagnato questo ritmo disteso, senza anticipare spiegazioni, riformulando le osservazioni dei bambini e arricchendole con parole che aiutassero a dare senso alle loro ipotesi. Così, ogni domanda e ogni gesto diventavano occasione di confronto e di scoperta condivisa.

Lo spazio lasciato alla curiosità ha favorito un vero e proprio “so-stare” nell’incertezza: ogni piccolo cambiamento dei bruchi – un movimento tra le foglie, un morso a una foglia – diventava motivo di meraviglia e riflessione. Tornare ogni giorno davanti alla teca, ricordare com’era prima e accorgersi delle differenze, ha rappresentato per i bambini un prezioso esercizio di attenzione e memoria, permettendo loro di abitare l’esperienza senza fretta e lasciando spazio allo stupore.

Osservando i bruchi, il loro nutrirsi e collaborando con le educatrici alla pulizia e alla cura della “casa” che li ospitava, i bambini non erano semplici spettatori, ma protagonisti attivi di un percorso di conoscenza condivisa, in cui le osservazioni, le ipotesi e le parole di ciascuno diventavano patrimonio di tutto il gruppo.

Il momento della nascita della farfalla ha rappresentato il culmine di un percorso di osservazione e attesa, trasformando giorni di cura e attenzione in un’esperienza davvero intensa. Dopo giorni di paziente osservazione, un bruco ha iniziato a muoversi sempre meno, cercando punti in cui fermarsi, fino a trasformarsi lentamente in crisalide.

Collocata in un angolo luminoso e protetto, la crisalide è stata seguita dai bambini con occhi attenti e curiosi: alcuni indicavano, altri sussurravano tra loro, provando a dare spiegazioni – “Forse sta dormendo?”, “La casa nuova?”, “Il bruco non c’è più!” – mostrando come lo stesso fenomeno potesse incoraggiare ipotesi molteplici e originali. Quando la crisalide si è aperta e la farfalla ha cominciato a emergere, il silenzio è stato interrotto solo da esclamazioni di meraviglia.

In quel momento, la curiosità dei bambini guidava l’esperienza: ciascuno provava a dare senso al cambiamento, rileggendo ciò che stava accadendo alla luce delle osservazioni fatte anche nei giorni precedenti.

Le giuste forme della documentazione per dare voce e corpo all’esperienza dei bambini

Ad accompagnare questo percorso di scoperta è stata anche la documentazione. Attraverso annotazioni, fotografie e brevi riprese, le educatrici hanno raccolto e riletto insieme le tracce dell’esperienza mentre questa prendeva forma. Documentare non ha significato soltanto conservare memoria di quanto accaduto, ma sostenere uno sguardo attento sui processi in atto: cogliere le ipotesi dei bambini, le loro domande, i gesti e le parole con cui cercavano di interpretare ciò che osservavano. In questo modo

la documentazione è diventata parte integrante del percorso, uno strumento che ha accompagnato le educatrici nel progettare, ma anche nel riconoscere e valorizzare, nel tempo, il pensiero dei bambini.

Mentre il gruppo si prepara per il momento del riposo, Alessandro si avvicina alla teca, accosta il viso al vetro e improvvisamente indica con il dito: “Si muove!”. La sua voce attira subito l’attenzione degli altri bambini, che si avvicinano per osservare meglio.

Victoria, con gli occhi spalancati, commenta: “Sta uscendo... la farfalla!”.

I bambini iniziano a parlare tra loro a voce bassa: “Guarda le ali “ dice Morgan. “È colorata”, risponde Niccolò.

Quando la farfalla esce completamente dalla crisalide, il piccolo gruppo intorno alla teca rimane per alcuni istanti in silenzio. I bambini osservano con grande attenzione il lento dispiegarsi delle ali, affascinati da quel movimento delicato: i loro sguardi appaiono sono luminosi, attenti, colmi di curiosità.

Lorenzo chiede: “Ora vola?”.

Dopo aver atteso insieme il tempo necessario per osservare la metamorfosi del bruco, decidiamo di uscire all’aperto per liberare la farfalla. I bambini seguono le educatrici mantenendosi vicini e continuando a guardare il contenitore. Una volta all’esterno, ci fermiamo su uno dei tavoli del giardino.

Quando il contenitore viene aperto, Amelia esclama: “Farfalla!”.

Poco dopo l’insetto inizia a muovere le ali e si solleva nell’aria, per poi posarsi nuovamente sul bordo del barattolo di vetro. Diego esclama: “Vola! Ora”.

Tutti seguono il suo movimento con lo sguardo, alcuni alzando le mani verso l’alto come per accompagnarne il volo.

Leonardo, che gattonando ha seguito il gruppetto in giardino, si solleva appoggiandosi al tavolino. Sorride mentre passa lo sguardo dal contenitore agli occhi di Diego e poi all’educatrice. Oscilla sulle ginocchia e, visibilmente entusiasta, batte le mani proprio nel momento in cui la farfalla, una volta dispiegate le ali, si alza in volo. “Andata via “ dice piano Lorenzo, continuando a guardare il cielo finché la farfalla scompare dalla vista.

L’esperienza non si è conclusa con il volo della farfalla nel cielo sopra il nido. Al contrario, quel momento ha generato una nuova serie di possibilità. Nei giorni successivi, la documentazione prodotta dalle educatrici – le fotografie della metamorfosi, le registrazioni delle voci di Morgan, Vittoria, Diego e degli altri – è stata restituita ai bambini. Rivedersi nel processo di scoperta ha permesso ai bambini di consolidare quella “teoria del mondo” che stavano costruendo: la consapevolezza che le cose cambiano, che il tempo è fatto anche di attesa e che la natura possiede ritmi propri, non accelerabili dai nostri desideri.

Le foto, riviste insieme ai bambini, hanno rappresentato delle “ancore di memoria” che hanno permesso loro di ripercorrere il sentiero della loro ricerca. Questo è uno dei valori della documentazione: non solo uno strumento di condivisione con le famiglie e di progettazione fra educatori, ma anche uno strumento prezioso per

valorizzare il fare dei bambini e per sostenerli nel costruire i loro personali ed originali percorsi di crescita e apprendimento.

Il progetto “Dal bruco alla farfalla” ci restituisce l’essenza di una scienza intelligente al nido. Non si tratta di una lezione sulla metamorfosi, ma della possibilità per Leonardo di battere le mani per un volo, per Lorenzo di guardare il vuoto del cielo e dare un nome all’assenza, per tutti di stare davanti a una teca di vetro come davanti a un mistero che sta per svelarsi. Una scienza che nasce dall’occasione – un ramo di finocchietto selvatico – e cresce attraverso la flessibilità e la competenza di un gruppo di lavoro capace di accogliere l’imprevisto.

La metamorfosi del bruco diventa così metafora della metamorfosi di un modo di educare: da adulti trasmettitori di risposte a bambini e adulti generatori di domande.

Práticas educativas de uma educadora de Educação Infantil Costarriquenha que envolvem brincadeiras no contexto da comunidade e em meio à natureza

Aparecida Garcia Pacheco Gabriel

Jacqueline Silva da Silva

Silvana Neumann Martins

Introdução

A Educação Infantil vem sendo reconhecida como um espaço essencial para o desenvolvimento integral das crianças, valorizando práticas que estimulem a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil. Inspiradas na filosofia de Loris Malaguzzi e na abordagem de Reggio Emilia, essas práticas compreendem a criança como participante ativa do processo de aprendizagem, priorizando a escuta, as interações, a investigação e o brincar como elementos fundamentais da construção do conhecimento.

Nesse contexto, a educação empreendedora na infância contribui para formar crianças mais participativas, criativas e capazes de resolver problemas de maneira autônoma. O artigo analisa as práticas educativas desenvolvidas na Escola *Bellelli Educación Escazú*, na Costa Rica, destacando como o brincar, o contato com a natureza e a participação comunitária favorecem o protagonismo infantil e promovem aprendizagens significativas por meio de projetos educativos humanizados e investigativos.

Contexto da pesquisa

Para a protagonista dessa pesquisa,

[...] é poderoso que uma criança possa ter voz, o que eu acredito ser extremamente importante para desenvolver o protagonismo da criança. [...] Acredito que o professor deve ser provocativo, desafiador nas ações cotidianas com as crianças, isso é potencializar o empreendedorismo.

Sara Mejia¹ é pedagoga; atua como professora na *Bellelli Educación Escazú*² há seis anos. Trata-se de uma escola da rede privada de ensino na cidade de São José, na Costa Rica. Lá, Sara trabalha com crianças com idade entre três e seis anos.

Inspirada nas escolas de Reggio Emilia, Sara destaca que o protagonismo infantil se desenvolve por meio de projetos educativos ligados à brincadeira, à comunidade

1 A professora Sara Mejia assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando que o seu nome apareça nesse texto.

2 Fonte: <https://www.bellellieducacion.com/> https://www.facebook.com/bellellied/?locale=it_IT.

e à natureza. O que vai de encontro com o que dizem Filippini e Giudici (2014), que observar e compreender as crianças ajudam os educadores a criarem contextos de interação e construção coletiva do conhecimento.

Nessa perspectiva de Filippini e Giudici (2014), pode-se dizer que os materiais disponíveis na creche estimulam a imaginação e a criatividade das crianças por meio das brincadeiras e das relações que elas fazem entre os objetos. Além disso, a professora utiliza o tripé 'brincadeiras', 'comunidade' e 'natureza' para planejar aprendizagens lúdicas, incentivando experimentações, autonomia e protagonismo infantil, como também destaca Fortunati (2021).

A rede *Bellelli Nido & Scuola* oferece educação para crianças de 10 meses até o Ensino Fundamental e é reconhecida pelos órgãos públicos da Costa Rica. A instituição crê no protagonismo infantil e no papel do professor como um guia sensível no processo de aprendizagem. Além disso, a sua proposta educativa valoriza as interações e as experiências das crianças, priorizando oportunidades de aprendizagem que incentivem a curiosidade, a participação e o desenvolvimento das vivências infantis, conforme defendem Fortunati (2016).

Essa rede entende a educação como uma construção coletiva entre crianças, professores e famílias. Ela busca valorizar a democracia, a escuta, a diversidade e a participação, conforme a abordagem reggiana. Além disso, ela promove uma educação humanizada baseada no brincar, no desenvolvimento socioemocional e na relação com a natureza, inspirada na filosofia de Loris Malaguzzi.

Os Projetos *Bellelli* possuem um planejamento flexível e buscam promover uma aprendizagem contextualizada, em que as crianças constroem conhecimentos com o apoio de educadores e da comunidade. Na *Bellelli Nido & Scuola*, os espaços com jardins, hortas e laboratórios unem natureza, brincadeira e ciência para favorecer aprendizagens prazerosas. Segundo Malaguzzi (1963), o desenvolvimento infantil acontece de forma mais significativa em ambientes educativos que estimulam a criatividade, os movimentos, as relações e a estética.

Para colaborar com esse pensamento, Hoyuelos (2020) aponta que o prazer está unido à felicidade, à alegria e à amabilidade com as quais Malaguzzi concebeu todo o projeto educativo das escolas. Na *Bellelli*, se destacam dois prazeres: o prazer da brincadeira e o de fabular. Para Hoyuelos (2020), fabular “[...] é entendido como a capacidade da criança de criar e inventar imagens novas, de mesclar e misturar lembranças que podem surgir em sua memória durante as situações lúdicas (p. 69)”. Quando consideramos que o autoconhecimento das crianças é construído a partir das fábulas, dos costumes e da cultura, observamos o quanto as fábulas são importantes para a construção desse autoconhecimento.

A rede *Bellelli Nido & Scuola* desenvolve projetos educativos baseados no lúdico, nas fábulas e no prazer de aprender, promovendo impactos positivos na comunidade. Entre eles, destaca-se o “Projeto I Geração de Game Ativistas”, que incentiva ações de preservação ambiental por meio da criação de jogos e da atuação de grupos voltados à defesa da natureza. Outro projeto é o “Pop-Up Playground”, realizado anualmente em espaços públicos com materiais reciclados e participação de pessoas de diferentes

idades. Essa iniciativa busca valorizar o direito de brincar, estimular a criatividade infantil e incentivar a ocupação segura de praças e espaços públicos.

Outro projeto, é o “Projeto Presença”. Ele busca conscientizar sobre a importância da ocupação de espaços públicos seguros para as crianças brincarem. O projeto promove a confecção de bonecos de pano por crianças e adultos como forma de reivindicação social. Ao longo dos anos, milhares de bonecos foram produzidos incentivando a segurança, o bem-estar infantil e a participação das famílias e da comunidade.

Figura 01 - Registro de uma ação do Projeto Presença



Fonte: Disponível em: [//www.bellellieducacion.com/](http://www.bellellieducacion.com/).

Com essa apresentação do projeto da rede *Bellelli Nido & Escuela* (Figura 01) pode-se compreender com profundidade a prática educativa da professora Sara Mejia. Com mais de seis anos de experiência na Educação Infantil, ela participa constantemente de formações relacionadas à abordagem reggiana, especialmente sobre o protagonismo infantil. Sua prática educativa busca valorizar a participação ativa das crianças e estimular seu desenvolvimento de forma autônoma e criativa.

Segundo Fortunati (2021), o protagonismo infantil acontece quando o professor cria oportunidades educativas que valorizam as experiências das crianças. Sara Mejia destaca que dar voz às crianças nas ações e relações é essencial para fortalecer esse protagonismo. Em relação ao comportamento empreendedor infantil, a professora costarriquenha afirma que ele se desenvolve por meio das práticas educativas, nas quais as crianças vivenciam experiências, constroem conhecimentos e desenvolvem autonomia, confiança e compromisso com a aprendizagem e com o grupo. Sara Mejia acredita que:

[...] todas as crianças têm voz, têm opinião e autonomia para dizer o que pensam. E também é muito importante sentir a relação de confiança que o professor tem com as crianças e as crianças têm com a professora para se sentir ouvida e capaz de tornar-se otimista, autoconfiante e ter iniciativas. Acredito que o professor deve ser provocativo, desafiador nas ações cotidianas com as crianças, isso é potencializar o empreendedorismo (Professora Costarriquenha).

Segundo Dolabela (2003), o professor que utiliza a pedagogia empreendedora estimula os alunos por meio de desafios, perguntas e questionamentos, oferecendo apoio para que desenvolvam autonomia e ações próprias diante dos conflitos cognitivos. Além disso, cabe ao professor criar conexões com a família e a comunidade no planejamento dos projetos educativos. Dessa forma, ao ampliar a aprendizagem para além da sala de aula, favorece-se o protagonismo infantil com características empreendedoras.

A professora Sara Mejia relatou a importância da atenção na promoção de ações e das relações para a promoção da autonomia, do otimismo e da autoconfiança, elementos potencializadores do comportamento empreendedor. Segundo ela:

[...] Muitas vezes a gente questiona a criança. Isto é o que você tem que fazer? Deixar a criança pensar e trazer soluções é a nossa responsabilidade, como é também a de cuidar, mas é essa junção de ações que as torna autônomas, otimistas e autoconfiantes. Por esse motivo que a relação de confiança é muito importante. Ou seja, o que você está me dizendo é importante e eu vou te ouvir e vamos ver o que podemos fazer. Acho que essa validação de suas emoções e de seu ponto de vista, com seus questionamentos e resposta é que os faz protagonistas (Professora Costarriquenha).

A fala da professora destaca a importância das ações e relações no processo de aprendizagem, valorizando o aprender a pensar, conviver e empreender. Filippini (2014) reforça que construir e manter relações é essencial na vida cotidiana das crianças, sendo também responsabilidade da escola. A análise da entrevista e dos projetos educativos mostra que a escola e a professora reconhecem as crianças como capazes e protagonistas de suas aprendizagens, exigindo do professor práticas inovadoras, reflexivas e planejadas com experiências de aprendizagem ativas e socialmente significativas. Franco (2016) compreende essas práticas como ações educativas organizadas de forma intencional para alcançar objetivos pedagógicos específicos. Dessa maneira, a práxis educativa orienta intervenções planejadas e reflexivas, buscando transformar a realidade social por meio da educação.

A prática educativa da professora Sara Mejia busca desenvolver o protagonismo infantil e potencializar o comportamento empreendedor por meio de estratégias intencionais de ensino. Suas ações pedagógicas são organizadas para estimular experiências significativas nas crianças, utilizando brincadeiras, contação de histórias, trocas, diálogos e acordos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento, da construção de conceitos e da aprendizagem de forma ativa e participativa.

Os professores reggianos destacam que observar e documentar as brincadeiras autônomas das crianças é uma prática importante e enriquecedora, pois permite compreender aspectos do pensamento infantil que nem sempre aparecem em atividades tradicionais. Além disso, essa observação ajuda a criar possibilidades de aprendizagem mais alinhadas aos interesses e conhecimentos das próprias crianças.

A professora Sara Mejia descreveu, ao observar um grupo de crianças que brincava na rede, como é possível, por meio da estratégia da assembleia, potencializar a reflexão para que as crianças elaborem e reelaborem os seus conhecimentos e pensamentos sobre os fatos:

“Minha turma tem 18 crianças, então teve uma delas que não queria sair da rede. “Quero ficar na minha rede, estou me divertindo muito!” Mas um amiguinho lhe disse “não, eu também quero brincar”. Ele chora, desce da rede e diz: “estou com muita raiva, me sinto frustrado!” Não sei o quê dizer. Então, eu vou dizer a ele: “ei, tudo bem? Como podemos resolver?”. E ele me responde: “Não quero resolver, só quero chorar!” (Professora Costarriquenha).

Ela destaca que a organização das oportunidades educativas deve partir das experiências, emoções e interações vividas pelas crianças no cotidiano, e não apenas de objetivos previamente definidos. Segundo Gambetti e Gandini (2021, p. 04), a mini-história documentada pela professora costarriquenha revela “o papel do professor que reflete na inteligência das crianças, oferecendo-lhes situações e materiais que têm potencial para serem transformados”.

A prática de Sara Mejia valoriza o contexto como fonte de experiências e oportunidades para que as crianças resolvam problemas e construam novos conhecimentos.

Nas documentações da escola *Bellelli Nido & Scuola* encontrou-se projetos e iniciativas pós-pandemia que demonstram a escola como produtora do empreendedorismo. Segundo Espíndola (2016), os melhores lugares para se trabalhar questões sociais que incentivem o trabalho coletivo, participativo, solidário, são as instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades.

Dada a evidência do impacto do fechamento da escola durante a pandemia de Covid 19 sobre a aprendizagem das crianças, coube à escola criar estratégias de ensino fortalecidas por políticas educacionais que estabelecessem novos sonhos e esperanças na comunidade escolar.

Outro aspecto a se observar, é que a escola *Bellelli Nido & Scuola* organiza seus espaços em conexão com a natureza, favorecendo experiências e investigações das crianças. As práticas educativas envolvem professores, famílias, sociedade e empresas parceiras. Nesse contexto, a prática da professora Sara Mejia é fortalecida pelo compromisso da escola com valores éticos, políticos, estéticos e sustentáveis.

Algo importante igualmente relatado pela professora costarriquenha é a organização em relação à disponibilidade dos materiais na escola, visto que estão sempre à disposição das crianças: “[...] acredito que uma coisa importante são os materiais, instrumentos relacionados à natureza e reciclados que eu estou utilizando com as crianças, que a escola, em parceria com as empresas, nos concede para que possamos usar” (Prof.^a. Sara Mejia).

A escola cria em seus espaços ambientes culturalmente valorizados e ligados à natureza, ao meio ambiente, para que as crianças tenham a possibilidade de construir suas aprendizagens, pois, segundo a Prof.^a Sara Mejia, as crianças entre cinco e seis anos já demonstram autonomia para escolher materiais e organizar suas produções. Para favorecer esse processo, a escola disponibiliza diversos recursos acessíveis ao alcance delas, incentivando a criatividade, a exploração e a construção de aprendizagens por meio das próprias experiências.

Filippini (2014) e Dolabela (2003) destacam que ambientes educativos que favorecem escolhas, participação e autonomia contribuem para o protagonismo infantil e o desenvolvimento empreendedor. A análise mostra que a Profª. Sara Mejia e a escola *Bellelli Nido & Scuola* compartilham uma prática baseada na colaboração entre crianças, professores e famílias, aproximando-se da abordagem das escolas de Reggio Emilia.

Considerações finais

Considera-se, portanto, que as práticas educativas desenvolvidas pela professora Sara Mejia, na escola *Bellelli Nido & Scuola*, evidenciam a importância de uma educação infantil pautada na escuta, no brincar, na relação com a natureza e no protagonismo das crianças. Inspiradas na abordagem de Reggio Emilia e na educação empreendedora, tais práticas demonstram que ambientes educativos humanizados, investigativos e colaborativos favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da imaginação e da participação ativa das crianças em seus processos de aprendizagem.

Além disso, a pesquisa revela que a integração entre escola, família, comunidade e experiências lúdicas contribui significativamente para a formação de sujeitos mais críticos, confiantes e capazes de construir conhecimentos de maneira significativa, reforçando a relevância de práticas pedagógicas intencionais e sensíveis às necessidades e potencialidades infantis.

Referências

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

ESPÍNDOLA, P. G. **Empreendedorismo Social como Temática de Estudo nos Cursos de Turismo**. In: Anais do VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul, Saberes e Fazeres no Turismo: Interface, 6º Semintur, 2012, Caxias do Sul. Empreendedorismo Social como Temática de Estudo nos Cursos de Turismo. Caxias do Sul: UCS, 2016. v. 6, p. 1-12, 1806-0447. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SEPE-UFFS/issue/view/19>.

FILIPPINI, T.; GIUDICI, C. **Experimentos contagiantes**. In: PROJECT ZERO. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014. p. 14-19.

FILIPPINI, T. **A mão justa**. In: PROJECT ZERO. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2014. p. 38-41.

FRANCO, M. A. do R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Estud. Pedagogia, v. 97, n. 149 -247, p. 534-608, 2016.

FORTUNATI, A. **Confiança, Oportunidade, Tempo: olhar, imaginar, construir o futuro com os olhos das crianças.** Tradução Paula Baggio. Porto Alegre: Editora Buqui, 2021.

GAMBETTI, A.; GANDINI, L. **Introdução.** In: REGGIO CHILREN. As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia/ Reggio Children, Escolas e Creches da Infância – Inst. do Município de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021. p.120.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** São Paulo: Phorte, 2020.

MALAGUZZI, L. **Il disegno como strumento per la conoscenza del fanciullo: Estratto dall' opuscolo della Mostra più bella Internazionale del Disegno Infantile.** C.O.I. Reggio Emilia, 1963.

Giocare con l'arte al nido

Nadia Testi¹

Teresa Micheletti²

Dal prodotto preconfezionato all'abitudine allo sguardo

Esiste un rischio che corre oggi la pedagogia dello 0-6: quello di tradire lo stupore naturale dei bambini travisandolo nell'orientamento verso una performance, ma avvicinare i bambini all'arte non deve rispondere a una logica di istruzione precoce, piuttosto deve garantire opportunità di esperienze estetiche e culturali diversificate.

Troppo spesso, nelle interpretazioni più rigide della "A" (Arts) all'interno degli approcci STEAM (ovvero *Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics*), l'incontro con i linguaggi espressivi viene ridotto a un catalogo di tecniche finalizzate a un risultato estetico rassicurante per l'adulto: il momento del disegno, la riproduzione di un'opera o l'esecuzione di un modello predefinito dall'adulto dove la creatività del bambino è costretta entro binari tracciati dall'educatore per ottenere un prodotto finale riconoscibile e corrispondente alle attese di partenza. Ed esteticamente "bello".

In questa visione, i bambini non sono protagonisti della loro esperienza, ma meri esecutori di istruzioni di cui non comprendono il senso che l'adulto gli attribuisce. Provando invece a ribaltare lo sguardo, esplorare l'arte dovrebbe significare riconoscere le esperienze artistiche in senso ampio e l'estetica come un diritto dei bambini e come uno dei linguaggi culturali fondamentali.

Proporre l'arte in un'ottica di curriculum aperto e flessibile richiede, prima di tutto, un investimento profondo sulla formazione del personale. Non si tratta di acquisire competenze tecniche, quanto di "sintonizzare lo sguardo" e riscoprire il proprio senso estetico. Gli educatori e le educatrici sono chiamati ad essere, loro stessi, dei ricercatori di bellezza: sperimentare in prima persona il piacere della manipolazione, la consistenza e la resistenza dei materiali, lo stupore degli accostamenti cromatici, consentono agli adulti di offrire esperienze non improvvisate e di senso ai bambini.

Anche nel caso delle esperienze artistiche, essere professionisti in un curriculum aperto significa imparare ad abitare l'incertezza, rinunciando alla fretta di fornire modelli grafici stereotipati ed esperienze predefinite, ma piuttosto offrendo provocazioni estetiche capaci di mettere al centro il protagonismo dei bambini.

1 Coordinatrice pedagogica dei Servizi Educativi per la prima infanzia del Comune di San Miniato in gestione alla Cooperativa Il Piccolo Principe, fa parte del gruppo di ricerca de La Bottega di Geppetto.

2 Educatrice dei Servizi educativi per la prima infanzia del Comune di San Miniato, fa parte del gruppo di ricerca de La Bottega di Geppetto.

Il nido e il territorio: l'arte come incontro ed espressione di cittadinanza

In questa prospettiva, l'incontro con l'arte non si esaurisce fra le mura dei nidi ma diventa una delle occasioni per abitare il territorio. Visitare una mostra, un monumento o un museo civico significa riconoscere ai bambini il diritto di essere cittadini attivi della propria comunità culturale; queste esperienze, se pensate da adulti capaci di supportare e rilanciare le letture dei bambini, diventano ponti tra l'interno e l'esterno: il territorio si trasforma in un atelier diffuso e il museo in un luogo familiare di ricerca e stupore.

Il nido Fata Turchina, situato nel centro storico di San Miniato, spesso esce durante la mattina per esplorare quello che la città offre, non solo per scoprire natura e paesaggi ma anche per visitare i musei civici e le mostre che periodicamente vengono allestite nei palazzi storici.

Visitare la mostra temporanea promossa per il trentennale della Casa d'Arte San Lorenzo di San Miniato su Giorgio De Chirico, portare i bambini all'antico monastero di Santa Chiara con i suoi dipinti del XVI secolo, andare a conoscere la Sala del Consiglio comunale con le pareti completamente affrescate, rappresentano esperienze che coniugano l'avventura dell'uscita con quella della scoperta di luoghi di cultura che spesso sono considerati inaccessibili o noiosi per i bambini, facendoli invece diventare occasioni per nutrire la naturale curiosità dei bambini e il loro senso estetico.

Le visite al Museo di Santa Chiara, ad esempio, consentono ai bambini di scoprire ed ammirare opere d'arte e spazi particolarmente belli e significativi dal punto di vista non solo estetico ma anche sociale e culturale. I bambini ascoltano e collegano prontamente ogni cosa e storia che vedono e sentono ad esperienze e nomi familiari: quando la guida che li accoglie racconta della chiesa dismessa, i bambini intervengono dicendo: "Io vado in chiesa con nonna!"; parlando ed osservando le grandi pitture esclamano: "Anche noi al nido facciamo le pitture con i pennelli e le statue con la creta"; il nome di Santa Chiara viene più volte pronunciato e diverse sono le interloquzioni dei bambini che ricollegano l'esperienza con il proprio vissuto: "Chiara è la mia mamma!" oppure "Anche io mi sono fatto male con il sangue" guardando le ferite sul grande crocifisso dell'Orlandi. Seduti sul pavimento tutti osservano le cose indicate dalla guida, esplorano liberamente l'ambiente e si sdraiano a terra per guardare il soffitto decorato.

Allestire il possibile: l'ambiente come generatore di estetica

In questa cornice, anche per questo tipo di esperienze, l'ambiente del nido rappresenta un generatore di possibilità che accoglie e rilancia le suggestioni incontrate nel mondo. Se l'educatore è capace di predisporre contesti aperti che prevedono la centralità dei bambini, il loro fare rappresenta un processo conoscitivo altissimo.

Le esperienze immersive realizzate al nido Mastro Ciliegia mostrano con chiarezza come l'ambiente possa trasformarsi in un luogo di ricerca estetica, percettiva e sensoriale. In continuità con questa visione, gli spazi del nido vengono pensati come

atelier aperti all'esplorazione, nei quali immagini, materiali naturali, luce e movimento entrano in dialogo con i corpi, i gesti e gli sguardi dei bambini.

L'immersione non viene proposta come esperienza spettacolare o semplice intrattenimento visivo, ma come possibilità di incontro e di ricerca. In questa prospettiva, anche la tecnologia assume un significato differente: non serve a riprodurre scenari artificiali, ma a rendere visibili dettagli del mondo naturale e artistico che spesso sfuggono allo sguardo quotidiano. Le proiezioni amplificano trame, forme e geometrie – la tessitura di una ragnatela, le venature di una foglia, il movimento dell'acqua – permettendo ai bambini di sostare su particolari che normalmente scorrono inosservati. Lo spazio si configura così come un laboratorio di micro-esplorazione.

I bambini toccano cortecce, pietre, rami e materiali raccolti in natura mentre, contemporaneamente, le immagini proiettate attraversano i loro corpi e le superfici dell'ambiente. Particolarmente interessante è osservare il modo in cui i bambini entrano in relazione con le immagini luminose. Non si limitano a guardarle: le rincorrono, le accolgono sulla pelle, le attraversano con il corpo.

Una bambina osserva stupita la trama di una ragnatela comparire sulla propria maglia; un bambino prova a toccare il centro della luce proiettata, come se cercasse un contatto con qualcosa di apparentemente impalpabile. In questi momenti il bambino non occupa il ruolo di spettatore, ma diventa parte integrante del paesaggio visivo che abita. Sull'altopiano di cartone e legno predisposto dalle educatrici, piccoli animali dialogano con cortecce, rametti e altri elementi naturali.

Le mani manipolano materiali concreti mentre lo sguardo si muove continuamente tra oggetti reali, ombre e proiezioni. Accostamenti inattesi, differenze di scala, trasparenze e riflessi generano curiosità, ipotesi e nuove possibilità di esplorazione.

Lo spunto delle opere d'arte e del quotidiano

Lo stesso orientamento metodologico trova ulteriori sviluppi nell'incontro con i dipinti d'autore.

Anche in questo caso i bambini non sono chiamati a contemplare passivamente l'opera, ma a entrarvi dentro, ad attraversarla con il corpo e con l'immaginazione. L'incontro con le opere di René Magritte apre possibilità di ricerca simbolica particolarmente ricche. Cieli nuvolosi, figure sospese e immagini surreali diventano occasioni per interrogare il rapporto tra realtà, trasformazione e identità. I bambini indossano cappelli e grandi scarpe, si nascondono dietro teli leggeri, attraversano le proiezioni, osservano il dialogo continuo tra il proprio corpo, l'ombra e la luce. L'arte non è proposta come modello da riprodurre, ma come spazio di ricerca aperto. Ogni bambino può così elaborare modalità proprie di esplorazione e relazione con ciò che incontra, trasformando l'esperienza in un processo attivo di scoperta.

La ricerca estetica non si esaurisce nelle proposte intenzionalmente organizzate dall'adulto, ma si estende ai molteplici contesti del quotidiano, nei quali i bambini

colgono spontaneamente stimoli, relazioni e possibilità di osservazione. Il bello, in questa prospettiva, emerge spesso nei dettagli: nella luce che attraversa una finestra e modifica i colori di un materiale, nelle trasparenze di un tessuto illuminato, nelle composizioni inattese di oggetti raccolti, nelle sfumature che nascono dall'incontro tra acqua e colore.

I bambini accostano elementi per forma e colore, osservano riflessi e ombre, costruiscono raccolte, sostano davanti a fenomeni luminosi e trasparenze. Anche materiali semplici diventano occasioni di ricerca estetica quando inseriti in contesti che ne valorizzano la possibilità esplorativa: ceste di elementi naturali, tavoli luminosi, tessuti, carte trasparenti, argille ed elementi destrutturati sostengono percorsi di osservazione, combinazione e scoperta personale.

Anche in questa prospettiva, l'ambiente non è uno sfondo neutro, ma un dispositivo educativo che orienta relazioni, esplorazioni e processi di ricerca. La cura estetica degli spazi diventa parte integrante della progettazione pedagogica, insieme alla valorizzazione dei tempi dell'attesa, dell'osservazione e dell'avvicinamento graduale.

Al nido La Chiocciola, capita frequentemente che alcuni bambini si fermino spontaneamente ai margini dell'atelier, osservando ciò che accade all'interno. Prima ancora di entrare in relazione diretta con l'esperienza, i loro sguardi sono attratti dalla luce, dai materiali, dai colori e dai movimenti presenti nello spazio. L'atelier diventa così un contesto capace di generare curiosità e di attivare un desiderio progressivo di partecipazione.

Questa distanza iniziale non rappresenta un'assenza di partecipazione, ma una sua possibile forma.

L'osservazione non è un tempo preliminare o vuoto, bensì uno spazio in cui il bambino familiarizza con il contesto, costruisce attese, formula ipotesi e si prepara all'incontro.

Educare all'estetica significa anche riconoscere il valore di questi tempi lenti, nei quali lo sguardo si costruisce attraverso la sorpresa e l'esplorazione.

L'intenzionalità educativa non si esprime nella spiegazione dell'immagine o nella sua anticipazione, ma nella predisposizione di contesti capaci di generare domande, connessioni e possibilità di ricerca.

L'incontro con materiali, luci, opere e dettagli dell'ambiente sostiene processi personali di osservazione e interpretazione del reale. In questo percorso, anche le soglie architettoniche del nido assumono un ruolo significativo.

Elementi come la grande porta scorrevole gialla non separano rigidamente gli spazi, ma diventano luoghi intermedi di osservazione e transizione, nei quali è possibile "abitare con lo sguardo" l'attività che si svolge nell'atelier vicino. La porta e le superfici trasparenti non dividono soltanto, ma mettono in relazione: consentono di vedere, sostare, immaginarsi dentro una situazione prima di farne parte.

L'osservazione come sperimentazione dello sguardo e costruzione della memoria

Guardare gli altri mentre agiscono diventa già una forma di esperienza, che permette di costruire orientamento, interesse e desiderio di partecipazione. L'osservazione silenziosa non coincide con la passività, ma con una modalità di attenzione che si struttura nel tempo e che può evolvere in iniziativa e coinvolgimento.

Anche il ruolo dell'adulto si ridefinisce: non è quello di guidare costantemente l'azione o colmare ogni pausa, ma di predisporre condizioni perché i bambini possano sostare, osservare, interrogarsi e attribuire significato a ciò che vivono. La qualità dell'esperienza estetica si fonda così anche sulla possibilità di rallentare e di accogliere l'imprevisto.

L'educatore assume infine la responsabilità della memoria: osserva, documenta, rilancia e costruisce contesti aperti, senza anticipare esiti.

La progettazione educativa si alimenta dell'ascolto delle tracce che i bambini lasciano nelle esperienze quotidiane. Ad accompagnare questi percorsi di scoperta è, ancora una volta, la documentazione. Attraverso fotografie, video, frammenti di conversazioni e segni grafici, gli adulti raccolgono e rileggono i processi creativi dei bambini. Documentare l'arte significa rendere visibile l'invisibile: il pensiero divergente, la nascita e l'evoluzione di una relazione avvenuta anche grazie a quel contesto specifico, la meraviglia di una nuova sfumatura o di una nuova consistenza scoperta per caso.

Queste tracce di memoria permettono di restituire il valore del fare dei bambini e offrono alle famiglie una finestra sulla profondità dell'intelligenza e dell'originalità infantile. La documentazione diventa così essa stessa traccia di bellezza, un racconto che restituisce dignità al fare dei bambini e valore alla progettualità educativa e al suo rinnovarsi in nuove proposte.

L'essenza di fare arte ponendo i bambini al centro dell'esperienza risiede nella capacità di restare in ascolto delle tracce che i bambini seminano quotidianamente: si tratta di nutrire la loro naturale curiosità e il loro senso critico offrendo contesti che provocano pensieri e azioni spesso inaspettati con la presenza di adulti capaci di leggere, rilanciare e restituire il valore dell'esperienza.

Una pedagogia del possibile dove l'arte non è il fine, ma il mezzo attraverso cui ogni bambino esplora la propria creatività ed il proprio pensiero attraverso esperienze che nascono anche dall'incontro con il territorio e crescono attraverso la flessibilità di un gruppo di lavoro capace di farsi stupire, insieme ai bambini, dalle infinite forme che la creatività può assumere quando viene lasciata libera di manifestarsi.



Il materiale fotografico a corredo del testo proviene dall'archivio de La Bottega di Geppetto - Centro internazionale di ricerca e documentazione sull'infanzia Gloria Tognetti, www.bottegadigeppetto.it

A ludicidade no Ensino de Literatura na Infância: A canção “Palavras mágicas”

Lidiane Cossetin Alves

Márcia Cossetin

Juliana Fátima Serraglio Pasini

Introdução

Este estudo propõe uma possibilidade didático-pedagógica do ensino de literatura na infância, com especificidades à Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica brasileira, valendo-se da ludicidade por meio da canção “Palavras mágicas”¹, de Renan Inquérito e Emicida (2023). Assim, objetivamos explorar maneiras de tornar lúdico, divertido e efetivo o ensino e a aprendizagem da literatura em sua dimensão poética cancioneira ao longo da infância, sob a problemática que se relaciona com os plurissignificados e as polissemias das palavras literárias na/da Língua Portuguesa.

No trabalho educativo com as crianças, é fundamental que elas mantenham contato permanente com a linguagem, tanto em sua dimensão oral quanto escrita, pois é nas interações que estabelecem com os adultos, com seus pares e com o meio social que se apropriam dos elementos culturais produzidos historicamente. Nessa perspectiva, compreendemos que “[...] aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros anos de vida da criança” (Vigotski, 2005, p. 34). Entretanto, a escola, inclusive a Educação Infantil, desempenha papel essencial na organização de situações intencionais de ensino e aprendizagem, estruturando tempos, espaços, atividades e práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de acesso das crianças à linguagem em suas diferentes manifestações. Ao proporcionar experiências diversificadas de interação com a cultura escrita e oral, a instituição escolar contribui para o desenvolvimento infantil e para o enriquecimento cultural das crianças.

Nesse sentido, Antonio Candido (2006) disserta que a literatura é um direito humano, capaz de despertar a criticidade do leitor ao passo em que se relaciona com o texto literário, oportunizando que amplie suas relações com o mundo concreto em que vive, situando-se com maior discernimento, criticidade, sensibilidade e humanização. Assim, valemo-nos de nossos estudos anteriores para compreender que tais processos também ocorrem por meio das poéticas das canções, humanizando-nos ao longo da leitura/escuta da canção (Cossetin Alves, 2025).

¹ A canção pode ser acessada em: INQUÉRITO, Renan; EMICIDA. Palavras mágicas. In: INQUÉRITO, Renan. **Abrakbça**. Nova Odessa: Inquérito Produções, 2023. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/19Ku79pUsYIFkCcVcMB5s4?si=dd0459a7b14f45e1>. Acesso em: 18 maio 2025.

Com base nesses pressupostos, este capítulo busca discutir os fundamentos teóricos e as práticas pedagógicas que orientam o ensino de literatura na Educação Infantil. Parte-se do entendimento de que a aproximação da criança com a literatura não ocorre de forma espontânea, mas é mediada pelas ações intencionais dos professores, que organizam tempos, espaços, materiais e experiências de aprendizagem capazes de promover o encontro das crianças com as obras literárias. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica assume papel central no processo de formação leitora, possibilitando o acesso das crianças ao patrimônio cultural produzido historicamente e ampliando suas formas de compreender e interpretar o mundo.

Diante disso, organizamos a escrita abordando a concepção de linguagem interlocutiva e o trabalho pedagógico² como promotor o desenvolvimento infantil. E, com o amparo teórico, apresentamos algumas atividades para efetivação do trabalho pedagógico que vise ao fim de que esta etapa da educação seja espaço de ensino intencional que promova o desenvolvimento integral da criança e que todas elas tenham garantido seu acesso.

A linguagem na Educação Infantil: interlocução, cultura e desenvolvimento

Na Educação Infantil, a linguagem precisa ser compreendida como prática social e espaço de interlocução. Isso significa reconhecer que a criança não apenas deve ser ouvida, mas também incentivada a expressar o que pensa sobre os objetos, as situações e as diferentes linguagens com as quais interage. Trata-se de uma concepção de língua viva, vinculada à vida social, à cultura e às relações humanas.

Nessa perspectiva, cantigas, poemas, narrativas, ilustrações, obras de arte e demais manifestações culturais constituem importantes mediadores do desenvolvimento infantil. Ao entrarem em contato com esses bens culturais, as crianças ampliam suas possibilidades de compreender o mundo e de atribuir sentidos às suas experiências. Contudo, esse processo não ocorre de forma espontânea. A mediação pedagógica do professor é elemento central para organizar situações de ensino que favoreçam a apropriação da linguagem e o enriquecimento cultural das crianças. Por essa razão, torna-se fundamental compreender a linguagem em uso, nos diferentes contextos e situações de interação, evitando reduzi-la a classificações ou descrições metalinguísticas desvinculadas de sentido para a criança. A linguagem precisa ocupar o lugar de signo social e cultural, ultrapassando a mera identificação de letras, palavras ou estruturas formais.

Como afirmam Bakhtin e Volochínov (2014), a compreensão da linguagem exige atenção não apenas à sua forma, mas também aos sentidos produzidos pelos sujeitos em contextos concretos de enunciação. Nesse sentido, importa menos “[...] a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou de mentira, seu caráter poético ou vulgar, etc.” (Bakhtin; Volochínov, 2014, p. 99). Afinal, “[...] a palavra está

2 Nossa compreensão é de que é por meio do trabalho pedagógico, da organização dos conteúdos, considerando-se o sujeito aprendiz, do planejamento, da organização do espaço, tempo, da sequência, das intencionalidades, que promovemos o desenvolvimento tanto da linguagem na criança, como parte essencial de seu desenvolvimento de modo integral.

sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (Bakhtin; Volochínov, 2014, p. 99).

Nessa mesma direção, Geraldi (1984) compreende a linguagem como lugar de interação humana, por meio da qual os sujeitos estabelecem relações, produzem sentidos e atuam sobre a realidade. É a partir dessa concepção que entendemos o trabalho pedagógico com a linguagem na Educação Infantil.

Ao compreender a linguagem em sua dimensão interlocutiva, entende-se também que a criança se apropria da cultura humana por meio das relações sociais. Conforme destaca Leontiev (2005), as conquistas produzidas historicamente pela humanidade são transmitidas às novas gerações, uma vez que “[...] as conquistas do desenvolvimento histórico humano são consolidadas e transmitidas de uma geração para outra de maneira particular, e precisamente de maneira exotérica, externa” (Leontiev, 2005, p. 91). Desse modo, a apropriação da linguagem, da literatura e dos demais bens culturais depende da mediação dos sujeitos mais experientes.

É nesse contexto que se insere a função educativa da escola e, particularmente, da Educação Infantil. Com base nesses pressupostos teóricos, apresentamos, a seguir, uma possibilidade didático-pedagógica para o ensino de literatura na infância, tomando a ludicidade como princípio organizador das práticas educativas e a canção *Palavras mágicas*, de Renan Inquérito e Emicida (2023), como ponto de partida para promover experiências significativas com a linguagem literária e contribuir para o desenvolvimento infantil.

A magia das palavras

A palavra poética possui característica de intensificação dos sentidos, das sonoridades e das relações entre a organização dos versos nas obras, sendo capaz de adquirir características inesperadas e divertidas. Quando alocados nas canções, os versos e palavras são ressignificados por meio das sonoridades empregas, tanto as vocais quanto as instrumentais.

Então, nos propomos a compreender a multiplicidade de significados e relações poéticas na canção “Palavras mágicas” – de autoria de Renan Inquérito e Emicida (2023), interpretado pelos autores com a participação de Adriana Partimpim –, justamente por apresentar tais características plurissignificantes na poética da canção. Em conjunto, expomos possibilidades didático-pedagógica para o ensino da literatura na infância, por meio da ludicidade com a canção, que segue no Quadro 1.

Quadro 1 – Poesia da canção “Palavras mágicas”

O Sol no girassol
A cor no coração
O céu no carrossel
Que gira, gira, gira que nem pião

Palavras saem pela boca quando a gente diz
Depois entram pelo ouvido, pelo nariz
Tipo perfume, fedor, chulé, sovaco, pum, café
Fé, ô palavrinha gigante, maior que paralelepípedo, que elefante
Palavras pesadas, dinossauro, avião, tonelada, culpa, separação
Palavras que tem som e que dançam, TikTok, hip-hop
Quando te faltarem palavras, presta atenção, abra a cabeça, escuta o seu
coração
[...]

Tem palavra que dói, dolorida
Mas muda uma letrinha só, fica colorida
Sabe qual ave não voa? Ave-nida
Por ela os carros vão em cores
Por isso é corrida
Um acento muda tudo: dívida, divida
Qual bicho arruma treta, qual? Lom-briga
Tem um monte parecida, duvida? Ó:
Sagu, cego, sangue, siga
As engraçadas, som de pancada, pimba
Susto é caramba, pra alguns é cacimba
Se mistura fica linda
Num susto muito grande, já pensou?!
CA
TA
PIM
BA!

Fonte: Renan Inquérito e Emicida (2023).

É muito relevante que o professor, ao utilizar a canção em sala de aula, proporcione o momento de fruição da obra, isto é, que oportunize uma situação em que o estudante possa ouvir, interpretar e sentir a canção. É o momento em que o estudante pode aproveitar a obra, consumi-la como leitor-ouvinte que a significa de acordo com suas próprias culturas, compreensões e conhecimentos de mundo.

Tratando-se do primeiro contato com a obra poética canção, não é necessário que o docente distribua a letra escrita da canção, mas é imprescindível que disponibilize tempo e espaço para que os estudantes possam escutá-la. É possível, sim, que a eficácia da fruição seja introduzida pelo docente, que pode instigar percepções por meio de questionamentos coletivos à turma, como: “você consegue imaginar sobre o que trata a canção?”, “qual será a magia apresentada nas palavras?”, “que tipo de instrumento pode ser utilizado para discutir a magia das palavras em uma canção?”, entre tantas outras possibilidades capazes de instigar a curiosidade dos estudantes, fazendo com que criem hipóteses sobre a obra vindoura.

Sendo assim, salientamos que o primeiro contato com a canção “Palavras mágicas” (Inquérito; Emicida, 2023) deve ser auditivo, para que os estudantes sejam capazes de relacionar as palavras e os instrumentos que escutam. Os primeiros significados que construirão com a canção imediatamente acionarão as hipóteses

levantadas em momentos introdutórios, confirmando-as ou refutando-as, destacando a curiosidade ao longo de toda a fruição.

Logo após o primeiro contato, propõe-se o debate coletivo sobre as confirmações ou refutações das hipóteses inicialmente levantadas, fazendo com que os estudantes compartilhem o que compreenderam e o que sentiram ao longo do processo de escuta da canção. Esse momento é de grande valia ao docente, pois consegue diagnosticar a compreensão interpretativa que a turma realizou e, assim, poderá orientar sua própria abordagem em relação aos assuntos futuros nas escutas-leituras poéticas: pode explorar as simbolizações literárias em relação à interpretação que os estudantes ainda não alcançaram, bem como pode ampliar as compreensões já realizadas, complexificando-as. Além disso, o debate sobre o quanto foram alcançadas as expectativas dos estudantes faz com que participem da construção coletiva da interpretação, podendo despertar o sentimento de integração entre os colegas, cada qual desenvolvendo seus sentidos de pertencimento à coletividade por meio da valorização de suas percepções sobre o aprendizado em curso.

Em seguida, o professor pode explorar a leitura do texto poético da canção com os estudantes, seja leitura coletiva, individual ou acompanhando novamente a escuta da canção. Assim, o passo seguinte é a exploração dos significados e jogos de palavras, em distintas instâncias. Neste momento o docente poderá explorar verso a verso, estrofe a estrofe, palavras isoladas ou em conjunto, assim como também pode explorar o texto como um todo coeso. O interessante, ao longo da exploração conjunta do texto literário da canção, é que se compreenda o texto poético unido ao som cancionero, uma vez que, unidos, elevam e ampliam os sentidos das palavras e dos versos poéticos.

O jogo da composição das palavras dos primeiros versos da canção, que compõem o refrão, por exemplo, é de complementariedade: os versos constroem imagens circulares, como nas palavras *sol*, *girassol* e *carrossel*; apresentam o movimento de girar, como em *Que gira, gira, gira que nem pião*; além disso, o som de todas as palavras iniciais está contido nas palavras finais, gerando rimas internas nos versos: “O **Sol** no girassol / A **cor** no **cora**ção / O **céu** no carrossel / *Que gira, gira, gira que nem pião*” (Inquérito; Emicida, 2023, grifos nossos).

Ainda, o som eletrônico e digital empregado ao longo da canção também apresentam a sensação dançante, alocando-se próximo do pop e da música eletrônica. Ademais, a voz de cada um dos três cantores é muito distinta uma da outra, assim como o coro infantil em palavras específicas ao longo dos versos possibilitam compreensões táteis, olfativas, sonoras e visuais. Nos versos em que os eu-poéticos contam que as palavras saem pela boca, entram pelo ouvido e nariz, os sentidos olfativos são todos evocados, mas é na palavra *pum* que o coro infantil possibilita o sentido do humor, ao enfatizar o som da letra *P*. O mesmo sentido sinestésico ocorre com o peso das palavras, que são evocados literal e figuradamente entre o peso de um *dinossauro*, de um *avião*, de uma *tonelada* e o peso da *culpa* e da *separação*, complexificando a interpretação poética ao evocar palavras que simbolizam a vida concreta e a sentimental.

Na canção, inúmeros outros jogos de palavras, trocadilhos, charadas e piadas são construídas, exploradas por figuras de linguagem que alocam os cinco sentidos, as emoções e as vivências humanas. Logo, são inúmeras as possibilidades de interpretação dos plurissignificados e das polissemias na poética da canção “Palavras mágicas” (Inquérito; Emicida, 2023), capazes de despertar o divertimento dos estudantes na exploração e na percepção de tais recursos poéticos e canceiros. Assim sendo, as atividades exploratórias, de debates, de constatações, de descobertas podem ser realizadas coletivamente, no sentido de explorar a colaboração na construção dos significados poéticos da canção, importante ao desenvolvimento e à manutenção da humanização pela educação e pela literatura.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo apresentar uma possibilidade didático-pedagógica para o ensino de literatura na infância, com especificidades para a Educação Infantil, tomando a ludicidade como elemento constitutivo das práticas de ensino e a canção *Palavras mágicas*, de Renan Inquérito e Emicida (2023), como mediadora do encontro das crianças com a linguagem literária.

Para sustentar essa proposta, partimos da compreensão de que a linguagem é uma prática social constituída nas relações humanas e que sua apropriação ocorre por meio da interação com os outros e com os bens culturais produzidos historicamente. Nessa perspectiva, a literatura ocupa lugar fundamental na formação das crianças, uma vez que amplia experiências, produz sentidos, mobiliza a imaginação e possibilita novas formas de compreender a realidade.

Ao discutir a concepção de linguagem interlocutiva e o papel da mediação pedagógica, procuramos evidenciar que a aproximação da criança com a literatura não ocorre de maneira espontânea, mas requer a ação intencional do professor na organização de tempos, espaços, materiais e experiências de aprendizagem. Assim, a Educação Infantil afirma-se como um espaço de ensino, de acesso à cultura e de promoção do desenvolvimento infantil.

A proposta elaborada a partir da canção *Palavras mágicas* buscou demonstrar como os jogos sonoros, as imagens poéticas, os trocadilhos, as polissemias e os múltiplos sentidos presentes na linguagem literária podem constituir experiências significativas para as crianças. Mais do que explorar aspectos formais da língua, trata-se de possibilitar o contato com a dimensão estética da linguagem, favorecendo a curiosidade, a imaginação, a sensibilidade e a produção de sentidos.

Desse modo, compreendemos que o ensino de literatura na Educação Infantil pode contribuir para a ampliação do repertório cultural das crianças e para sua inserção no patrimônio simbólico da humanidade. Garantir esse acesso implica reconhecer a literatura como um direito e a ação docente como elemento fundamental para que esse direito se concretize no cotidiano das instituições educativas.

Por fim, reafirmamos a importância de condições objetivas de trabalho e de processos formativos que possibilitem aos professores desenvolver práticas

pedagógicas comprometidas com a formação humana das crianças, assegurando-lhes o acesso à literatura, à linguagem e aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito humano à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995. p. 169-191.

COSSETIN ALVES, Lidiane. A lírica subalternizada em *Hijos del cañaveral*, de René Pérez Joglar: história, resistência e identidade porto-riquenha. *In*: SANTOS, Jefferson Dantas; ASSIS, Yérsia Souza. (orgs.). **Poética e política nas artes contemporâneas: agências e estruturas**. Foz do Iguaçu: Claec, 2025. p. 14-26.

INQUÉRITO, Renan; EMICIDA. Palavras mágicas. Interpretado por Renan Inquérito, Emicida e Adriana Partimpim. Composição musical de Wesley da Silva Camilo e Alex Sandro de Jesus dos Santos. *In*: INQUÉRITO, Renan. **Abrakbça**. Nova Odessa: Inquérito Produções, 2023. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/19Ku79pUsYIFkCcVcMB5s4?si=dd0459a7b14f45e1>. Acesso em: 18 mai. 2026.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

LEONTIEV, Alexei N. **Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental**. *In*: LEONTIEV, Alexei. et al. *Psicologia e Pedagogia: as bases da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar**. *In*: LEONTIEV, Alexei N. et al. *Psicologia e Pedagogia: as bases da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

Da tela à aprendizagem: cinema de animação, ludicidade e jogos corporais nas experiências educativas socioemocionais na infância

Vanessa Bier¹

Samantha Dias de Lima²

“A infância é o chão sobre o qual caminharemos o resto de nossas vidas.”
Lya Luft (1938 - 2021)

Introdução

A infância é o tempo das primeiras descobertas, das brincadeiras que despertam a imaginação, dos sorrisos e risadas espontâneas, dos choros que também ensinam, das perguntas que revelam uma curiosidade inesgotável e das experiências que dão significado ao mundo. É, sobretudo, um período intensamente marcado pelas emoções, no qual cada vivência contribui para a construção da identidade, da aprendizagem e da forma de se relacionar consigo, com o outro e com o ambiente.

É por meio do brincar, do imaginar, do movimentar-se e do interagir que a criança explora a realidade, constrói conhecimentos, desenvolve vínculos e atribui significado às vivências cotidianas. Nessa etapa da vida, a ludicidade constitui uma linguagem própria da infância, integrando emoção, criatividade, aprendizagem e desenvolvimento. Valorizar essas experiências significa reconhecer a criança como protagonista de sua trajetória, respeitando seu tempo, sua sensibilidade e sua maneira singular de aprender e de se relacionar com o mundo. Como afirma Brougère (2010), é no brincar que a criança produz cultura, atribui significados e aprende.

A educação na infância constitui uma etapa decisiva para o desenvolvimento integral da criança, pois é nesse período que se desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais que acompanharão sua trajetória escolar. Nessa perspectiva, o processo educativo deve ultrapassar a transmissão fragmentada de conteúdos e privilegiar experiências que promovam a construção ativa do conhecimento, a curiosidade, a criatividade e a autonomia. O ambiente escolar torna-se, assim, um espaço de vivências significativas, no qual aprender significa estabelecer relações entre conhecimentos, experiências, emoções, cultura e realidade. Como defende Dewey (2017), a educação fundamenta-se na experiência, sendo a participação ativa do estudante uma condição importante para que as aprendizagens possam produzir sentidos e estabelecer relações com experiências posteriores.

1 Mestre em Educação Básica. Professora de Educação Física. E-mail: vansbier@hotmail.com

2 Pós-Doutora em Educação. Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação Básica. E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br

Essa compreensão encontra respaldo nas discussões contemporâneas sobre educação integral, que reconhecem a criança em sua multidimensionalidade. Aprender envolve não apenas o domínio de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento da capacidade de conviver, comunicar-se, resolver problemas, lidar com emoções e atuar de forma ética em diferentes contextos sociais. As experiências educativas passam, portanto, a valorizar metodologias participativas, colaborativas e contextualizadas, capazes de reconhecer o estudante como protagonista de seu próprio processo formativo. Assim, a escola configura-se como um espaço de transformação, no qual professores e estudantes constroem experiências educativas e coformativas (Bahia; Fabris; Lima 2021).

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo discutir o potencial pedagógico do cinema de animação, articulado à ludicidade e aos jogos corporais, na construção de experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento das competências socioemocionais na infância. Fundamentadas na pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Básica do IFRS – Campus Farroupilha/RS, apresentamos reflexões sobre experiências educativas socioemocionais envolvendo o cinema de animação, a ludicidade e os jogos corporais, bem como a proposta do Produto Educacional decorrente da investigação.

Cinema de animação e experiência educativa na infância

No contexto apresentado acima, cinema de animação emerge como uma linguagem educativa de grande potencial pedagógico. Indo além de um recurso destinado ao entretenimento infantil, os filmes de animação apresentam narrativas complexas que abordam conflitos humanos, valores, identidade, diversidade, amizade, pertencimento, perdas, superação e relações interpessoais. As histórias retiradas no filmes podem despertar identificação emocional, favorecendo processos de reflexão e diálogo que dificilmente seriam alcançados apenas por meio da exposição oral do professor.

O cinema de animação destaca-se como uma linguagem pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento das competências socioemocionais ao estimular a empatia, a compreensão das emoções, a resolução de conflitos e a reflexão sobre identidade, diversidade e convivência. Sua presença no contexto escolar dialoga com a BNCC (2017), contribuindo para a formação integral por meio da integração entre imagens, sons e narrativas (Fernandes; Rodrigues, 2011). Segundo Berk (2013), essas narrativas ampliam a capacidade de compreender diferentes perspectivas e emoções, enquanto seu uso pedagógico, quando planejado de forma intencional, potencializa o pensamento crítico, a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento cognitivo e socioemocional (BNCC, 2017; Meyer, 2017; Fabris, 2008).

Nessa perspectiva, Costa (2017) destaca o cinema como recurso para a formação socioemocional e o desenvolvimento do pensamento crítico, ao promover reflexões sobre dilemas morais e sociais. Lacerda (2021) ressalta que a linguagem audiovisual torna os conteúdos mais acessíveis e significativos, enquanto Napolitano (2003) e Silva (2020) defendem que seu potencial educativo depende do planejamento e da

mediação docente, seja em projetos contínuos ou em atividades pontuais. Embora existam desafios de ordem logística e pedagógica, Teixeira e Lopes (2017) afirmam que as experiências cinematográficas enriquecem o processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, o cinema de animação constitui um recurso pedagógico com significativo potencial para promover aprendizagens socioemocionais. Quando integrado ao planejamento de forma intencional, deixa de ocupar apenas o espaço do entretenimento e passa a favorecer a criatividade, o pensamento crítico, a expressão de sentimentos e a construção de relações mais empáticas, contribuindo para uma educação integral. Esse potencial é ampliado pela ludicidade, elemento constitutivo da infância e da aprendizagem. Ao articular narrativas cinematográficas com brincadeiras, dramatizações, jogos corporais e atividades criativas, as histórias ultrapassam a tela e transformam-se em experiências vividas pelas crianças. Nesse processo, o brincar favorece a imaginação, a participação ativa, a interação entre os pares e a elaboração de significados, tornando a aprendizagem mais envolvente e significativa.

Nessa perspectiva, o papel do professor é essencial. A mediação pedagógica, realizada antes, durante e após a exibição do filme, possibilita que as crianças reflitam sobre as narrativas, expressem emoções, dialoguem sobre diferentes perspectivas e estabeleçam relações com suas próprias vivências. Assim, o cinema torna-se um ponto de partida para experiências educativas que integram emoção, reflexão e ação. A potência pedagógica do cinema, portanto, não se encontra apenas no filme escolhido ou na temática apresentada pela narrativa. Ela se constitui nas relações produzidas entre a obra, a mediação docente e as experiências das crianças. É nesse movimento que uma história vista na tela pode se transformar em diálogo, brincadeira, criação, movimento e experiência compartilhada.

Da tela ao corpo: ludicidade, movimento e desenvolvimento socioemocional

Autores como Vygotsky (1998) e Wallon (1979) reforçam a compreensão de que o desenvolvimento infantil ocorre pela integração entre cognição, afetividade, interação social e movimento. Enquanto Vygotsky destaca a brincadeira como espaço privilegiado para a imaginação e a aprendizagem, Wallon evidencia a indissociabilidade entre emoção e desenvolvimento, sustentando práticas pedagógicas que valorizam a criança em sua integralidade.

O caráter lúdico das brincadeiras e os jogos corporais inspirados nas narrativas cinematográficas assumem papel relevante ao articular movimento, cooperação, criatividade e resolução de desafios. Ao vivenciarem personagens, cenários e situações presentes nos filmes, as crianças desenvolvem habilidades psicomotoras e, simultaneamente, fortalecem competências socioemocionais, como empatia, cooperação, comunicação, respeito às diferenças, autocontrole e tomada de decisões.

Superar a dicotomia entre corpo e mente ainda presente em muitas práticas escolares é fundamental para uma educação integral. O movimento corporal favorece funções cognitivas, como memória, atenção e concentração, além de promover o bem-

estar emocional. Nessa perspectiva, Freire (1995), Negrini (2010), Vygotsky (1998), Piaget (1973) e Gardner (1995) compreendem o corpo e o movimento como elementos indissociáveis da aprendizagem, capazes de integrar as dimensões cognitiva, social, emocional e física. Assim, ao valorizar o movimento nas experiências educativas, a escola amplia as possibilidades de desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, o cinema de animação, aliado à ludicidade, favorece experiências educativas que unem emoção, corpo e aprendizagem, tornando o desenvolvimento socioemocional parte integrante das vivências da infância.

Essa passagem da tela para a experiência vivida constitui um aspecto importante da proposta. As narrativas cinematográficas mobilizam emoções, conflitos e situações de convivência, enquanto as experiências lúdicas e corporais permitem que as crianças expressem, recriem e atribuam novos significados ao que assistiram. O filme, nessa perspectiva, não encerra a experiência educativa: ele pode funcionar como um disparador para novas formas de brincar, movimentar-se, dialogar e relacionar-se.

Os jogos corporais possibilitam que determinadas dimensões socioemocionais sejam vivenciadas nas próprias relações estabelecidas entre as crianças. A cooperação, por exemplo, não precisa ser apenas explicada ou identificada na ação de uma personagem; ela pode ser experimentada em um jogo no qual o grupo precise construir estratégias coletivas. Da mesma forma, a comunicação, o respeito às diferenças, a tomada de decisões e a resolução de conflitos podem ser mobilizados em situações lúdicas que exigem participação, escuta e negociação.

Nesse sentido, a ludicidade deixa de ocupar apenas o lugar de estratégia metodológica utilizada após a exibição de um filme. Ela participa da própria constituição da experiência educativa, possibilitando que as crianças se apropriem das narrativas por meio do corpo, da imaginação, das relações e das diferentes formas de expressão. É nesse movimento entre assistir, sentir, dialogar, brincar e movimentar-se que se situa a articulação proposta entre cinema de animação, ludicidade e jogos corporais. A experiência cinematográfica pode, assim, ultrapassar a tela e ganhar continuidade nas ações das crianças, nas relações entre os pares e nas situações pedagógicas intencionalmente organizadas pelo professor.

Competências em Cena: uma proposta de curadoria e experiências educativas

O Produto Educacional “Competências em Cena: Curadoria de filmes e experiências educativas – Animações que emocionam, ensinam e transformam” disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1174712> foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Básica com o propósito de apoiar professores da Educação Básica na utilização do cinema de animação como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de competências socioemocionais, por meio de experiências educativas lúdicas, sensíveis e intencionais.

Organizado como uma curadoria fílmica digital, o Produto Educacional reúne 25 filmes de animação selecionados com base em critérios estéticos, narrativos, éticos e pedagógicos. Cada obra é acompanhada de uma análise crítica e de propostas de

experiências educativas que articulam ludicidade, diálogo, criatividade e participação das crianças, favorecendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral. A elaboração do material compreendeu a seleção e análise das animações, a identificação das competências socioemocionais presentes nas narrativas e o planejamento de atividades, como rodas de conversa, jogos corporais, produções artísticas e momentos de reflexão, adaptáveis às diferentes realidades escolares.

Fundamentada na compreensão de que o brincar, a imaginação, a arte e as narrativas cinematográficas constituem dimensões essenciais da infância, a proposta reconhece a ludicidade como elemento estruturante da ação pedagógica. Ao articular as narrativas fílmicas às experiências educativas, evidencia que o desenvolvimento das competências socioemocionais depende da mediação docente e da criação de contextos que favoreçam a expressão de emoções, a cooperação, a resolução de conflitos, o pensamento crítico, a autonomia e a produção de sentidos.

A fundamentação teórica apoia-se em autores que discutem experiência, linguagem cinematográfica, ludicidade, formação integral e desenvolvimento socioemocional, compreendendo o cinema de animação como uma linguagem capaz de integrar emoção, cognição e aprendizagem. Produzido em formato digital, com organização visual intuitiva, o material possui caráter formativo, colaborativo e flexível, podendo subsidiar a formação continuada de professores e o planejamento de práticas pedagógicas na Educação Básica, de forma integral ou parcial, conforme os objetivos e as especificidades de cada contexto escolar.

Mais do que uma seleção de filmes, este Produto Educacional propõe a incorporação do cinema de animação ao cotidiano escolar como uma experiência estética, lúdica e formativa, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional, a formação integral das crianças e o fortalecimento de práticas pedagógicas mais sensíveis e intencionais. Sua principal contribuição consiste em transformar a narrativa cinematográfica em experiência educativa, articulando cinema, ludicidade, jogos corporais e mediação docente para favorecer a interação, a cooperação, a reflexão e a construção de aprendizagens significativas.

Considerações finais

As experiências vivenciadas na infância exercem influência significativa na forma como as crianças compreendem a si mesmas, o outro e o mundo. Nesse contexto, o cinema de animação revela-se uma linguagem potente para promover experiências educativas que articulam ludicidade, sensibilidade, imaginação e reflexão, favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais de maneira significativa e intencional na infância. Ao dialogar com o universo infantil, o cinema transforma o aprender em uma experiência prazerosa, despertando a curiosidade, a criatividade e o encantamento, elementos importantes para que a criança atribua significado às suas vivências.

A ludicidade, entendida como dimensão constitutiva da infância, amplia as possibilidades de interação, expressão e descoberta. Ao integrar narrativas,

personagens, brincadeiras, jogos corporais e diferentes formas de linguagem, o cinema favorece a participação ativa das crianças, estimulando a imaginação, a comunicação, a cooperação, a resolução de conflitos e a expressão das emoções em um ambiente acolhedor e significativo.

Quando mediado por uma curadoria fílmica criteriosa e por práticas pedagógicas planejadas, como na proposta do Produto Educacional apresentado, o cinema ultrapassa o entretenimento e transforma-se em um recurso capaz de aproximar as experiências infantis de diferentes possibilidades de aprendizagem, tornando-as mais envolventes, críticas, criativas e humanizadas. Dessa forma, ludicidade e intencionalidade pedagógica caminham juntas, fortalecendo experiências que respeitam o protagonismo da criança e favorecem seu desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, o cinema de animação consolida-se como uma possibilidade educativa que integra razão e sensibilidade, conhecimento e criatividade, fortalecendo uma educação comprometida com o desenvolvimento integral da criança e em diálogo com os princípios da BNCC (Brasil, 2017).

Ao reconhecer as emoções, o brincar e as experiências estéticas como dimensões constitutivas da aprendizagem, amplia-se o repertório de práticas capazes de contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, participativos, criativos e sensíveis às relações humanas. A reflexão desenvolvida neste capítulo também permite compreender que a potência educativa não está apenas no filme, isoladamente, mas na mediação que transforma a narrativa audiovisual em experiência educativa, corporal, coletiva e reflexiva. A passagem da tela à aprendizagem acontece quando aquilo que foi assistido pode continuar na brincadeira, no movimento, no diálogo e nas relações construídas pelas crianças.

Assim, espera-se que o cinema de animação seja reconhecido como uma possibilidade pedagógica capaz de ampliar as experiências educativas da infância, transformando a aprendizagem em uma experiência sensível, lúdica, significativa e envolvente. Quando mediado com intencionalidade pelo professor, o cinema ultrapassa o entretenimento e torna-se um espaço de encontro, reflexão, imaginação e desenvolvimento humano, favorecendo a construção de conhecimentos, valores e competências que acompanharão as crianças ao longo da vida. E que cada história projetada na tela possa ser o início de novas descobertas, despertando a curiosidade, a criatividade, a empatia e o encantamento, para que a escola continue sendo um lugar onde aprender também significa sentir, sonhar, criar e atribuir sentido ao mundo.

Referências

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Experiência coformativa**. In: LIMA, Samantha Dias de (org.). Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. [120,121].

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BERK, Laura. **Development through the lifespan**. 6. ed. Boston: Pearson, 2013.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Darlea Araújo de Souza Esteu da. **Cinema como recurso tecnológico para o ensino de competências socioemocionais**. Orientador: Prof. Dr. João dos Santos Cabral Neto. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, IFAM, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/52>. Acesso em: 10 jul. 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Cinema e Educação: um caminho metodológico**. Educação & Realidade, [S. l.], v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6690> Acesso em: 5 jul. 2025.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

FERNANDES, Paulo; RODRIGUES, José Alberto. **O cinema de animação na sala de aula**. Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes, v. 1, p. 104-113, 2011. Disponível em: https://cidtff.web.ua.pt/producao/jose_alberto_rodrigues/CinemaAnimacaoSalaAula.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LACERDA, Nara. **Animação e educação: narrativas para o desenvolvimento de competências socioemocionais**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

MEYER, Elizabeth. **Teaching with animation: the power of visual storytelling**. Eugene: International Society for Technology in Education, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. Editora Contexto 2003.

NEGRINI, Airton José. **O corpo na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

SILVA, Mirian P. da. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. 1. ed. São Paulo: Editora XYZ, 2020.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema**. Autêntica, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1979.

Olhares que Protegem a Infância: A experiência estética na formação docente por meio da fotografia

Fernanda Carrato Werneck Evangelista¹

Tonya de Oliveira Girardi Costa²

O grilo é um ser imprestável para o silêncio.

Manoel de Barros

Introdução

O lugar das artes na sociedade é tema recorrente nos debates educacionais e, quando aproximamos essa discussão do espaço escolar e trazemos para a formação de professores, a questão se torna ainda mais premente. Afinal, o cotidiano docente é marcado por desafios múltiplos, mas um deles se impõe com especial contundência: a necessidade de atualizar constantemente o fazer pedagógico em diálogo com as demandas de uma sociedade em transformação.

Neste artigo, escolhemos trabalhar com uma questão que nos atravessa cotidianamente e que pode oferecer um caminho concreto para pensar o lugar da arte na escola: a formação de professores. Com um viés que faz sentido para a forma que trabalhamos há vários anos, que é usar a arte como ponto de partida e base para ampliar e problematizar diferentes assuntos. A proposta dialoga com uma concepção de formação construída ao longo da trajetória da instituição, na qual a arte ocupa lugar central como disparadora de experiências capazes de ampliar repertórios, sensibilizar os sujeitos e problematizar questões contemporâneas da educação. Foi nesse terreno que se deu a proposta: *Olhares que Protegem a Infância*³, realizada no início do ano de 2026, na Escola dos Sonhos, em Florianópolis, cujo ponto de partida foi uma problematização urgente e atual sobre o uso de imagens de crianças e adolescentes nos registros escolares, diante das restrições impostas pela ECA Digital⁴.

A legislação atual condiciona o uso de imagens de crianças e adolescentes à autorização dos responsáveis e, na prática, tem crescido a opção pelo não compartilhamento dessas imagens, especialmente em redes sociais e materiais institucionais. Diante desse cenário, a Escola dos Sonhos optou por não apenas acatar a norma, mas transformá-la em oportunidade formativa: em vez de restringir o registro,

1 Artista Visual com Bacharelado em Artes Visuais pela UFG, Grupo de Estudos Estúdio Aphoteke, UDESC, formadora da Rede Sonhar. E-mail: fecarrato@gmail.com

2 Pedagoga, idealizadora e diretora da Escola dos Sonhos, formadora da Rede Sonhar.

3 Link para ter acesso ao vídeo que fez parte da formação: https://drive.google.com/file/d/1nvb8ArWl_8Wjf6KRPa_dLd8DZ-coz_1O/view?usp=sharing

4 ECA Digital (Lei nº 15.211/2025) é uma legislação brasileira que estende a proteção integral de crianças e adolescentes para o ambiente online, como redes sociais, jogos e aplicativos.

a escola propôs aos seus docentes um convite à reinvenção do olhar, incentivando outras formas de documentar o cotidiano escolar.

A hipótese que orienta esta proposta é que a experiência estética, tal como teoriza Dewey (2010), pode oferecer caminhos para ampliar e nutrir diferentes formas de registrar a prática pedagógica, independente da área do conhecimento que o professor trabalhe. Não se trata de restringir a arte a uma disciplina ou a um conteúdo específico, mas de reconhecer, como propõe o autor de *Arte como Experiência*, que a experiência estética é uma forma privilegiada de relação com o mundo, um modo de conhecer que mobiliza o sensível, o corpo, a emoção e o pensamento de forma integrada.

Uma Imersão na fotografia para ressignificar o olhar

Com tantos desafios impostos pelo momento que vivemos, como trabalhar com questões éticas de imagem, sem que isso seja mais um limitante para o trabalho do professor em sala de aula?

Antônio Nóvoa, propõe que os professores sejam formados como profissionais reflexivos, capazes de teorizar a partir da própria prática, de investigar seu cotidiano e de produzir conhecimento no e sobre o trabalho docente. Nóvoa (1995) alerta que formar professores reflexivos implica criar condições para que eles próprios se tornem pesquisadores de sua prática, em um movimento que articula ação, reflexão, investigação e colaboração. Este artigo incorpora essa perspectiva ao descrever um trabalho com os professores, valorizando seus saberes e experiências como ponto de partida e como objeto de reflexão coletiva, através do trabalho com a fotografia.

A experiência “Olhares que Protegem a Infância” foi pensada como uma imersão estética, instalada em um espaço cuidadosamente preparado para a apreciação das imagens, próximo ao acesso principal da entrada da escola. Após ser vivenciada pelos professores, a exposição permaneceu acessível de forma livre e ampliada a auxiliares, estagiários, equipe administrativa, funcionários, famílias, crianças e adolescentes. A escolha por manter a experiência disponível por um período estendido buscou respeitar os diferentes tempos de fruição e reflexão de cada participante, pois a experiência estética, como nos pontua Dewey (2010), exige um encontro genuíno com a imagem, um tempo de parar, de contemplar, de deixar-se afetar. Mais do que uma simples passagem diante das fotografias, a imersão propôs uma pausa no ritmo acelerado do cotidiano escolar, permitindo que cada participante, a seu modo, construísse uma relação significativa com o que via, nutrindo o olhar e ampliando as possibilidades de registro e de criação.

Fig.01 Robert Doisneau.⁵



Fig. 02 Acervo Escola dos Sonhos.⁶



Trabalhar com a poética visual, seguindo a proposta de uma experiência em arte, exige um cuidado minucioso de preparar o terreno. Assim como a poesia de Manoel de Barros nos ensina a olhar para o grilo de uma forma inteiramente nova, reconhecendo nele uma potência que antes passava despercebida, como sua inutilidade para o silêncio, a experiência estética nos convida a suspender o olhar cotidiano e a nos abirmos para outras camadas de sentido. O que antes era invisível torna-se visível; o que era banal ganha densidade poética. Foi com esse propósito que as imagens foram pensadas uma a uma: para ampliar as possibilidades de olhar, convidando o professor a olhar para o registro como parte do processo que constitui o aprender/ensinar.

Para cada fotógrafo ou fotógrafa apresentado no material exposto, foram selecionadas pelo menos cinco imagens do artista e cinco do acervo da escola, dispostas lado a lado com o intuito de construir uma poética que dialogasse com o universo de cada artista observado. É importante ressaltar que foram escolhidos artistas de diferentes países com suas histórias e sua relação com a fotografia, com o propósito de enriquecer o repertório visual de quem participou da imersão. A fruição das imagens ocorreu de forma livre: um vídeo com as fotografias permaneceu em exibição, e cada participante pôde dedicar o tempo que julgasse necessário à contemplação.

5 Imagem retirada da internet. Fotógrafo francês (1912-1994)

6 Registro de uma proposta com estudantes do Ensino Fundamental.

Fig 03 Dorothea Lange⁷



Fig 04 Acervo Escola dos Sonhos⁸



A apreciação das imagens propostas revela dois gestos fotográficos distintos, mas que, colocados lado a lado nos levam a perceber semelhanças estéticas, construindo um olhar pautado em elementos que extrapolam o que é apenas visível. A fotografia em preto e branco (Fig 03) de Dorothea Lange captura o movimento pulsante do centro da cidade de outro país, com outro contexto histórico. Seu olhar que busca problematizar e dialogar com o seu tempo, nos inspira a ver a cena com nossos olhos de agora e encontrar semelhanças no que se vive hoje nas grandes cidades.

Em diálogo com essa perspectiva, a imagem colorida (Fig.04) do acervo da Escola dos Sonhos, produzida por um professor, durante uma saída de estudos, sinaliza uma forma de registro livre e experimental. Evidencia-se o uso da imagem como registro, notamos o cuidado de não expor a identidade dos estudantes registrados. Seu propósito não é apenas congelar um instante, mas contar sobre a experiência de habitar um espaço vivo, pulsante e repleto de elementos visuais que se entrecruzam, ao mesmo tempo que se transforma em objeto de pesquisa e registro de uma prática pedagógica orientada pelo trabalho com projetos, e que pensa sobre a identidade.

Algumas questões foram inseridas para que cada cena apreciada pudesse alcançar mudanças que fossem além da relação estética com a imagem. Tais questões podem ser compartilhadas coletivamente, ou no plano individual. Através de imagens, ou escrita, o que importava era que fizesse parte de toda a proposta, atravessando seus diferentes momentos. Que olhares lançamos sobre a infância? E sobre a prática pedagógica? Como cuidar das imagens das crianças? Quais os limites éticos na exposição nas redes sociais?

⁷ Imagem retirada da internet. Fotógrafa estadunidense que viveu de 1895 a 1965.

⁸ Foto de uma saída de estudos ao centro de Florianópolis com estudantes do Ensino Fundamental.

Após esse momento de reflexão, foi feito um convite: que cada professor ou professora realizasse seu próprio registro fotográfico, inspirado nas diferentes poéticas e formas de registrar apresentadas por cada artista. Esse estímulo à criação também se configurou como um incentivo à construção de novos olhares sobre a prática pedagógica e sobre a própria autoria dos educadores. Tal movimento encontra eco nas reflexões de António Nóvoa, para quem a formação docente deve ultrapassar a mera aquisição de competências e implicar vivências, interações e a apropriação de uma cultura profissional.

É nesse contexto que o Art Thinking, desenvolvido por María Acaso (2017), se apresenta como referência fundamental. Ao propor que as artes produzem um tipo específico de conhecimento menos preocupado em oferecer respostas prontas e mais interessado em formular perguntas, Acaso nos convida a pensar a educação a partir de outro lugar. Como ela mesma afirma: “Um dos elementos-chave que as artes oferecem à educação tem a ver com desenvolver o tipo de conhecimento específico que as artes produzem” (Acaso, 2017, p. 110). Do que é capaz a fotografia, dentro do universo escolar, quando trabalhada com a intencionalidade de ampliar os olhares dos professores para que possam se colocar como artistas, diante dos desafios cotidianos?

Os efeitos da formação começaram a se manifestar ainda durante o período da exposição. Após o contato com diferentes poéticas fotográficas e com os diálogos estabelecidos entre imagens de fotógrafos reconhecidos e registros produzidos na escola, os professores foram convidados a realizar seus próprios registros, experimentando novas formas de olhar para os espaços, os materiais, os gestos e os processos de aprendizagem presentes que acontecem a todo instante. Quando o conhecimento se entrelaça com o vivido, neste caso, com o ato de fotografar, a forma de olhar para uma mesma cena é profundamente afetada. É nesse movimento que a experiência estética se realiza, pois, como afirma Dewey (1974, p. 56), “a experiência só se completa quando reorganiza nossa percepção do mundo”. A fotografia, ao ser compreendida como linguagem artística, não apenas amplia a potência da ação pedagógica, mas também dialoga com a criação, convidando o professor a se colocar como sujeito ativo no processo de significação do cotidiano escolar.

Considerações Finais

Trabalhar com a arte já faz parte do caminho trilhado pela escola em seus 25 anos de existência. A cada ano, muitas coisas se transformam em nome de uma escola viva e em constante movimento. No entanto, há algo que permanece e reafirma sua importância: a relação com a arte. Sua potência em ampliar o olhar e o repertório sobre o que nos cerca, sobre o mundo e sobre o que já fez parte da história, ganha, através da arte, uma voz que se atualiza a cada novo encontro. Maria Acaso (2017), entende sobre isso e nos lança a querer aproximar a ação pedagógica com a criação em arte. A imersão na fotografia é um convite aos professores a assumirem uma postura curiosa diante de cenas que já fazem parte do seu universo.

Ao longo de toda a proposta, percebeu-se um deslocamento gradual da lógica tradicional de registro, aquela que se preocupa apenas em congelar o momento, sem

considerar as infinitas ressignificações que uma cena capturada com a câmera do celular pode gerar, para uma documentação mais comprometida com a diversidade de formas de capturar e lidar com a imagem e com os processos educativos. Muitos professores e professoras passaram a direcionar suas lentes para um registro mais poético e para detalhes antes pouco percebidos: marcas deixadas pelas crianças nos espaços, composições produzidas durante as investigações, relações estabelecidas entre materiais, movimentos corporais, sombras, texturas e vestígios das experiências vividas. Pode ter sombra, pode desfocar, nem tudo precisa estar equilibrado. É possível brincar com o que se vê.

A experiência descrita neste artigo permitiu compreender que as restrições legais relacionadas ao uso da imagem das crianças não precisam representar um empobrecimento da documentação pedagógica. Ao contrário, quando mediadas pela experiência estética, podem tornar-se oportunidade para ampliar repertórios, reinventar práticas e construir formas mais éticas, sensíveis e criativas de narrar a infância. Para que outros caminhos esta imersão pode levar? Quais fotografos podemos inserir para seguir dialogando com as imagens, com a cultura, com a história e seu tempo? Quais outras linguagens da arte podemos trazer para dialogar com a fotografia? Que escritores e escritoras podemos ler para dar corpo ao que queremos trabalhar? São infinitos os rumos que podem tomar as contribuições de cada artista, refletidas na sua relação própria com a forma de fotografar. Assim aprofundamos a relação com a poética visual e sua potência para a criação e imaginação. Podemos como nos propõe Acaso (2017) contribuir com a relação dos professores através da imagem, e com sua forma de lidar com as restrições impostas pela lei, como um desafio, uma aventura, tal como fazem os artistas com seus desafios, o que torna o caminhar mais divertido, interessante, significativo.

Muitas destas perguntas geram outras, além de contarem com inúmeras formas de responder, entendendo assim o caminho pedagógico mais próximo do caminho artístico, com mais perguntas que respostas, brincando com os erros, e usando os obstáculos para ir além do que é proposto, estudando, pesquisando e criando para fazer da educação uma porta para o mundo. Pensada assim, a arte pode contribuir com algo que é conhecido e pouco valorizado por quem defende a escola: a enorme capacidade que os professores tem, de serem *seres imprestáveis para se conformar*. Trabalhamos para que professoras e professores continuem inquietas diante das perguntas, curiosos diante da infância e disponíveis para reinventar seus modos de olhar. Afinal, proteger a infância também é aprender a vê-la de outras maneiras.

Referências

ACASO, María; MEGÍAS, Clara. **Art Thinking: cómo el arte puede transformar la educación**. Barcelona: Paidós Educación, 2017.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

A ludicidade como condição de permanência das experiências de infância: Percurso investigativo do coletivo fluir em contexto de vulnerabilidade

Taciana Camera Segat¹

Introdução

As mudanças climáticas têm intensificado a ocorrência de eventos extremos, produzindo impactos profundos sobre os modos de vida das populações e, de maneira particular, sobre as infâncias. Em maio de 2024, as enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul deslocaram milhares de famílias de seus territórios, interrompendo cotidianos, rompendo vínculos e produzindo novas configurações para a vida comunitária. Para as crianças, entretanto, as perdas extrapolaram a dimensão material, uma vez que ao deixarem suas casas, perderam também quintais, ruas, percursos, lugares de encontro, tempos compartilhados e espaços onde cotidianamente produziam suas experiências de infância.

Foi nesse contexto que nasceu o Coletivo Fluir, projeto de extensão da UFSM constituído por docentes e estudantes de graduação e pós-graduação que passaram a atuar junto às crianças e comunidades atingidas pelas enchentes – inicialmente nos abrigos, depois nas escolas, nas ruas e na Associação de Moradores da Montanha Russa, consolidando Territórios Educativos Intersetoriais (TEIs) como espaços de encontro, formação, documentação pedagógica e produção compartilhada de conhecimento.

O projeto estruturou três TEIs articulados entre si: TEI 1 (crianças, famílias, escola, comunidade local), TEI 2 (formação da comunidade escolar) e TEI 3 (gestão educacional e políticas públicas), voltados à defesa das infâncias e produzidos com a participação de crianças, famílias e professores. As próprias demandas das crianças deslocaram os limites previstos e, por conseguinte, caminhar pelas ruas, acompanhar seus percursos de vida e habitar outros espaços de convivência tornou-se parte do processo investigativo, originando o TEI Andarilho – que passa a sustentar um outro modo de permanecer com as crianças onde quer que estivessem.

Mais do que um projeto de extensão, o Coletivo Fluir constituiu-se como um modo de produzir conhecimento, no qual pesquisa, formação, extensão e documentação pedagógica deixaram de ocupar lugares separados para constituírem um mesmo processo investigativo. Neste contexto, embora este artigo seja de autoria individual, as compreensões aqui compartilhadas não resultam de um percurso solitário. Ao contrário, sempre estive acompanhada, tecendo nas relações estabelecidas

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Centro de Educação (CE) / Departamento de Metodologia de Ensino (MEN). E-mail: tcamerasegat@gmail.com.

com as crianças, com a comunidade, com estudantes, docentes e pesquisadoras(es) os entendimentos que habitam o Coletivo Fluir. Assumo, portanto, a autoria desta escrita, reconhecendo que a produção do conhecimento que ela compartilha é relacional e colaborativa.

Ao retornarmos continuamente às documentações produzidas coletivamente, uma pergunta passou a reorganizar nosso percurso investigativo: se as crianças mudavam de território, se seus cotidianos eram profundamente transformados e se as materialidades disponíveis para brincar também se modificavam, o que permanecia? Foi essa pergunta – buscada no Território Educativo Intersetorial 1, junto à comunidade Montanha Russa – que conduziu este estudo.

Defendemos que, em contextos de vulnerabilidade, a ludicidade não constitui apenas um direito das crianças nem um recurso pedagógico. Ela constitui uma condição de permanência das experiências de infância, porque sustenta, alimenta e reorganiza as relações que tornam possível continuar sendo criança mesmo quando a rudeza da vida ameaça interromper as experiências de infância. Nessa perspectiva, compreendemos a ludicidade como uma qualidade relacional da experiência, produzida nos encontros, nos vínculos, na criação compartilhada e na produção de cultura pelas próprias crianças.

Percurso investigativo

O percurso investigativo trilhou os caminhos da pesquisa participante, de natureza colaborativa, desenvolvida em estreita interlocução com as crianças, a comunidade, a escola e os territórios que constituíram esta investigação. O estudo foi realizado entre maio de 2024 e o primeiro semestre de 2026. Nesse período, por meio do Território Educativo Intersetorial 1 (TEI 1), foco das análises aqui apresentadas, permanecemos junto às crianças em diferentes tempos e espaços: inicialmente nos abrigos organizados durante as enchentes, posteriormente nas escolas e, mais tarde, na comunidade, onde continuamos a nos encontrar e compartilhar os percursos cotidianos.

O Coletivo Fluir está registrado como projeto de extensão no Gabinete de Projetos do Centro de Educação (GAP/CE) da Universidade Federal de Santa Maria, sob o nº 062435, contando com aprovação institucional pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT/UFSM). No recorte apresentado neste artigo – o TEI 1, na comunidade Montanha Russa –, acompanhamos, ao longo desses dois anos, três contextos coexistentes: em dois abrigos emergenciais organizados durante as enchentes, aproximadamente 25 crianças, de zero a dez anos; em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), aproximadamente 120 crianças, de zero a cinco anos e nove meses; e no território da própria comunidade, por meio do TEI, aproximadamente 15 crianças, de zero a onze anos, e suas famílias. Essa coexistência não expressa amostragem estatística, mas a simultaneidade de territórios habitados pelas crianças no período pós-enchente – simultaneidade que, como discutiremos adiante, tornou-se ela mesma parte do que este estudo investiga.

Chegamos ao território como estrangeiros, e a permanência construída ao longo do tempo deslocou progressivamente essa condição. A escolha metodológica nunca foi a da observação distanciada, mas a do estar junto. Assim, caminhar pelas ruas, brincar, conversar, compartilhar os cotidianos das crianças e construir vínculos constituíram, simultaneamente, ações extensionistas e modos de investigação. A pesquisa, portanto, não se desenvolveu sobre o território, mas com o território. Inspirado no “artesanato intelectual” de Mills (2009), este estudo compreende a pesquisa como um movimento vivo, latente, contínuo entre experiência, reflexão, escrita e elaboração teórica, no qual o conhecimento não resulta da aplicação de procedimentos sobre uma realidade dada, mas do diálogo permanente entre o vivido e sua interpretação.

A documentação pedagógica constituiu o principal dispositivo investigativo, de modo que fotografias, vídeos e diários de campo foram produzidos coletivamente pelos integrantes do Coletivo Fluir.² Não documentamos para comprovar ações extensionistas, mas para retornar às experiências, produzir perguntas e ampliar as possibilidades de compreendê-las. Inspirados em Hoyuelos (2020), compreendemos a documentação pedagógica como um processo de investigação que torna visíveis as experiências e sustenta a reflexão coletiva. Nos estudos dos registros, produzimos tempos de demora diante do vivido, permitindo que novos sentidos emergjam nas reuniões do grupo, produzindo processo recursivo de produção de conhecimento no qual experiência e teoria, pesquisadores e território, documentação e reflexão transformam-se mutuamente.

A ruptura dos territórios das infâncias: o que permaneceu quando tudo mudou?

Durante dois anos acompanhamos as crianças. Mudaram os espaços, os cotidianos e as materialidades, e a pergunta que passou a nos habitar foi: o que permaneceu? Retornamos inúmeras vezes às documentações em reuniões do Coletivo Fluir, buscando compreender os elementos que permaneciam, e eles voltam, agora, a ocupar lugar nesta escrita. As fotografias são as mesmas; o que se deslocou foi o nosso olhar.

Figura 1 e 2: brincadeiras na igreja - abrigo.



Acervo do Coletivo Fluir (2024)

² As fotografias que integram este artigo são publicadas mediante autorização livre e esclarecida dos responsáveis pelas crianças, obtida no âmbito do projeto de extensão Coletivo Fluir, comprometido com a preservação da dignidade e da identidade das crianças retratadas.

Quando foram produzidas, em maio de 2024, nossa atenção estava voltada para a dimensão mais evidente da catástrofe. A igreja havia se transformado em abrigo e as crianças haviam deixado para trás suas casas, seus brinquedos, seus quintais e suas ruas; parecia inevitável compreender aquela experiência a partir daquilo que lhes havia sido retirado. Entretanto, à medida que permanecíamos junto às crianças, outra compreensão começou a emergir: os espaços eram provisórios, as relações não. Mesmo diante da ruptura, as crianças continuavam inventando modos de habitar aqueles “novos” lugares – entre colchões, corredores e bancos produziam encontros, criavam percursos, negociavam regras e transformavam espaços de passagem em lugares de convivência. A igreja permanecia sendo igreja, o abrigo permanecia sendo abrigo; mas, para as crianças, aquele espaço também se tornava território – território de produção de relações e experiências.

Foi nesse movimento que nossa compreensão de território começou a se deslocar. Deixamos de reconhecê-lo apenas como uma delimitação física para compreendê-lo como uma produção relacional, continuamente construída nas experiências compartilhadas. O território não desaparece quando uma criança muda de endereço, nem se constitui apenas pela ocupação de um espaço: ele se produz nas relações que as crianças estabelecem com os lugares, com os objetos, umas com as outras e com os adultos que partilham seus cotidianos. As brincadeiras, os espaços e as materialidades eram diferentes; ainda assim, algo permanecia. As perguntas mudaram antes das respostas.

A permanência tornou visível aquilo que os primeiros encontros não permitiam perceber. Em todos aqueles contextos, o que persistia não era uma brincadeira específica, nem os objetos ou as condições materiais, mas a capacidade das crianças de produzir relações. Pouco a pouco, deixamos de perguntar sobre o que e com o que as crianças brincavam para perguntar o que o brincar tornava possível – uma mudança aparentemente sutil que, todavia, reorganizou inteiramente o percurso. Foi então que a ludicidade começou a emergir, não como um conceito previamente escolhido para analisar a realidade, mas como uma compreensão produzida no próprio percurso. Essa visibilidade se deve a documentação pedagógica, que devolvia continuamente nosso olhar às experiências, passando a evidenciar uma dimensão das infâncias que atravessava todos os territórios habitados pelas crianças. Assim, a ludicidade deixou de ser compreendida como uma manifestação das infâncias para revelar-se como uma condição de sua permanência.

A ludicidade produz relações

Este segundo conjunto de imagens marcou um novo deslocamento. Já não estávamos diante da ruptura produzida pela catástrofe; o que passou a ocupar nosso olhar foram as relações que as crianças construíam entre si e com o território. Ao voltarmos repetidas vezes a essas imagens, percebemos que elas não revelavam apenas brincadeiras, mas uma forma de estar no mundo.

Figura 3 e 4: interações na escola - abrigo



Acervo do Coletivo Fluir (2024-2025)

As crianças organizavam o espaço, estabeleciam acordos, redistribuíam materiais, criavam regras, negociavam conflitos e acolhiam novos participantes, reinventando continuamente o percurso da própria experiência. Nada parecia previamente definido, pois cada gesto produzia novas possibilidades de encontro e exigia das demais novas respostas e novas invenções.

Figura 5 e 6: interações na escola



Acervo do Coletivo Fluir (2024-2025)

Compreendemos então que o brincar, por si só, não explicava aquilo que insistíamos em encontrar nos diferentes territórios. O que permanecia não era uma atividade, mas uma forma de produzir relações. Aquilo que inicialmente nomeávamos como brincar constituía apenas uma das manifestações de uma experiência mais ampla, que observamos envolver a produção de relações e pertencimentos, criando disposições permanentes das crianças para criar, imaginar, compartilhar, negociar e produzir pertencimento. A ludicidade não aparecia restrita aos momentos reconhecidos como brincadeira, mas atravessava as conversas, os deslocamentos pelas ruas, a construção de acordos e os modos como as crianças transformavam o cotidiano em experiência compartilhada.

Neste estudo, portanto, a ludicidade não é compreendida como recurso pedagógico ou atributo inerente às crianças, mas como qualidade relacional da experiência infantil, produzida nos encontros e alimentada pelas relações que as crianças estabelecem entre si, com os adultos, com os espaços e com os territórios.

É essa qualidade relacional que permite reorganizar experiências interrompidas, produzir pertencimentos, fortalecer vínculos e manter abertas as possibilidades de criação. Tal compreensão aproxima-se de Sarmiento (2003, p. 58), ao reconhecer que “as crianças são sujeitos sociais e produtoras das culturas da infância”, construídas nas interações e nos modos próprios de interpretar o mundo. Nessa direção, também dialoga com Brougère (1998), para quem a cultura lúdica é uma produção cultural constituída nas relações sociais e compartilhada entre as crianças. Entretanto, o percurso investigativo permitiu avançar essa discussão ao evidenciar que o encontro marca o início das relações, as relações produzem confiança, a confiança fortalece o pertencimento e o pertencimento sustenta a continuidade da produção cultural pelas crianças. O que se observa é a articulação de um sistema vivo de relações no qual a ludicidade atravessa e alimenta cada uma dessas dimensões, criando condições para que as crianças continuem afirmando suas culturas da infância, mesmo quando a rudeza da vida ameaça antecipar o mundo adulto.

O território ampliado – as ruas da comunidade

Este terceiro conjunto de imagens marcou um novo deslocamento. Já não estávamos diante da ruptura produzida pela catástrofe, o que passou a ocupar nosso olhar de pesquisa foram as relações que as crianças construíam entre si e com o território. Ao longo do caminho as documentações iam nos informando que essas imagens não revelavam apenas brincadeiras, mas uma forma de estar no mundo. Ao voltarmos a este último conjunto de imagens, percebemos que elas já não nos conduziam apenas às crianças. O que tornavam visível era uma trama de relações construída ao longo do tempo: crianças, estudantes, docentes, comunidade, universidade e diferentes políticas públicas deixavam de ocupar lugares separados para constituírem um mesmo território vivido. Vivíamos ações extensionistas, sustentados pela permanência.

Figura 7 e 8: interações na comunidade



Acervo do Coletivo Fluir (2024-2025)

No início, compreendíamos os TEIs como espaços de articulação entre Universidade, Escola, Comunidade e políticas públicas. Todavia, a permanência junto às crianças mostrou que, para que pudéssemos produzir território educativo, teríamos que produzir/viver relações capazes de sustentar encontros, produzir confiança e ampliar pertencimentos.

Foi essa compreensão que levou o Coletivo Fluir a ampliar seus modos de habitar a comunidade. Caminhar pelas ruas, acompanhar os percursos cotidianos das crianças e participar das ações da Associação de Moradores não representaram uma expansão geográfica do projeto, mas um deslocamento do próprio modo de compreender o território, já não bastava encontrar as crianças em espaços previamente organizados, tornava-se necessário permanecer com elas onde suas experiências de infância continuavam sendo produzidas, nesse processo também nossa compreensão de permanência foi sendo transformada e habitada.

Figura 9: as ruas da comunidade



Acervo do Coletivo Fluir (2025-2026)

Não foi a confiança que surgiu porque permanecemos; foi a confiança, construída na continuidade dos encontros, na escuta e na partilha dos cotidianos, que tornou possível permanecer – e que tornou possível, igualmente, a produção do próprio conhecimento aqui apresentado.

Considerações finais

Ao iniciarmos este percurso, a pergunta que nos acompanhava parecia simples: o que permanecia quando as crianças foram deslocadas de seus territórios de vida? A convivência com as crianças da comunidade Montanha Russa mostrou que essa pergunta continha outra, mais profunda, que só se tornou visível pela permanência, pela documentação pedagógica e pelos sucessivos retornos às experiências vividas: como as infâncias continuam sendo produzidas quando a rudeza da vida ameaça interrompê-las?

Foi nesse deslocamento que a ludicidade passou a ocupar outro lugar em nossa compreensão, deixando de ser entendida apenas como manifestação do brincar ou recurso pedagógico para revelar-se como qualidade relacional da experiência infantil. É nesse sentido que defendemos que a ludicidade constitui uma condição

para a permanência das experiências de infância em contextos de vulnerabilidade. No centro deste artigo está a possibilidade de as crianças continuarem vivendo a infância, reconhecendo que a ludicidade sustenta condições para que essa experiência continue sendo produzida. Compreendemos que os Territórios Educativos Intersetoriais se definem não apenas pela articulação entre instituições, mas pelas relações que conseguem produzir e sustentar, quando criam condições para que os encontros permaneçam, a confiança se construa e a ludicidade circule como experiência compartilhada.

Esse percurso produziu um deslocamento epistemológico: ao buscarmos compreender a ludicidade, fomos interpelados por nossos próprios modos de produzir conhecimento e extensão, que deixou de nascer da aplicação de um referencial sobre uma realidade dada para ser produzido na relação. Não habitamos apenas o território, nossos referenciais também passam a habitá-lo, tensionados pelas experiências vividas com as crianças e a comunidade. Por isso, as compreensões aqui compartilhadas não pretendem encerrar o conceito de ludicidade, mas expressar uma elaboração construída a partir de um lugar relacional e colaborativo – situada e aberta, não porque insuficiente, mas porque as infâncias, os territórios e as relações permanecem vivos, assim como nosso compromisso ético de continuar aprendendo com as crianças e produzindo conhecimento com elas.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103–116, jul./dez. 1998.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 21, p. 51-69, jul./dez. 2003.

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

Anna Laura Scheeren é graduanda do Curso de Medicina da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Bolsista de Iniciação Científica na mesma Universidade. E-mail: anna.scheeren@univates.br

Andrea de Souza é coordenadora pedagógica da Escola Despertar em Porto Alegre/RS e sócia-fundadora da Voar Singular - Caminhos de Formação e Escuta Docente. Cursou Pedagogia e Especialização em Educação Infantil pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em São Leopoldo/RS, Pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade La Salle em Canoas/RS, MBA em Gestão e Supervisão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: andrea@escoladespertar.com.br

Aparecida Garcia Pacheco Gabriel é professora dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Mato Grosso/MT (UNEMAT). Cursou Pedagogia pela UNIPAR, Mestrado em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates), Doutorado em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates) e cursando Pós-doutorado em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Pesquisadora membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: psicopacheco_1@hotmail.com

Cláudia Inês Horn é professora dos Cursos de Licenciatura e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) e em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE) da Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS. Cursou Pedagogia pela UNIVATES, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: cihorn@univates.br

Daniela Martinazzo é pedagoga, Especialista em Alfabetização. Proprietária da Escola Voar e Sócia Fundadora da Voar Singular - Caminhos de Formação e Escuta Docente. E-mail: danielemartinazzo@gmail.com

Elisabetta Beghin é Educatrici dei Servizi educativi per la prima infanzia del Comune di San Miniato, fanno parte del gruppo di ricerca de La Bottega di Geppetto – Centro Internazionale di Ricerca e Documentazione sull’infanzia Gloria Tognetti.

Fernanda Carrato Werneck Evangelista atuou como professora de Artes na Educação Infantil e do Fundamental, desde de 2006 até o ano 2025, na Escola dos Sonhos, em Florianópolis. Desde de 2010 trabalha com formação de professores, interessada na pesquisa com as metodologias ativas, artes e cultura. É fundadora da Rede Sonhar. Estudou Bacharelado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Faz parte do Grupo de estudos sobre o Ensino de Artes, no Estúdio Aphoteke, do Centro de Artes, Design e Moda (CEART) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), desde 2020. E-mail: fecarrato@gmail.com

Francesca Cioni é Educatrici dei Servizi educativi per la prima infanzia del Comune di San Miniato, fanno parte del gruppo di ricerca de La Bottega di Geppetto – Centro Internazionale di Ricerca e Documentazione sull’infanzia Gloria Tognetti.

Isabela Marquette Zappe é graduanda do Curso de Odontologia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Bolsista de Iniciação Científica na mesma Universidade. E-mail: isabela.zappe@univates.br

Jacqueline Silva da Silva é professora dos Cursos de Licenciatura e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) e em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE) da Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS. Cursou Pedagogia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: jacque@univates.br

Juliana Fátima Serraglio Pasini é Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Mestre em Educação e graduada em Pedagogia Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Professora no Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Juliana Prudêncio Abulé é psicóloga clínica e escolar na Escola Despertar. Cursou Psicologia na Pontifícia Universidade Católica (PUC) em Porto Alegre/RS, Cursou Especialização em Psicologia Clínica pelo Instituto Contemporâneo (Psicanálise e Transdisciplinaridade), com atuação voltada para a infância e adolescência, atendimento a casais e famílias, MBA em Gestão e Supervisão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: julianap@escoladespertar.com.br

Nadia Testi é Coordinatrice pedagogica dei Servizi Educativi per la prima infanzia del Comune di San Miniato in gestione alla Cooperativa Il Piccolo Principe, fa parte del gruppo di ricerca de La Bottega di Geppetto.

Silvana Neumann Martins é graduada em Letras - Licenciatura Plena - Habilitação em Português e Literaturas pela Faculdade de Educação Ciências e Letras do Alto Taquari (1987), e tem Especialização e Ensino de Literatura (2001) e Especialização em Gestão Universitária (2007), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005) e Doutorado em Educação, também pela PUC-RS (2010). E-mail: silvana.neumann63@gmail.com

Lidiane Cossetin Alves é Doutoranda e mestre em Letras, graduada em Letras-Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), em Pedagogia e Artes Visuais pelo Centro Universitário Internacional. Docente colaboradora da Unioeste.

Márcia Cossetin é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Professora adjunta da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

Maria Carmen Silveira Barbosa é professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Linha de Pesquisa Estudo sobre Infâncias. Coursou Pedagogia, (UFRGS), Mestrado em Planejamento da Educação (UFRGS), Doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade de VIC (Espanha). É pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN). E-mail: licabarbosa@ufrgs.br

Paula Baggio é fundadora e diretora da escola de Educação Infantil Despertar em Porto Alegre/RS. Graduada em Administração de Empresas e com especialização em Educação Infantil pela UFRGS, membro do comitê científico do Centro de pesquisas sobre a infância Gloria Tognetti - La Bottega di Geppetto, tradutora e responsável técnica das publicações de Aldo Fortunati no Brasil. E-mail: paula@escoladespertar.com.br

Silvia Scarlatti é Educatrici dei Servizi educativi per la prima infanzia del Comune di San Miniato, fanno parte del gruppo di ricerca de La Bottega di Geppetto – Centro Internazionale di Ricerca e Documentazione sull’infanzia Gloria Tognetti.

Taciana Camera Segat é professora dos Cursos de Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. cursou Pedagogia pela UFSM, Mestrado em Educação pela UFSM e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS/RS. Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Infâncias e Formação (DOCINFOCA) - (UFSM/CNPq). E-mail: tcamerassegat@gmail.com

Teresa Micheletti é Educatrice dei Servizi educativi per la prima infanzia del Comune di San Miniato, fa parte del gruppo di ricerca de La Bottega di Geppetto.

Tonya Girardi **Tonya Girardi** é fundadora e diretora da Escola dos Sonhos, em Florianópolis, desde 2001. Pedagoga pela Universidade do Norte do Paraná, ano 2008. Idealizadora do Festival de Educação. Sócia da Rede Sonhar que compartilha saberes com escolas e instituições interessadas em estudar novas formas de ensinar/aprender. Fundadora e diretora desde 2023 do Cora, Centro de Orientação e Referência em Autismo. E-mail: tonyaescoladossonhos@gmail.com

Samantha Dias de Lima é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Farroupilha, atuando na graduação e na pós-graduação. É graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) do IFRS – Campus Farroupilha, no qual exerce a função de coordenadora. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, especialmente nos campos da formação de professores, infâncias, práticas pedagógicas e Educação Básica. E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br

Vanessa Bier é professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Feliz/RS, atuando na Educação Infantil. É graduada em Educação Física pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Feliz e Mestre em Educação Básica pelo IFRS – Campus Farroupilha. E-mail: vansbier@hotmail.com

Vânia Aparecida de Lima Borges Kirchheim é formadora de professores de Educação Infantil. cursou Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e é atualmente Doutoranda em Educação (UFRGS). É integrante do Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN). E-mail: vaniakirchheim4@gmail.com



UNIVATES

Av. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914-014 | Cx. Postal 155 | Fone: 51 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09