

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU**

**INSTITUTO DE ARTES - IARTE**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**



**ELISÂNGELA MOREIRA NUNES**

**DO LIVRO AO PÁTIO: O brincar, a literatura e as vivências artísticas como proposta pedagógica para crianças de quatro e cinco anos na EMEI do bairro “Mansour” em Uberlândia, MG**

**Uberlândia - MG  
2026**

ELISÂNGELA MOREIRA NUNES

**DO LIVRO AO PÁTIO: O brincar, a literatura e as vivências artísticas como proposta pedagógica para crianças de quatro e cinco anos na EMEI do bairro “Mansour” em Uberlândia, MG**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), como requisito à obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Artes.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Arte.

Orientação: Profa. Dra. Flávia Janiaski Vale

Banca avaliadora:

Profa. Dra. Flávia Janiaski Vale  
Profa. Dra. Rosimeire Gonçalves dos Santos  
Profa. Me. Meirinês Severino de Oliveira

Uberlândia - MG  
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

N972d  
2026      Nunes, Elisângela Moreira, 1981-  
Do livro ao pátio [recurso eletrônico] : o brincar, a literatura e as  
vivências artísticas como proposta pedagógica para crianças de quatro e  
cinco anos na EMEI do bairro “Mansour” em Uberlândia, MG / Elisângela  
Moreira Nunes. - 2026.

Orientadora: Flávia Janiaski Vale.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-graduação em Artes.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5026>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Artes. I. Vale, Flávia Janiaski, 1981-, (Orient.). II. Universidade  
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Artes. III. Título.

---

CDU: 7

Nelson Marcos Ferreira  
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3074



## ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

|                                    |                                                                                                                                                                                 |                 |       |                       |       |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em:      | Mestrado Profissional em Artes                                                                                                                                                  |                 |       |                       |       |
| Defesa de:                         | Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES                                                                                                                                      |                 |       |                       |       |
| Data:                              | 03/02/2026                                                                                                                                                                      | Hora de início: | 09:36 | Hora de encerramento: | 10:45 |
| Matrícula do Discente:             | 12412MPA004                                                                                                                                                                     |                 |       |                       |       |
| Nome do Discente:                  | Elisângela Moreira Nunes                                                                                                                                                        |                 |       |                       |       |
| Título do Trabalho:                | DO LIVRO AO PÁTIO: O brincar, a literatura e as vivências artísticas como proposta pedagógica para crianças de quatro e cinco anos na EMEI do bairro Mansour em Uberlândia, MG. |                 |       |                       |       |
| Área de concentração:              | Ensino de Artes                                                                                                                                                                 |                 |       |                       |       |
| Linha de pesquisa:                 | Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes                                                                                                                            |                 |       |                       |       |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | "O Teatro na Proposta para Educação Infantil de Reggio Emília"                                                                                                                  |                 |       |                       |       |

Reuniu-se via plataforma online a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes, assim composta: Prof.(a) Dr.(a) Rosimeire Gonçalves dos Santos, Profa. Ma. Meirinês Severino de Oliveira e Prof.(a) Dr.(a) Flávia Janiaski Vale, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Prof.(a) Dr.(a) Flávia Janiaski Vale, apresentou a Comissão Examinadora e o (a) candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu ao (à) Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do (da) Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o (a) senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o (a) candidato(a):

**Aprovado(a)**

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Meirinês Severino de Oliveira, Usuário Externo**, em 03/02/2026, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Janiaski Vale, Usuário Externo**, em 03/02/2026, às 11:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosimeire Gonçalves dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/02/2026, às 12:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6946399** e o código CRC **0FB94A0D**.

**Referência:** Processo nº 23117.089268/2025-37

SEI nº 6946399

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente, agradeço a Deus, por sustentar esse propósito e por manter-me sempre forte perante os obstáculos.

Agradeço à Profa. Dra. Flávia Janiaski Vale, por orientar meus caminhos e acolher minhas dúvidas, ansiedades e descobertas, com sabedoria, respeito e compreensão.

À Profa. Dra. Rosimeire Gonçalves dos Santos e à Profa. Me. Meirinês Severino de Oliveira sou grata por compartilharem seus saberes com muita generosidade e sensibilidade. Suas observações e orientações ampliaram meu olhar e fortaleceram o caminho desta pesquisa.

Sou grata à minha família e ao meu namorado, por acolherem meu cansaço e suportarem meu mau humor e ausências sempre com os braços abertos, oferecendo afeto, calma e carinho.

À minha sobrinha e afilhada, Geovanna Eduarda, agradeço a gentileza e o companheirismo ao compartilhar seus conhecimentos, que muito contribuíram nesta caminhada.

Agradeço às colegas de profissão, à equipe da EMEI “Mansour” e às amigas Ivani, Luciana, Driele, Diane e Fátima, com quem partilhei projetos e sonhos, por ajudarem a tecer as etapas da pesquisa, auxiliando, opinando, vibrando e celebrando cada objetivo alcançado.

Aos professores e colegas de mestrado sou grata por tornarem essa trajetória mais leve, por compartilharem saberes e por compreenderem e respeitarem meu olhar de pedagoga.

Minha gratidão às crianças, que com alegria e curiosidade deram vida à pesquisa. Em cada gesto, palavra e criação, elas me mostraram novas formas de compreender a infância.

Agradeço pais e responsáveis pela parceria, confiança e apoio, fundamentais para a concretização do trabalho.

Por fim, a todos que, de alguma maneira, tocaram esse processo com luz, o meu muito obrigada!

## RESUMO

A presente pesquisa analisa e reflete como o brincar, as práticas artísticas e a literatura constituem uma proposta pedagógica, que viabiliza aprendizagens significativas, colaborando para o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto realizei uma prática com crianças de quatro e cinco anos, na EMEI “Mansour”, em Uberlândia, MG, a qual entrelaçou literatura infantil, por meio da obra *Kaba Darebu*, de Daniel Munduruku (2002), as diferentes linguagens artísticas e momentos de brincadeiras, promovendo vivências e experiências sensoriais, motoras e cognitivas às crianças, e possibilitando novos olhares sobre as práticas pedagógicas ofertadas a elas nas escolas de Educação Infantil. Para fundamentar a discussão, foram considerados os aportes teóricos de autores como Lev Vygotsky (1991), Henri Wallon (1981), John Dewey (1979), Girardello (2007; 2011), Kishimoto (1994; 2010), bem como estudos relacionados à abordagem Reggio Emilia. Como resultado temos o professor em uma postura investigativa que transforma o ambiente cotidiano em espaço de aprendizagem, a partir do diálogo, da brincadeira e da Arte. E a criança como sujeito central do processo, a qual possui capital cultural e conhecimento para trocar com seus pares e com os professores.

Palavras-chave: Educação Infantil; brincadeiras; vivências artísticas; literatura.

## ABSTRACT

This study analyzes and reflects on how play, artistic practices, and literature constitute a pedagogical proposal that enables meaningful learning and contributes to children's holistic development. To this end, a pedagogical practice was carried out with four- and five-year-old children at EMEI "Mansour," in Uberlândia, Minas Gerais, which intertwined children's literature—through the work *Kaba Darebu*, by Daniel Munduruku (2002)—different artistic languages, and moments of play. This practice promoted experiential, sensory, motor, and cognitive experiences for the children, while also enabling new perspectives on the pedagogical practices offered to them in early childhood education settings. To support the discussion, theoretical contributions from authors such as Lev Vygotsky (1991), Henri Wallon (1981), John Dewey (1979), Girardello (2007; 2011), Kishimoto (1994; 2010), as well as studies related to the Reggio Emilia approach. As a result, the study highlights the teacher's investigative stance, which transforms the everyday environment into a learning space through dialogue and Art. It also emphasizes the child as the central subject of the process, possessing cultural capital and knowledge to be shared with peers and teachers.

**Keywords:** early childhood education; play activities; artistic experiences; literature.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Espaço EMEI “Mansour”.....                                                                 | 39 |
| Figura 2 – Objetos confeccionados para a contação de história.....                                    | 45 |
| Figura 3 – Espaço organizado para brincadeira e contação de história.....                             | 46 |
| Figura 4 – Brincadeira com as materialidades.....                                                     | 47 |
| Figura 5 – QR Code de acesso ao vídeo Tereza brinca e canta com os chocalhos. ....                    | 48 |
| Figura 6 – Interação das crianças. ....                                                               | 49 |
| Figura 7 – Contação de história.....                                                                  | 50 |
| Figura 8 – Sofia explora o livro “ <i>Kaba Darebu</i> ”. ....                                         | 51 |
| Figura 9 – Roda de conversa turma do segundo período. ....                                            | 53 |
| Figura 10 – Brincadeiras e interações entre crianças do primeiro período. ....                        | 55 |
| Figura 11 – José brinca com a professora e os colegas. ....                                           | 56 |
| Figura 12 – Contação de história turma Primeiro Período. ....                                         | 57 |
| Figura 13 – Coleta de elementos naturais para a confecção do chocalho. ....                           | 59 |
| Figura 14 – Elementos para o chocalho coletados no ambiente escolar. ....                             | 60 |
| Figura 15 – QR Code de acesso ao vídeo - Maria brinca de chuva de pedra. ....                         | 61 |
| Figura 16 – Coleta de elementos para o chocalho. ....                                                 | 63 |
| Figura 17 – Luís compartilha elementos naturais com Mary. ....                                        | 64 |
| Figura 18 – Confecção de chocalho com fita adesiva colorida. ....                                     | 65 |
| Figura 19 – Pescaria em pequenos grupos.....                                                          | 67 |
| Figura 20 – Pintura da canoa e do rio.....                                                            | 68 |
| Figura 21 – Pescaria em pequenos grupos.....                                                          | 69 |
| Figura 22 – Pintura da canoa e rio.....                                                               | 70 |
| Figura 23 – Argila para a confecção de utensílios de cozinha da aldeia, turma do segundo período..... | 72 |
| Figura 24 – Modelagem com argila e confecção de utensílios de cozinha. ....                           | 73 |
| Figura 25 – Modelagem de utensílios de cozinha. ....                                                  | 75 |
| Figura 26 – Transporte de caixas para o quiosque. ....                                                | 76 |
| Figura 27 – Teo brinca de Robô. ....                                                                  | 77 |
| Figura 28 – Construção do telhado da UKA’A. ....                                                      | 79 |
| Figura 29 – Navio dos piratas.....                                                                    | 80 |
| Figura 30 – Meninas brincam de fazer compras. ....                                                    | 81 |
| Figura 31 – Brincadeira com as caixas.....                                                            | 83 |
| Figura 32 – Construção da UKA’A.....                                                                  | 84 |
| Figura 33 – Explorando urucum.....                                                                    | 86 |
| Figura 34 – Pintura para ritual de passagem.....                                                      | 87 |
| Figura 35 – Brincadeira na aldeia turma Segundo Período. ....                                         | 88 |
| Figura 36 – Meninas brincam na UKA’A. ....                                                            | 89 |
| Figura 37 – Desenhando a brincadeira na aldeia.....                                                   | 90 |
| Figura 38 – Explorando o urucum.....                                                                  | 91 |
| Figura 39 – Pintura com urucum. ....                                                                  | 92 |
| Figura 40 – Brincadeira na aldeia turma Primeiro Período.....                                         | 93 |

|                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 41 – Brincadeira na aldeia turma Primeiro Período. ....                | 94  |
| Figura 42 – Brincadeira de soldado e invasores. ....                          | 95  |
| Figura 43 – Exposição de registros dos primeiros encontros do projeto. ....   | 97  |
| Figura 44 – Exposição “Mostra Ambiental”. ....                                | 99  |
| Figura 45 – Famílias e crianças na “Mostra Pedagógica do Meio Ambiente”. .... | 100 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ASG – Auxiliar de Serviços Gerais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz”

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCM’s – Diretrizes Curriculares Municipais

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FUTEL – Fundação Uberlandense de Esporte e Lazer

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

SESI – Serviço Social da Indústria

UBSF – Unidade Básica de Saúde Familiar

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

|                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                                             | 10  |
| 1 CAMINHOS PARA COMPREENDER O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..                                               | 14  |
| 1.1 Teorias do desenvolvimento infantil: Vygotsky e Wallon .....                                            | 15  |
| 1.2 O brincar nas escolas de Educação Infantil .....                                                        | 19  |
| 2 LINGUAGENS ARTÍSTICAS E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....                                             | 25  |
| 2.1 John Dewey: a importância da aprendizagem ativa e experiencial .....                                    | 27  |
| 2.2 Abordagem Reggio Emilia: uma proposta em que o brincar, a arte e a literatura revelam seu poder.....    | 29  |
| 3 CAMINHOS DA PESQUISA .....                                                                                | 35  |
| 3.1 Campo e sujeitos da pesquisa .....                                                                      | 38  |
| 4 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: VIVÊNCIAS, APRENDIZAGENS E MEMÓRIAS AFETIVAS.....                                | 43  |
| 4.1 O livro e o brincar: a arte de contar histórias .....                                                   | 44  |
| 4.2 Construção do chocalho: brincando com elementos da natureza .....                                       | 58  |
| 4.3 O rio e a canoa: vivências lúdicas .....                                                                | 66  |
| 4.4 Modelando com argila: a confecção de utensílios de cozinha.....                                         | 71  |
| 4.5 Brincadeira com caixas e construindo a UKA'A .....                                                      | 75  |
| 4.6 Brincar como narrativa: a construção simbólica da aldeia .....                                          | 85  |
| 4.7 Documentação, memórias e reverberações da prática pedagógica: diálogo com a comunidade escolar .....    | 96  |
| CONCLUSÃO.....                                                                                              | 101 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                           | 104 |
| ANEXO A- Link de acesso ao projeto desenvolvido na escola. ....                                             | 109 |
| ANEXO B – Link de acesso ao Termo de Ciência, Autorização de Participação e Uso de Imagem das crianças..... | 109 |

## INTRODUÇÃO

Meu nome é Elisângela Moreira Nunes, muito prazer! Sou filha de dois agricultores analfabetos, que lutaram para garantir aos dez filhos o direito à escola, pois acreditavam no poder da educação de transformar vidas. Sendo assim, apresento-me como filha, mulher, professora e pesquisadora, que acredita na escola pública de qualidade e no seu poder de transformação social e pessoal.

A formação em Pedagogia, concluída em 2003 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), possibilitou meu ingresso no serviço público, naquele ano, como profissional de apoio educacional e, desde então, sou servidora municipal do quadro do magistério. Logo nos primeiros anos de profissão, compreendi a importância da formação continuada para o enfrentamento dos desafios cotidianos da educação. Por isso, busquei aprofundar meus conhecimentos por meio de duas especializações, uma delas em Educação Especial, realizada na Faculdade Católica de Uberlândia, e a outra, em Tecnologias Educacionais, na Uniminas. Ambas as formações foram escolhidas considerando as demandas da educação inclusiva e o papel crescente das tecnologias no contexto escolar. Em 2009, iniciei novo curso de graduação, dessa vez em Administração Pública, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Trilhar esse caminho me possibilitou uma visão mais ampla e crítica da gestão pública, seus processos e políticas. Contudo, enquanto profissional escolhi continuar professora.

O espaço escolar é um lugar de desafios, onde existem diversas variáveis que dificultam a atuação dos professores. Mas apesar disso, para mim, a escola também sempre foi território de aprendizado, no qual ensinar e aprender caminham lado a lado, um processo contínuo de crescimento e reinvenção pessoal e profissional, por isso, não desisti. Ser docente é assumir uma posição de resistência, num campo em que a desvalorização e a falta de reconhecimento tornam a profissão ainda mais desafiadora.

A decisão de realizar um mestrado profissional foi por acreditar na potência transformadora do conhecimento, tanto em minha vida quanto na vida dos moradores das comunidades com as quais dialogo. Para mim, a pesquisa é um lugar de escuta, denúncia, reconstrução e de muitas descobertas. O ingressar no mestrado profissional, inicialmente, se mostrou como uma oportunidade de progressão na carreira e de melhoria financeira. No entanto, rapidamente revelou-se como uma possibilidade concreta de transformar a minha prática docente e de auxiliar outros profissionais da educação.

A escolha do tema da pesquisa está diretamente relacionada à minha trajetória docente e às vivências práticas acumuladas ao longo de anos de atuação na rede pública de ensino. Definir o objeto de pesquisa não foi algo simples: a única certeza que tinha desde o início era o desejo de investigar temas relacionados à Educação Infantil, especialmente as práticas direcionadas às crianças pequenas, com as quais atuo há mais de dez anos.

As experiências profissionais e acadêmicas consolidaram em mim a compreensão de que o brincar constitui uma linguagem essencial ao desenvolvimento integral das crianças, sendo também um meio potente para o estabelecimento de vínculos e para a promoção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, o brincar se tornou objeto de investigação desta pesquisa, por entender sua importância no desenvolvimento infantil e pela necessidade de valorizá-lo como prática pedagógica.

Durante os vinte anos de docência, passei por importantes mudanças nas políticas públicas voltadas à Educação Infantil, no Brasil. De fato, houve avanços que garantiram direitos e melhorias para esse nível de ensino, especialmente no campo legislativo. Entretanto, na prática, este avanço acontece lentamente. Por exemplo, é visível, no cotidiano das instituições escolares, a dificuldade de efetivar práticas pedagógicas, que valorizem as experiências infantis mediadas pelo lúdico e que estimulem as diferentes linguagens infantis.

Como professora da Educação Infantil, cotidianamente, observo o encantamento que as atividades artísticas e as narrativas da literatura infantil despertam nas crianças. Então, comecei a interligar linguagens artísticas, histórias infantis e brincadeiras, compondo uma proposta pedagógica para crianças pequenas. A ideia começou a se delinear a partir de uma experiência em sala de aula com as turmas de segundo período. Em abril de 2024, realizei, com um grupo de crianças de quatro e cinco anos, a contação da história do livro "*Kaba Darebu*" de Daniel Munduruku (2002) e ilustrações da francesa radicada no Brasil Marie Therese Kowalczyk (Matê). Durante a atividade, observei o envolvimento, a curiosidade e o encantamento do grupo. Com a possibilidade de realizar uma pesquisa, resgatei esse momento e comecei a me questionar como as práticas pedagógicas, que envolvem contação de história, pintura, desenho, dramatizações e brincadeiras, estimulando a criatividade e imaginação, podem possibilitar aprendizagens mais significativas e, assim, contribuir para uma transformação das experiências pedagógicas, nas escolas de Educação Infantil.

Nesse sentido, a questão-problema que orientou a investigação foi: Como experiências que envolvam o brincar, práticas artísticas e literatura podem contribuir para o desenvolvimento e para a construção de aprendizagens significativas de crianças de quatro e cinco anos?

Buscando responder a essa pergunta, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa analisar como o brincar, as práticas artísticas e a literatura podem constituir uma proposta pedagógica, que proporcione aprendizagens significativas e contribua para o desenvolvimento integral de crianças de quatro e cinco anos, na EMEI do bairro Mansour, em Uberlândia (MG).

Os objetivos específicos propõem refletir sobre as contribuições das experiências lúdicas e artísticas tanto para a construção de aprendizagens quanto para a formação integral das crianças na Educação Infantil. Analisar as interações entre crianças, professores e espaço escolar durante as vivências artísticas. E refletir sobre os desafios - e as possíveis soluções - que o docente da Educação Infantil enfrenta em sua prática cotidiana, ao propor práticas artístico-pedagógicas.

Por meio desta investigação busca-se não apenas compreender a realidade, mas também propor caminhos que ressignifiquem as vivências educativas e colaborem para a construção de práticas artístico-pedagógicas mais humanas e respeitosas com a infância. Dessa forma, a presente pesquisa aproxima referenciais teóricos e experiências práticas, a fim de elaborar uma reflexão crítica e fundamentada sobre a importância do brincar e das linguagens artísticas para o desenvolvimento integral das crianças. A fundamentação da discussão considera aportes teóricos de autores como Lev Vygotsky (1991), Henri Wallon (1981), John Dewey (1979), Gilka Girardello (2007; 2011), Kishimoto (1994; 2010), bem como estudos relacionados à abordagem Reggio Emilia.

A dissertação se estrutura em quatro capítulos. No primeiro, apresento uma reflexão sobre a relevância do brincar no contexto escolar, evidenciando de que maneira os documentos legais orientam propostas pedagógicas, que tenham as brincadeiras e as interações como eixos norteadores. Para subsidiar a discussão, trago as contribuições de Henri Wallon e Lev Vygotsky, que reconhecem o brincar como elemento fundamental ao desenvolvimento infantil.

No segundo capítulo, analiso a importância do lúdico, da criatividade e da imaginação no desenvolvimento infantil, compreendendo-os como elementos essenciais à constituição integral da criança. Apresento as considerações de Dewey sobre a importância das experiências nas práticas pedagógicas dirigidas às crianças e a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que se baseia na valorização da arte, da literatura e do lúdico, como eixos estruturantes do processo educativo na infância.

No terceiro capítulo apresento o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo a abordagem adotada, os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados, bem como

os critérios que orientaram essas escolhas. Além disso, caracterizo o contexto em que a investigação foi realizada e os sujeitos participantes, considerando suas especificidades e relevância para a construção dos resultados.

No quarto capítulo descrevo, analiso e reflito sobre os encontros realizados, com base nos dados coletados durante a investigação. Abordo a pertinência das materialidades empregadas na prática pedagógica desenvolvida, evidenciando o seu papel no processo de mediação da aprendizagem. Por fim, reflito sobre a exposição de painéis fotográficos na escola e na Mostra Pedagógica do Meio Ambiente, resultantes das atividades realizadas, apresentando um pouco desta proposta pedagógica a comunidade escolar, incluindo a escuta de pais e responsáveis sobre as reverberações da prática no contexto familiar.

Finalizo a dissertação, ponderando sobre algumas conclusões possíveis a partir das principais descobertas e das reflexões construídas ao longo da pesquisa, destacando as contribuições deste estudo para o campo investigado.

## 1 CAMINHOS PARA COMPREENDER O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As brincadeiras e as interações têm sua relevância reconhecida no desenvolvimento infantil, no entanto, no âmbito das práticas pedagógicas, sua integração como eixos centrais do planejamento educativo ainda se encontra em processo de construção.

Investigar o significado do brincar na Educação Infantil exige, inicialmente, contextualizar a compreensão de criança deste estudo, a qual a considera como ser histórico e social inserido em uma cultura desde o nascimento e que aprende e interfere culturalmente nesse meio. Nesse sentido, compreende-se a infância como um período da vida que resulta de uma construção social e histórica. Como defende Pereira (2024), cada sociedade estabelece seu conceito de criança e sua forma de interagir e de conviver com elas.

Cada sociedade estabeleceu – e ainda estabelece – diferentes vínculos com suas crianças, produzindo desde imagens de infâncias “coloridas”, “brincantes” à de potenciais trabalhadoras; como “patrimônio” de suas famílias ou de toda uma comunidade, protegidas ou em situação de rua, institucionalizadas – das escolares aos centros socioeducativos – ingênuas, más, incompletas, “protagonistas”, entre tantas outras (Pereira, 2024, p. 3).

O conceito de infância, enquanto construção histórica e social, transforma-se em conformidade com o tempo e o espaço e essas mudanças repercutem nas formas de interação entre crianças e adultos. No Brasil, de acordo com as Diretrizes Curriculares (2013); com a Lei n. 9394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB); e com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2017, o termo criança é compreendido como:

[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2013. p. 86).

Por tratar-se de um processo dinâmico, a compreensão das diferentes infâncias exige que os contextos educativos se reorganizem continuamente de modo a aprimorarem suas práticas pedagógicas, a fim de melhor atenderem às necessidades e especificidades das crianças. Como sujeito histórico e de direito, a legislação vigente no Brasil lhes assegura o direito de se desenvolverem integralmente em espaços escolares, além de considerar as vivências lúdicas essenciais a esse processo. Diante disso, é evidente a importância de um olhar atento às instituições escolares e às suas práticas pedagógicas. A Educação Infantil

brasileira, nos últimos anos, tem se afastado da visão assistencialista para se assumir como espaço de direito da criança, que proporciona vivências significativas, desenvolvimento e aprendizagem.

A partir de 2017, o ensino brasileiro passou a ser regido por currículo comum em âmbito nacional, conforme as diretrizes estabelecidas pela BNCC. O documento tem caráter normativo e define as aprendizagens essenciais que as crianças devem desenvolver, sendo um guia para a construção dos Referenciais Curriculares dos estados e municípios brasileiros e para os planos de trabalho das instituições escolares e dos professores.

A BNCC propõe as brincadeiras e interações como eixo norteador das propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 35).

No espaço escolar, as práticas pedagógicas planejadas a partir de brincadeiras e interações devem ser valorizadas, por proporcionarem um ambiente adequado ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, contexto no qual o lúdico tem papel relevante. Sendo assim, entendendo ser um requisito do profissional atuante na Educação Infantil compreender as diferentes concepções de infância, as práticas do brincar e as teorias relacionadas ao desenvolvimento infantil, com o intuito de melhor direcionar suas propostas pedagógicas e planejar suas mediações no contexto escolar.

### **1.1 Teorias do desenvolvimento infantil: Vygotsky e Wallon**

As teorias sobre desenvolvimento infantil de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) e Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) defendem a interação sociocultural como elemento fundamental para a aprendizagem e a formação do sujeito. Seus estudos orientam profissionais da educação do mundo inteiro, que atuam pela mediação e pelo protagonismo da maioria dos envolvidos no processo de aprendizagem.

A linguagem, eixo central da teoria de desenvolvimento de Vygotsky, é considerada essencial na mediação entre o sujeito e seu entorno, pois é ela que possibilita a comunicação entre os humanos: “Além disso, a linguagem vai além dessa função de socialização: ela permite a auto regulação da conduta e o planejamento das ações” (Miranda, 2005, p. 26). A

linguagem é o que possibilita a continuidade da cultura, assim, as novas gerações não precisam começar sempre do zero, porque através da linguagem os conhecimentos são transmitidos de uma geração a outra.

Na teoria vygotskiana a linguagem inicialmente é dissociável do pensamento, logo, a criança se comunica através do choro ou balbucios apenas para representar desejos ou necessidades. Quando a linguagem e o pensamento se encontram, a criança conecta pensamento e fala e isso influencia a maneira como ela interage com o meio e desenvolve sua aprendizagem.

Quando o pensamento se encontra com a linguagem, inicia-se uma nova etapa do funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual e o pensamento torna-se verbal. Essa evolução é favorecida pelas interações sociais em que o indivíduo se envolve e que lhe oferecem diferentes possibilidades de significação, nas quais circulam diversos significados: generalizações e conceitos que permitem a compreensão do mundo e das circunstâncias nas quais se vive (Miranda, 2005, p. 23).

A instituição escolar de Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem das crianças. Considerando que elas passam uma parte significativa de seu dia nesse ambiente, o processo de aquisição e aprimoramento linguísticos está intrinsecamente relacionado às oportunidades de interação social e às experiências proporcionadas no contexto escolar.

As experiências (das crianças) são ampliadas pela escola, que favorece o surgimento de novos significados à medida que o professor vai, intencionalmente, apresentando novas possibilidades de organização da linguagem, as quais correspondem às regras de convenção da língua, segundo o padrão cultural e linguístico do grupo que se pertence (Miranda, 2005, p. 25).

Portanto, o professor tem papel fundamental no planejamento das vivências escolares. Como afirma Miranda (2005), os pressupostos da teoria de Vygotsky não possibilitam uma educação escolar em que o professor seja mero transmissor de conteúdo e a criança um receptor passivo, pois o desenvolvimento acontece na interação entre os sujeitos e entre estes e os objetos do conhecimento. Nessa perspectiva, o sujeito se desenvolve por meio de suas relações sociais, pois “O homem é um ser concreto que cria suas condições de existência na história ao mesmo tempo em que a constrói” (Miranda, 2005, p. 10).

E se o meio social e cultural interfere diretamente na formação da pessoa, a escola é imprescindível para a organização e o planejamento de espaços e vivências, que possibilitem a esse sujeito desenvolver suas potencialidades. Segundo Munimos (2022), a família é a

primeira a mediar à relação da criança com o mundo exterior, já a escola tem a função de possibilitar a continuidade dessa mediação, conduzindo o desenvolvimento da criança de forma planejada e estruturada.

A relação do adulto com o mundo é predominantemente mediada por ele próprio, através das palavras, conceitos e ideias que conformam seu pensamento, verdadeiro discurso interior. Já a relação da criança com seu entorno é predominantemente mediada pelos outros de quem ela depende, particularmente na primeira infância, antes de aprender a falar (Munimos, 2022, p. 162).

O professor-mediador pode se valer do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Vygotsky (1991), a fim de melhor direcionar seus planejamentos e práticas. Vygotsky especifica as zonas de desenvolvimento real e potencial e analisa como a criança se desenvolve, desse modo, auxilia o professor a identificar como e quando mediar a aprendizagem. O desenvolvimento real consiste naquilo que a criança consegue fazer sozinha, sem o auxílio de outra pessoa, já o desenvolvimento potencial são ações que a criança realiza com auxílio de outro sujeito. A distância entre esses dois níveis denomina-se zona de desenvolvimento proximal.

Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p. 58).

Interessante que o professor compreenda esse conceito, a fim de intervir de forma consciente no processo de ensino e aprendizagem, que incentivem as crianças a avançarem em sua autonomia para solucionar problemas e para novas descobertas. Nesse sentido, segundo Miranda (2005), é essencial que o professor conheça a realidade social, cognitiva e afetiva da turma de crianças com quem atua, bem como avalie o nível de desenvolvimento real e potencial de cada uma, a fim de planejar atividades desafiadoras e motivadoras.

Se o professor embasa sua prática somente nas realizações já adquiridas, ele poderá ficar com uma noção equivocada e limitada daquilo que o aluno consegue fazer, privando-o da possibilidade de ampliar suas formas de pensar, sentir e agir. À propósito, quando o professor não auxilia o aluno a rever uma determinada dificuldade, propondo-lhe somente atividades que já domina e realiza sem ajuda, ele o está impedindo de seguir em frente por privá-lo da mediação necessária para construir um pensamento mais elaborado (Miranda, 2005, p. 14).

Portanto, fundamentar a prática pedagógica no conceito de zona de desenvolvimento proximal ajuda o professor a ter uma atuação mais efetiva e segura, visando o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança.

Corroborando com Vygotsky, temos Wallon (1981), que, também defende que a realidade e o contexto social, em que o sujeito está inserido, são dinâmicos e precisam ser considerados no processo de aprendizagem, pois as crianças precisam encontrar, nas práticas pedagógicas, referências que representem a realidade dos próprios contextos.

Porém, na teoria walloniana além de ser social o sujeito também é biológico, portanto, para estudar o seu desenvolvimento, é preciso que os dois fatores recebam a mesma importância. Logo, é fundamental que a escola e seus profissionais compreendam o desenvolvimento infantil, para poder reconhecer a fase em que a criança se encontra e disponibilizar vivências que favoreçam a sua aprendizagem.

Na concepção de Wallon (1981), o desenvolvimento do sujeito ocorre através de quatro campos funcionais: movimento, afetividade, inteligência e pessoa. Esses campos se desenvolvem de forma integrada e são isolados apenas para serem estudados, uma vez que o sujeito é único e indissociável:

Sua teoria possibilita compreender a pessoa em sua totalidade. Nela, Wallon propõe que o desenvolvimento da criança seja estudado de forma integral, onde abrange as partes afetivas, cognitivas e motoras. Assim, Wallon reconhece a importância da cognição, mas também caracteriza a motricidade e a afetividade relevantes no desenvolvimento humano (Assis; Oliveira; Santos, 2022, p. 60).

A afetividade, ponto central na teoria de Wallon, inicia-se na primeira fase e acompanha o sujeito por toda a vida, interferindo na construção do conhecimento e da própria pessoa. O movimento começa na vida fetal e possibilita o deslocamento no tempo e espaço, “[...] é o primeiro campo a se desenvolver e dá suporte para o desenvolvimento de todos os outros” (Assis; Oliveira; Santos, 2022, p. 65). A inteligência e a pessoa se desenvolvem biológica e socialmente, ambos os aspectos têm a mesma importância e devem ser considerados conjuntamente, uma vez que operam em influência mútua e simultânea.

Sendo assim, se os quatro campos interagem e formam o sujeito na sua totalidade, a educação, ao estudar o desenvolvimento da criança, não pode se preocupar apenas com o aspecto cognitivo, necessitando considerar os quatro campos funcionais e a importância de todos eles no desenvolvimento integral do sujeito.

A teoria walloniana propõe estágios do desenvolvimento, que identificam características e habilidades específicas de cada fase do sujeito e, por isso, devem ser

considerados nas instituições escolares, pois, auxiliam as enturmações e o planejamento de atividades. Importante destacar que sendo o sujeito uma interação entre aspectos biológicos e sociais, os estágios de desenvolvimento não são rígidos, pois dependem dos fatores biológicos específicos de cada criança e do meio no qual ela está inserida.

Segundo Wallon (1981), os estágios de desenvolvimento são: impulsivo-emocional (do nascimento a um ano de idade), sensório-motor e projetivo (de um ano aos três anos de idade), personalismo (de três a seis anos de idade), categorial (de seis a onze anos), e puberdade e adolescência (a partir dos onze anos). Cada estágio apresenta características, habilidades e interesses específicos, portanto, “Para cada fase do desenvolvimento da criança, devem ser oferecidos procedimentos pedagógicos de acordo com a idade, os quais devem ser diversificados, pois as formas de pensamento e afetividade mudam conforme cada estágio” (Assis; Oliveira; Santos, 2022, p. 72). Wallon (1981) considera a criança como um sujeito em formação, com características e necessidades próprias em cada fase, logo, respeitar esse sujeito, com suas necessidades e direitos, é essencial para garantirmos uma educação que desenvolva integralmente a criança.

As teorias sobre o desenvolvimento infantil, de Vygotsky (1991) e Wallon (1981), reconhecem a criança como um ser histórico-social e contribuem de forma significativa para a organização de espaços escolares, que contemplem o sujeito de forma integral. Os dois estudiosos enfatizam a importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil, e, lhe atribuem um espaço privilegiado no processo de ensino e aprendizagem, atividades essenciais no contexto da Educação Infantil e por isso, a seguir, essa temática será foco de nossa reflexão.

## **1.2 O brincar nas escolas de Educação Infantil**

Como vimos, as brincadeiras e interações desempenham papel central no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Nesse sentido, é fundamental que as escolas de Educação Infantil assegurem a oferta de espaços e vivências fundamentados no lúdico. O ato de brincar deve nortear todas as atividades propostas nesses espaços e os documentos oficiais, que orientam a organização da Educação Infantil no território brasileiro, reconhecem essa necessidade.

No Brasil, o desenvolvimento integral da criança - incluindo o direito ao brincar - é garantido em documentos oficiais, como o ECA (Lei 8.069/90), a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei 9.394/96), as DCNEI e a BNCC, e

também em documentos estaduais e municipais ligados à educação (Janiaski Vale, 2019, p. 76).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), no seu artigo 16, inciso IV, prevê o direito de brincar, de se divertir e de praticar esportes a todas as crianças brasileiras. Os três volumes do Referencial Curricular Nacionais para Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998) também destacam as brincadeiras como atividades fundamentais para desenvolver a identidade e a autonomia, possibilitando à criança experimentar o mundo e internalizar sentimentos e conhecimentos diversos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009), ao tratarem das práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil, também consideram eixos norteadores as interações e a brincadeira. Do mesmo modo a BNCC (Brasil, 2017), retomando as DCNEI (Brasil, 2009), as reconhece como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, que possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Neste documento, o brincar é reconhecido como um dos seis direitos de aprendizagem da criança, sendo garantido de diferentes formas e em diferentes espaços e tempos nas instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia para Educação Infantil – DCM (Uberlândia, 2020) também enfatizam o papel das brincadeiras e das interações nos espaços escolares.

Por meio das brincadeiras as crianças constroem e vivenciam emoções, significados, representando pelo ato do brincar seu cotidiano vivido e imaginado. O processo de ensinar e aprender na Educação Infantil se constrói pelas brincadeiras e interações, sendo o ponto de partida para o desencadear do desenvolvimento dos campos de experiências contidos nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (Uberlândia, 2020, p. 73).

Fica evidente nesses documentos que através do lúdico a criança aprende e se desenvolve em diferentes aspectos, assim, essas vivências educativas contemplam campos de experiência e objetivos de aprendizagem das DCM (Uberlândia, 2020) e da BNCC (Brasil, 2017).

Segundo Kishimoto (2010), a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa interagir com outras crianças e adultos para aprender brincadeiras e desenvolver seu repertório lúdico. Na escola, a professora é a principal responsável por proporcionar-lhe interações significativas, sendo necessárias a escuta atenciosa e a mediação entre a criança e o mundo que a cerca. Nesta direção, Munimos (2022) entende que, em Vygotsky, a mediação social é a base do desenvolvimento infantil e que a relação da criança com seu entorno é

primordialmente mediada pelos outros dos quais depende e/ou com os quais se relaciona. Além disso, é através das brincadeiras que elas se sentem livres para socializarem e viverem experiências de maneira prazerosa, pois brincar é uma ação natural nas crianças. Por isso planejar atividades nos espaços escolares, que envolvam o lúdico e a interação, é primordial para o desenvolvimento infantil.

Para Wallon (1981) o brincar tem posição de destaque no desenvolvimento infantil. De acordo com o autor, o faz de conta é a possibilidade de a criança criar e recriar a realidade, promovendo a aprendizagem.

Wallon (2007) chama atenção para dois aspectos do brincar infantil - de um lado, a ficção e, de outro, o surgimento das regras. Ambos demonstram o aspecto emocional e afetivo do jogo. A ficção no jogo se opõe à realidade opressiva, a criança transforma a realidade, se diverte, imita pessoas e imagina situações diversas. A criança é capaz de criar um universo próprio e reviver situações num plano quimérico (Ribeiro; Castro; Lustosa, 2018, p. 3).

A brincadeira na infância contribui significativamente para o desenvolvimento emocional e afetivo da criança, além de favorecer a internalização de regras, tanto no contexto dos jogos quanto das interações sociais. Nesse sentido, é fundamental que as instituições escolares organizem tempos e espaços que favoreçam a criação, a imaginação e o lúdico, considerando-os estruturantes das propostas pedagógicas.

Kishimoto (2010) enfatiza que escola e professores devem proporcionar ambientes adequados ao brincar das crianças, com planejamento intencional e interação entre professor e crianças, para que haja diversidade, complexidade e qualidade nas brincadeiras, posto que “A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos” (Kishimoto, 2010, p. 3). Com um espaço escolar organizado de forma intencional e as atividades pedagógicas planejadas visando o lúdico, as crianças podem usar seu corpo e as diversas linguagens de forma livre, aprendendo e se desenvolvendo integralmente.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a

brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p. 1).

A brincadeira possibilita que a criança assuma diferentes papéis, viva situações reais em forma de ficção, crie e teste hipóteses e desenvolva-se fisicamente, emocionalmente e cognitivamente de forma livre, sem sofrimento ou traumas. É através dessas vivências que as crianças aperfeiçoam habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Para Vygotsky (1991), brincando a criança aprende a separar significado de objeto, formula conceitos e desenvolve habilidades sem ter consciência do que faz:

[...] no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (Vygotsky, 1991, p. 66).

Aprender brincando é possibilitar que a criança vença obstáculos e adquira conhecimentos, se desenvolvendo de forma integral e natural.

Vygotsky (1991) afirma que através do brincar as crianças experimentam tudo que existe no seu cotidiano e ao manipularem objetos reais elas os transformam, experimentando diferentes realidades. A criança, então, relaciona-se com o meio social, aprende a compreendê-lo e a criar as suas marcas e a própria história.

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vygotsky, 1991, p. 67).

As crianças brincam e se desenvolvem sem terem consciência do processo pelo qual passam, porém a professora precisa ter clareza de seus objetivos ao planejar os espaços e as atividades, considerando os processos todos. Mesmo em brincadeiras livres, cabe ao adulto organizar de forma consciente os objetos e brinquedos, que serão disponibilizados, e observar atentamente as interações das crianças, a fim de mediar situações e direcionar futuros planejamentos.

Kishimoto (2010) alerta para a importância de respeitar a individualidade das crianças. Em atividades em grupo, o profissional deve se manter atento, pois as crianças têm ritmos diferentes e as propostas pedagógicas precisam ser planejadas respeitando essas individualidades, afinal, “não se pode planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança.

Cada uma é diferente, tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil, as crianças avançam em ritmos diferentes” (Kishimoto, 2010, p. 5).

Planejar atividades em ambientes amplos, oferecendo várias materialidades, como potes, caixas de papel, tecido, folhas, pedras, galhos, massinha entre outros, é uma maneira de respeitar as individualidades, observando os processos e interesses de todas as crianças, conhecendo-as e descobrindo suas preferências e singularidades. Ao inserir brincadeiras novas, é necessário que o adulto cuide para que as crianças se mantenham em atividade, pois o novo pode gerar insegurança e medo. Uma estratégia é iniciar com brincadeiras conhecidas, criando um ambiente de confiança e integração no grupo, para depois inserir novas propostas.

A escola é um ambiente em que as crianças estão agrupadas seguindo alguns critérios, como idade, por exemplo, assim, as atividades coletivas fazem parte da dinâmica desse espaço. Entretanto, é indispensável que a professora também proporcione momentos em que as crianças possam escolher brincar sozinhas ou com os colegas.

Na atividade individual, é importante oferecer materiais e brinquedos interessantes, diferentes e suficientes para atender a todas as crianças, pois os interesses e gostos variam. Uma criança é diferente da outra na forma de falar, pensar, relacionar-se com os outros, preferir este e não aquele brinquedo. Um agrupamento da mesma faixa etária pode ter interesses comuns específicos, mas a singularidade de cada criança precisa ser respeitada (Kishimoto, 2010, p. 8).

O espaço escolar trabalha com a diversidade, as crianças precisam compartilhar espaços e objetos e conviver com o diferente. Mesmo em atividades planejadas, o adulto terá que lidar com o inesperado, com crianças que preferem brincar sozinhas e, outras que não se envolvem na brincadeira, com momentos de disputa, empurrões e brigas. Cabe sempre ao adulto se colocar como mediador, estando atento e observando continuamente os interesses e necessidades das crianças, para poder conhecê-las e, assim, ampliar as oportunidades e práticas pedagógicas que oferece a elas.

Se o brincar é um dos eixos importantes do trabalho pedagógico, é preciso observar e acompanhar cada criança para verificar quais foram seus brinquedos preferidos, com quem brincou, como brincou, o que fez de novo em cada semana, se interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros, se brincou de faz de conta com guias simples ou complexos, com quem e o que fez. A ausência de guias mais complexos pode ter como causa a falta de brinquedos adequados para ampliar o repertório das crianças, a falta da participação da professora no brincar ou a falta de estruturação do ambiente com brinquedos e mobiliário adequados (Kishimoto, 2010, p. 15).

Contudo, o planejamento atento às diversidades das crianças, que tenha as brincadeiras e interações como eixos norteadores, nem sempre é algo simples na realidade das escolas brasileiras devido às especificidades relacionadas ao número de crianças em sala, à estrutura física, à falta de materiais pedagógicos e de profissionais etc. Mas ainda que seja difícil, é fundamental garantir brincadeiras e interações, criando estratégias para que as crianças vivenciem o lúdico e se desenvolvam de forma integral, nas escolas de Educação Infantil.

Importante destacar que no contexto de uma educação de qualidade, observar e documentar as práticas pedagógicas é um procedimento valioso, que permite ao profissional analisar obstáculos, dificuldades e falhas do processo, visando a novos planejamentos, estratégias e atividades pedagógicas.

É pela observação diária dos interesses e da evolução do brincar de cada criança que se pode acompanhar a qualidade do trabalho pedagógico. Os instrumentos de observação e registro devem servir como base para o planejamento das atividades. Uma estratégia para organizar os registros é definir diariamente que crianças devem ser observadas, a fim de que, ao longo da semana, seja possível observar todo o agrupamento (Kishimoto, 2010, p. 16).

Traçar as estratégias de observação e de documentação das práticas pedagógicas e analisar esses documentos, para compor novas propostas significativas às crianças, é um caminho possível para que mudanças ocorram na Educação Infantil e nas vivências ofertadas nesses espaços.

Como defende Girardello (2011), a criança precisa da imaginação vivida através do brincar, pois a brincadeira desperta sua curiosidade, estimulando seu desenvolvimento e aprendizagem. Diante do exposto, entende-se que as escolas e os profissionais de Educação Infantil devem reconhecer e valorizar o potencial das brincadeiras nas vivências e atividades planejadas para as crianças.

## 2 LINGUAGENS ARTÍSTICAS E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O fazer artístico e as histórias infantis têm relação direta com a imaginação das crianças, porque ambos proporcionam ludicidade, criação e interações. Essa relação harmoniosa com o universo infantil proporcionam momentos ricos em aprendizagem e desenvolvimento.

Entretanto, no cotidiano escolar, é comum que o fazer artístico e as histórias infantis sejam utilizados de maneira pontual, restritos a datas comemorativas, a campos específicos de aprendizagem ou a momentos isolados da aula. Diante disso, torna-se fundamental a busca por estratégias que possibilitem sua integração contínua às propostas pedagógicas, de modo a enriquecer as práticas docentes ao longo de toda a rotina escolar. Sarmiento (2003) afirma que no desenvolvimento das crianças as relações que elas estabelecem com o outro, com o lúdico e com a fantasia têm papel fundamental em seus processos de aprendizagem. É através do que observam, experimentam e ouvem que elas desenvolvem a imaginação e compreendem o mundo a sua volta. De acordo com o autor a cultura das infâncias é estruturada em quatro eixos: Interatividade, ludicidade, fantasia do real e a reiteração.

Os quatros eixos evidenciam o brincar, o fazer de conta e as interações. No desenvolvimento infantil interpretar de forma analítica e crítica o mundo social e cultural das infâncias e valorizar experiências, que proporcionem interação, ludicidade, fantasia e criatividade às crianças, são demandas fundamentais para instituições infantis comprometidas com uma educação que valorize a criança e almeje o seu desenvolvimento integral.

Koide, Tortella e Loeni (2017) afirmam que a literatura e a arte despertam a fantasia e o lúdico nas crianças. Os autores enfatizam a importância da literatura na Educação Infantil, destacando que o livro de história desperta a fantasia, proporcionando momentos de diversão e aprendizado. As histórias e o fazer artístico instigam a imaginação das crianças e esse potencial deve ser explorado nas práxis das escolas em todos os espaços e tempos.

As escolas, ao buscarem o desenvolvimento integral da criança, não podem separar o aspecto cognitivo do emocional nem enfatizarem uma linguagem em detrimento de outra; é preciso proporcionar experiências nas quais as crianças se expressem e se desenvolvam plenamente. Se a compreensão de que a imaginação é fundamental na educação já parece assegurada na produção acadêmica em nosso país, na prática seu papel segue ainda muitas vezes associado prioritariamente ao campo da arte e do desenvolvimento estético, mantendo-se vivo em muitos contextos o preconceito dualista que em nossa cultura separa razão e emoção, afeto e intelecto, arte e ciência. (Girardello, 2011, p. 76).

É importante também assegurar que o fazer artístico e a literatura não se tornem um fardo ou obrigação, que percam o brilho e a fascinação que causam nas crianças. Elas não devem ser direcionadas exclusivamente a profissionais específicos e a datas comemorativas, precisam permear as práticas pedagógicas desenvolvendo aprendizagens e habilidades e proporcionando experiências prazerosas as nossas crianças. Alimentar a imaginação da criança é a chave para despertar o interesse pela aprendizagem. As histórias possuem essa habilidade, pois por meio delas nasce o desejo por desenhar, pintar, criar, cantar, dançar, inventar, falar, perguntar, questionar, duvidar, escrever, ouvir e brincar. Nos espaços escolares, ler e contar histórias cria um ambiente propício para desenvolver a criança integralmente.

[...] é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas [crianças] aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais (Girardello, 2007, p. 10).

A partir de um livro de literatura, como afirma Diniz (2014, p. 38), “abre-se um leque de possibilidades para um educador com visão “dilatada”, na aula de Arte é possível recriá-lo na linguagem visual, por meio de pinturas, massa de modelar, etc.”

Como dito anteriormente, a professora mediadora precisa planejar sua proposta pedagógica para que, de fato, seja relevante ao desenvolvimento das crianças. Ela precisa estar atenta desde a escolha da história até às reações e interações das crianças ao ouvi-la, alinhando os caminhos de sua prática aos interesses, necessidades e individualidades de todos os envolvidos no processo.

Desta maneira fica claro que, para que a história realmente seja significativa e vá ao encontro dos interesses e necessidades dos ouvintes, alguns critérios sejam levados em conta: o contador deve ser cuidadoso, sensível, além de apreciar o que irá contar, pois se ele próprio não sente emoção será impossível transmiti-la aos outros (Diniz, 2014, p. 42).

A importância de práticas de leitura e contação de histórias nos espaços escolares é reconhecida pelos documentos legais, que regem a Educação Infantil no Brasil. Os Referenciais Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), por exemplo, defendem que a leitura de diferentes gêneros textuais possibilita o contato da criança com práticas culturais mediadas pela escrita. O documento enfatiza que, em práticas de leitura e contação de história, o adulto tenha clareza de que nem sempre as atividades subsequentes são necessárias, e que elas devem ser sugeridas somente se fizerem parte de um projeto planejado. Pois os momentos de

contação de história já permitem a criança a estabelecer relações entre realidade e ficção e, assim, ela cria hipóteses, faz conexões e, com isso, se desenvolve.

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence (Brasil, 1998, p. 43).

Desde o ingresso da criança na escola, é importante que a professora mediadora apresente diferentes tipos de histórias, escolhendo conscientemente o material que será ofertado e as estratégias a serem utilizadas nas vivências. A mesma história, por exemplo, pode ser apresentada para crianças de diferentes idades, desde que as metodologias sejam adequadas, considerando as particularidades e interesses de cada agrupamento.

Como visto, os estudos teóricos apresentam argumentos suficientes para a defesa e o incentivo à prática da leitura, da contação de história e das atividades artísticas no espaço escolar, especialmente na Educação Infantil. Então, é preciso unir teoria e prática, a fim de criar uma práxis na qual a criança tenha assegurado um ambiente adequado para o seu desenvolvimento integral.

[...] lembrando que somente de teorias não se constrói uma prática suficientemente sólida, deve haver sempre a práxis em consonância com o desenvolvimento e aprendizagem, onde o educador e a criança falem a mesma “língua”, troquem experiências, vivenciem momentos de descobertas, superações e dinamismo (Faria; Flaviano; Guimarães; Faleiro, 2017, p. 46).

As práticas precisam estar fundamentadas em teorias consistentes, e as propostas pedagógicas, em experiências significativas para as crianças. Sendo assim, ter a criança como protagonista do processo e desenvolver uma escuta atenta, a fim de descobrir e reconhecer seus direitos, desejos e necessidades, é crucial em qualquer proposta pedagógica.

Os estudos sobre experiências educativas, de John Dewey, e a Abordagem Reggio Emília indicam caminhos instigantes à criatividade das professoras. Esse será o tema das próximas subseções.

## **2.1 John Dewey: a importância da aprendizagem ativa e experiencial**

John Dewey (1979) nos provoca a pensar sobre a relevância de mudanças educacionais nas experiências vivenciadas no espaço escolar e no papel das professoras, como

líderes adultos e responsáveis por proporcionarem tais experiências. Para ele a criança é única e vivencia experiências de acordo com o meio no qual está inserida.

Por mais que possa parecer óbvio ao educador contemporâneo, cada criança é um ser único, construída e em constante transformação por meio de seu contexto social, sua cultura e os valores morais. Essa construção é nutrida na contínua articulação entre teoria e prática ou, em outros termos, entre experiência e educação. Neste sentido, os aspectos que lhe são ensinados introjetar-lhe-ão cada um a sua maneira, ou seja, cada criança ou cada jovem irá absorver o que lhe é ensinado de uma forma singular, com base nas experiências que já teve (Mendonça; Adaid, 2018, p. 144).

Logo, conhecer as crianças e manter uma escuta atenta na relação com elas são ações necessárias, que auxiliam a professora a melhor direcionar seu planejamento, bem como a avaliar as atividades propostas.

Dewey (1979) afirma que todo espaço escolar proporciona experiências, porém, muitas vezes, essas experiências estão desconectadas umas das outras, prejudicando a aprendizagem e tornando o ambiente escolar desinteressante e desvinculado das necessidades cotidianas das crianças.

Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: O imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre as experiências posteriores (Dewey, 1979, p. 16).

Planejar um espaço propício às vivências agradáveis, que leve as crianças a se conectarem com experiências posteriores, é o grande desafio do professor e da Educação. Dewey (1979) afirma que não é negando e abandonando o velho que se constrói um espaço educacional perfeito. É preciso analisar o que não está dando certo, a fim de buscar maneiras de corrigir ou substituir o que for necessário. Sendo assim, o cotidiano escolar precisa ser continuamente analisado e observado, assim como as experiências precisam ser educativas, provocando no educando o desejo pela aprendizagem e pela descoberta.

Pensar uma educação pela experiência é planejar um espaço escolar em que teoria e prática conversem a todo o momento, sem hierarquias. Um lugar onde sejam ouvidos e respeitados os interesses e os desejos de todos os envolvidos no processo. Um ambiente em que a descoberta e a aprendizagem sejam cuidadosamente planejadas, criando vínculos entre a realidade das crianças e aquilo que ela aprende.

Mas, essa proposta de educação não é simples ou fácil, ao contrário, pois pensar nos métodos, materiais e relações sociais apropriados à nova abordagem é um grande desafio.

Como escreveu Dewey (1979, p. 96), “os caminhos da nova educação não são mais fáceis de seguir que os velhos caminhos, antes mais estrênuos e mais difíceis”.

Esse desafio depende do interesse e da dedicação de todos os participantes, porque o processo é lento, árduo e com muitos obstáculos. A professora, nesta nova proposta, tem papel central, pois, como dito, é ele quem faz a mediação entre as experiências e as crianças no espaço escolar. Portanto, cabe a ela ser uma líder que direciona o grupo ao mesmo tempo em que ouve e respeita os interesses e a participação de todos: “Conforme acentua Dewey (2011), a função do professor é identificar as oportunidades e tirar vantagem delas” (Mendonça; Adaid, 2018, p. 143).

Sendo assim, essa nova proposta de educação se preocupa em proporcionar experiências educativas, que relacionem as vivências atuais das crianças a futuras experiências e aprendizagens, formando cidadãos críticos e participativos.

Outrossim, o pensamento deweyano também aponta para a importância do ensino crítico e participativo. O estudante não é apenas um receptáculo de conhecimento, o educador deve favorecer meios para que o educando consiga chegar a suas próprias conclusões. Sendo assim, nenhuma matéria deve ser ensinada de forma dogmática e derradeira, sempre haverá espaço para a argumentação e a dúvida e, novamente, a dimensão de correlação entre teoria e prática, manifestada pela experiência que fundamenta a educação (Mendonça; Adaid, 2018, p. 148).

Uma educação embasada na experiência está continuamente atenta à qualidade das propostas pedagógicas e das vivências disponibilizadas às crianças e em como elas estão estruturando as conexões entre experiências passadas, presentes e futuras. Da mesma forma, importa saber como a professora lidera o grupo, possibilitando a participação de todos e os direcionando, de forma consciente, a novas aprendizagens.

Propor uma nova prática pedagógica através da experiência é um desafio diário para quem busca uma educação crítica e participativa, que visa o protagonismo da criança e seu desenvolvimento integral.

## **2.2 Abordagem Reggio Emília: uma proposta em que o brincar, a arte e a literatura revelam seu poder**

Reggio Emília é uma cidade localizada na Itália, que ficou conhecida após desenvolver um sistema de Educação Infantil inovador. Desde que inauguraram a primeira escola, em 1963, seu modelo de organização escolar é objeto de estudo e inspiração para várias cidades e países. O método foi denominado abordagem Reggio Emília.

Em 1963, foi inaugurada a primeira escola municipal dirigida para crianças pequenas, Robinson Crusoe, a qual nasceu da demanda clara das mulheres, que, no período pós-guerra, começando a trabalhar, precisavam de um lugar para deixar seus filhos. Movimentaram-se contra o sistema assistencialista vigente naquela época e lutaram por uma escola de qualidade, livre das tendências à caridade e às discriminações. Houve, então, a ruptura com o monopólio que a Igreja Católica exercia sobre a educação nos primeiros anos de vida das crianças (Sá, 2010, p. 59).

Loris Malaguzzi, fundador dessa abordagem, iniciou seu trabalho nas escolas da cidade de Reggio Emilia como professor e pedagogo, tornando-se conhecido por defender que a criança é detentora de “cem linguagens” e que o papel da escola é respeitar e proporcionar vivências e atividades que as desenvolvam. Em entrevista transcrita no livro *As cem linguagens da criança* (Edwards; Gandini; Forman, 2016), Malaguzzi afirma que estudos sobre o desenvolvimento infantil e teorias educacionais são essenciais para planejar um sistema educacional e direcionar o trabalho na escola, entretanto, para ele, essas teorias somente possuem valor se estiverem ligadas diretamente à prática.

Na verdade, uma teoria é legítima se lida com problemas que emergem da prática da educação e que podem ser solucionados pelos educadores. A tarefa da teoria é ajudar para que os professores entendam melhor a natureza de seus problemas. Desta forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 91).

A teoria e a prática estão em constante movimento, por isso, nas escolas de Reggio Emilia a documentação das atividades desenvolvidas com as crianças é fundamental, uma vez que possibilita uma análise constante e crítica do processo. A teoria como aliada para resolver os problemas e obstáculos que surgem na prática não é concebida como verdade absoluta ou única, mas em constante mudança e aperfeiçoamento.

A professora, nesse contexto, observa e pesquisa continuamente com o objetivo de produzir estratégias que favoreçam o trabalho com as crianças. Nas escolas de Reggio Emilia, a docente está presente sem ser uma intrusa, ela desafia respostas, cria situações de aprendizagem e busca estratégias para despertar o interesse das crianças. Nesse processo, a maneira como a professora compreende a criança influencia diretamente a sua relação com ela e a sua prática pedagógica.

Se o educador considera a criança como um recipiente que deverá receber tudo o que ele (educador) sabe, pois é quem detém o saber, a organização do trabalho pedagógico seguirá tal princípio; mas, diferentemente disso, se a imagem que se tem é de criança potente, forte, poderosa, capaz de construir estratégias de aprendizagem, atenta à sua atualidade, que toma decisões e

que, na interação com o outro, constrói conhecimento, tal imagem conduzirá a outro modo de organizar a proposta pedagógica (Sá, 2010, p. 63).

A participação da família é outra característica marcante dessa abordagem, a documentação do trabalho desenvolvido fica exposta nas paredes da escola para que os profissionais, crianças e famílias possam analisar e intervir no processo.

Reggio Emília é uma escola em contínua mudança, que se propõe a repensar-se e reconstruir-se constantemente; que considera fundamental a interação entre sistema de escolarização e o mundo da família, de modo integrado e participativo; que ressalta a centralidade da criança no processo educativo, mas também a integração com os professores e as famílias. Por natureza, é uma escola inovadora, na qual criança, professor e família se relacionam de modo integrado e coletivo (Sá, 2010, p. 59).

A estrutura das instituições escolares dessa abordagem é outro diferencial para o seu sucesso. Os espaços são pensados e construídos para favorecerem as vivências das crianças. Edwards, Gandini e Forman (2016) afirmam que a construção ou reforma desses espaços contam com a participação das famílias e dos profissionais da instituição.

Na abordagem Reggio Emília, o intercâmbio social é essencial para a aprendizagem, logo, os espaços escolares devem facilitar essas interações e encontros. Como a estrutura das escolas e a organização dos espaços refletem a cultura das pessoas que os habitam, eles devem ser estudados e pensados cuidadosamente.

Ao entrar nas escolas para crianças pequenas em Reggio Emília, as pessoas têm imediatamente uma sensação de hospitalidade, uma atmosfera de descoberta e de serenidade. Além disso, tem-se a impressão geral de riqueza na qualidade e tipos de atividades das crianças, bem como dos altos padrões dos profissionais e dos cuidados por parte dos adultos. Essas impressões vêm do modo como o ambiente é cuidadosamente organizado e especialmente de se ver como as crianças, professores e famílias movem-se nas escolas (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 141).

Outra característica marcante dessa abordagem é o protagonismo da criança no processo de ensino e aprendizagem e a escuta atenta da professora.

Escutar as crianças ocupa centralidade nesse trabalho pedagógico. Trata-se de uma escuta recíproca, por meio da qual se interpretam significados. Nesse sentido, o valor atribuído ao diálogo e a atenção a ele dirigida não são improvisos, pois, para esses educadores, as competências da criança se desenvolvem e são ativadas pela experiência na qualidade da interação; conseqüentemente, quanto mais se vê a criança como competente, mais competente devem ser a professora e a escola (Sá, 2010, p. 62).

Ouvir a criança, o que ela fala e o que ela não fala, observando-a atentamente, valorizando e reconhecendo as suas competências, direciona o planejamento das práticas pedagógicas para o desenvolvimento da curiosidade e da criatividade de cada sujeito.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido nas escolas de Reggio Emília tem uma atenção especial às linguagens artísticas e à literatura. Nessas instituições há espaços e atividades que possibilitam que as crianças interajam com histórias infantis e linguagens artísticas.

A oportunidade para uma ampla gama de jogos espontâneos com blocos, dramatização, brincadeiras ao ar livre, audição de histórias, encenação de papéis, culinária, tarefas domésticas e atividades ligadas a arrumação pessoal, bem como atividades como pintura, colagem e trabalhos com argila, estão disponíveis a todas as crianças diariamente (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 45).

As brincadeiras, as interações e as atividades embasadas no fazer artístico, no lúdico e na imaginação são os eixos estruturantes de todas as práticas pedagógicas dessa abordagem. A partir de sua visita à escola “Robinson Crusoe”, referência em Educação Infantil em Reggio Emilia, Sá (2010) relata que as crianças de cinco anos trabalhavam no projeto “As aventuras de Pinóquio” e que, em torno dessa obra, elas desenvolviam várias atividades ligadas à imaginação e ao fazer artístico, como a construção de barcos, bonecos, maquetes, instalações nos espaços da escola, leitura e releituras da história e a dramatização.

As escolas de Reggio Emília possuem espaços específicos para seus ateliês, onde o atelierista atua com as crianças em parceria com os professores de sala, auxiliando-os no desenvolvimento de seus projetos. A atelierista Vea Vecchi, entrevistada por Edwards, Gandini e Forman (2016), faz importantes considerações sobre o papel fundamental do atelier na abordagem Reggio Emília:

O atelier serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos como argila - todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 124).

O enfoque dessas práticas diárias valoriza o respeito e o estímulo às “cem linguagens” das crianças. O ateliê, as histórias infantis, bem como os demais espaços das escolas e as atividades desenvolvidas são cuidadosamente analisados e planejados, para favorecerem a interação entre os sujeitos e incentivarem sua criatividade e curiosidade.

Em passagem transcrita da entrevista de Malaguzzi, ele afirma que as crianças “podem usar a criatividade como uma ferramenta para seu próprio progresso nos mundos da necessidade e da possibilidade” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 86). Malaguzzi aborda a importância da escuta atenta e da observação cuidadosa, pois as crianças oferecem sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a serem seguidas. O adulto, que atua com crianças, precisa estar consciente de que “estar com crianças é trabalhar menos com certeza e mais com incerteza e inovações” (Edwards; Gandini; Forman; 2016 p. 45), e que as incertezas são o combustível para continuar pesquisando.

A abordagem Reggio Emília considera as linguagens artísticas e a literatura infantil como formas de linguagem e expressões de pensamento, por isso, elas estão presentes em todas as práticas pedagógicas. Nesta abordagem, as práticas devem possibilitar brincadeiras, fazer artístico e interações às crianças, pois essas vivências despertam prazer e, curiosidade e, de forma tranquila e harmoniosa, facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Contudo, as escolas de Reggio Emília e sua abordagem pedagógica não podem ser copiadas e transferidas para outras realidades, pois as crianças, a sociedade e os sistemas educacionais são culturalmente, estruturalmente e socialmente diferentes.

As escolas em Reggio Emília não poderiam simplesmente estar em qualquer lugar, e nenhuma delas poderia servir como um modelo exato a ser copiado literalmente em outro local. Ainda assim, apresentam características comuns que merecem a consideração em escolas de qualquer lugar (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 148).

Investigar e se inspirar nessa abordagem abre caminho para pesquisas sobre a realidade educacional brasileira e sobre práticas pedagógicas que valorizam a literatura, as artes, o brincar e as interações no contexto escolar. Os documentos oficiais brasileiros sobre Educação Infantil fazem referência à abordagem de Reggio Emília e ao seu valor enquanto proposta para escolas que atendem crianças pequenas, acolhendo as suas subjetividades com o objetivo de proporcionar-lhes desenvolvimento integral.

As DCNEI se inspiraram nesta abordagem e a BNCC, escrita a partir delas, evidencia o protagonismo das crianças e de propostas pedagógicas que proporcionam vivências ricas em estímulos. As DCM de Uberlândia, ao descreverem a organização do trabalho pedagógico no município, também referenciam a abordagem Reggio Emília na composição da proposta de trabalho das escolas.

Buscamos compor nessa proposta de trabalho para a Educação Infantil no município, princípios que apresentam estudos sobre a Sociologia e Antropologia da Infância, além de contemplarmos ideias das propostas

curriculares de Reggio Emília, da Pedagogia de Projetos, Pedagogia da Infância, entre outros (Uberlândia, 2020, p. 64).

As DCM propõem que a atividade educativa se dê por meio das múltiplas linguagens, a fim de que as crianças se desenvolvam de forma integral. Não se trata de copiar o modelo de Reggio Emília, mas de buscar, nas teorias e abordagens pedagógicas existentes, caminhos que contemplem uma educação de qualidade para as crianças.

### 3 CAMINHOS DA PESQUISA

Ao propor uma pesquisa à pesquisadora busca responder às inquietações e questionamentos que emergem de sua prática ou de seu campo de estudo, e para alcançar esses objetivos, é necessário traçar, de forma consciente e fundamentada, o percurso metodológico a ser seguido e definir com clareza os caminhos que nortearão a sua busca. Sendo assim, a presente pesquisa escolheu como método de investigação a fenomenologia.

Segundo Faedo e Pilonetto (2024), a fenomenologia pretende compreender a essência das experiências humanas e, para tanto, não separa o objeto do sujeito, observando a totalidade. A fenomenologia considera as particularidades percebidas no momento observado, uma vez que não existem verdades universais, mas múltiplas verdades e todas devem ser consideradas.

Considerando as experiências das crianças, objeto desta análise, é possível dizer que a captura dessa essência é necessária para a compreensão do processo que elas vivenciam. Assim, para pesquisar o brincar na Educação Infantil, é preciso suspender concepções e julgamentos prévios para olhar a realidade, valendo-se das subjetividades e das diversas verdades desse caminho. Faedo e Pilonetto (2024) destacam que a fenomenologia em pesquisas educacionais permite considerar a subjetividade, que envolve o cotidiano escolar e as relações de ensino e aprendizagem.

Ao considerar o objeto com todas as suas particularidades, a Fenomenologia não busca a essência como uma universalidade, mas como a complexidade que a compõe. Nesse sentido, vai ao encontro com ideias de verdades universais, entendendo que há uma multiplicidade de verdades e todas devem ser consideradas (Faedo; Pilonetto, 2024, p. 5).

Sendo assim, ao realizar uma pesquisa fenomenológica, a pesquisadora deve buscar conhecer a essência daquilo que investiga, contudo, sem considerar verdades absolutas. Para auxiliá-lo nessa orientação, de acordo com Faedo & Pilonetto (2024), o método fenomenológico propõe os seguintes passos: descrição, análise e um novo olhar sobre a experiência vivida.

O primeiro passo consiste em descrever detalhadamente o objeto estudado, sem desconsiderar ou privilegiar qualquer aspecto. A descrição tem a função de fazer um levantamento de tudo que é indispensável ao conhecimento do fenômeno: “É necessário ressaltar que a descrição é um aspecto importante, por meio da qual se pretende chegar à essência do objeto estudado” (Faedo; Pilonetto, 2024, p. 6). O segundo passo, a análise, é o

momento de articular as ideias compreendidas, refletir sobre as divergências que ocorreram, abstraindo o que não é essencial do objeto, a fim de se fazer a redução fenomenológica.

A redução, no contexto desta pesquisa, ocorre quando se suspendem, ainda que provisoriamente, explicações prévias, classificações e interpretações prontas sobre a criança e suas ações. Desse modo, as observações no contexto da pesquisa priorizam a compreensão de como a criança vive e sente a situação investigada.

Por fim, por meio do terceiro passo alcança-se outro olhar sobre a experiência, com novos diálogos e possibilidades.

Sendo assim, nesta pesquisa sobre Educação Infantil, campo de subjetividades e singularidades, que envolve crianças produtoras de cultura e suas particularidades, a fenomenologia como método permitiu uma pesquisa que considere a complexidade dessa vivência, oferecendo uma compreensão do fenômeno, valorizando a subjetividade, intencionalidade, descrição e análise da experiência vivida.

As pesquisas fenomenológicas possuem uma abordagem qualitativa. Essa abordagem tem como característica a preocupação com o processo não apenas com o produto final. Procura-se conhecer as experiências em profundidade, considerando suas subjetividades.

Desta forma, escolher a abordagem qualitativa para análise dos dados levou em consideração a importância da relação entre sujeito e objeto da pesquisa e a realidade dinâmica e em constante mudança que o fenômeno pesquisado está inserido, exigindo assim a descrição, análise, interpretação e compreensão do processo e não apenas do resultado final.

Como a investigação foi realizada no local de trabalho da professora mediadora da proposta pedagógica e pesquisadora, trata-se de uma pesquisa participante, ou seja, de uma “investigação efetivada a partir da inserção e na interação da pesquisadora no grupo, comunidade ou instituição investigado” (Peruzzo, 2017, p. 163).

Mas se a pesquisadora está inserida no campo pesquisado é importante que mantenha o foco em seus objetivos, evitando que sua participação interfira na condução do estudo. Isso decorre, como defende Demo, do fato de que a “realidade social não é algo neutro. É uma polarização constante e processual. Não há como ser mero expectador, a não ser por opressão, ou como privilegiado” (Demo, 1982, p. 56). Contudo, se não é possível ser neutro, é fundamental que a pesquisadora mantenha-se concentrada e amparada teórica e metodologicamente, para não perder o olhar científico ao longo do processo.

Demo (1982) defende que é preocupante a pesquisa participante do ponto de vista da neutralidade: “até que ponto é mais participação do que pesquisa e em que medida

participação pode ser uma maneira de descobrir a realidade e de manipulá-la”. (Demo, 1982, p.58).

Sendo assim, para evitar perder-se o foco, esta pesquisa utilizou, como procedimentos metodológicos, a revisão bibliográfica, a observação e registro da prática proposta por meio de diário de campo, fotografias e vídeos.

Como dissemos, teoria e prática devem caminhar juntas, pois são duas faces da mesma realidade, que se contrapõem e se complementam. A teoria observa e especula sobre algo por meio do intelecto, enquanto que a prática é o fazer na experiência, o concreto. Desse modo, teoria e prática não se anulam, ao contrário, uma pesquisa prática precisa embasar-se em uma pesquisa teórica e vice e versa. Portanto, é necessário analisar a prática e retornar à teoria, seja para conhecer outras perspectivas da prática ou para mudá-la. Demo (1982) afirma que a dialética entre teoria e prática é fundamental em qualquer pesquisa e intervenção social, pois é ela que permite ao sujeito tornar-se crítico e autocrítico.

Na coleta de dados, a escolha por registros em vídeo e fotografias deu-se por propiciar distanciamento da pesquisadora em relação à realidade pesquisada, com a intenção de registrar o momento para análise posterior. Segundo Sadalla e Larocca (2004, p. 423): “A gravação em vídeo é uma forma de registro da imagem que conserva algo que já é *passado*; assim, a vídeo gravação pode restituir o presente”, possibilitando uma descrição detalhada das diversas variáveis presentes em uma experiência pedagógica.

Fenômenos complexos formados pela interferência de múltiplas variáveis, muitas das quais atuam simultaneamente, como a prática pedagógica, por exemplo, são carregados de vivacidade e dinamismo. Para serem mais bem compreendidos, necessitam de uma metodologia capaz de conservar essas características. Desse modo, a videogravação permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação direta (Sadalla; Larocca, 2004, p. 423).

Diante da possibilidade de “congelar” ou de rever momentos específicos das gravações, entre outras ações, a pesquisadora pode elaborar melhor sobre o ocorrido, buscando relações entre as situações, crianças, materiais, e considerando cada uma das circunstâncias da experiência registrada, aspectos fundamentais para uma análise mais aprofundada: “o vídeo permite capturar o contexto das interações, assim como permite que façamos repetidas revisões, a fim de criar códigos para uma análise compreensiva do fenômeno” (Garcez; Eisenberg; Duarte, 2011, p. 253).

Já a observação participante, com registro no diário de campo, é um procedimento que propicia que a pesquisadora descreva a experiência de forma mais realista e literal, por ter vivenciado aquele momento junto ao grupo pesquisado.

O pesquisador, na observação participante, coleta dados por meio da participação na vida cotidiana das pessoas que ele ou ela está estudando. A abordagem está na interação cotidiana envolvendo conversas para descobrir as interpretações dos participantes nas situações que estão envolvidos (Maretto, 2018, p. 8).

A observação participante enseja um contato mais direto e próximo do grupo de estudo, no entanto, é importante que a pesquisadora mantenha-se também como uma observadora atenta. Segundo Marques (2016), a pesquisadora deve utilizar sua experiência no lócus da pesquisa para melhor compreender o ambiente e os sujeitos da pesquisa.

No entanto, é importante combinar diferentes técnicas de coleta de dados à observação participante. Desse modo, a pesquisadora pode alcançar o rigor necessário para a análise dos dados. Importante lembrar que deve-se buscar a objetividade, registrando de forma clara o que observa e identificando data, local e hora das observações. Com o intuito de garantir rigor à análise dos dados coletados, esta pesquisa combinou as seguintes técnicas de coleta: videograções, fotografias, observações participantes com registro no diário de campo

### **3.1 Campo e sujeitos da pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2025, na Escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Mansour (EMEI “Mansour”), localizada na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição (Escola Municipal do Bairro Mansour, 2022), neste ano, havia 477 crianças matriculadas e agrupadas, segundo nomenclatura utilizada na rede pública de Uberlândia, em turmas de berçário G1<sup>1</sup>, G2<sup>2</sup>, G3<sup>3</sup> e 1º e 2º períodos; e 120 servidores, entre professores, profissionais de apoio, ASG, analistas pedagógicos, oficiais administrativos, diretores e vice-diretores.

Além do bairro Mansour, a instituição atende crianças de bairros vizinhos, oferecendo educação em tempo integral, para crianças de quatro meses a três anos, e meio período (manhã e tarde) para crianças de quatro e cinco anos.

A escola está inserida no prédio do Sistema S de ensino o “Sesi Mansour” – e divide as instalações cedidas à Prefeitura Municipal de Uberlândia com a

<sup>1</sup> Grupo de crianças que completam um ano de idade até o dia trinta de março de cada ano letivo.

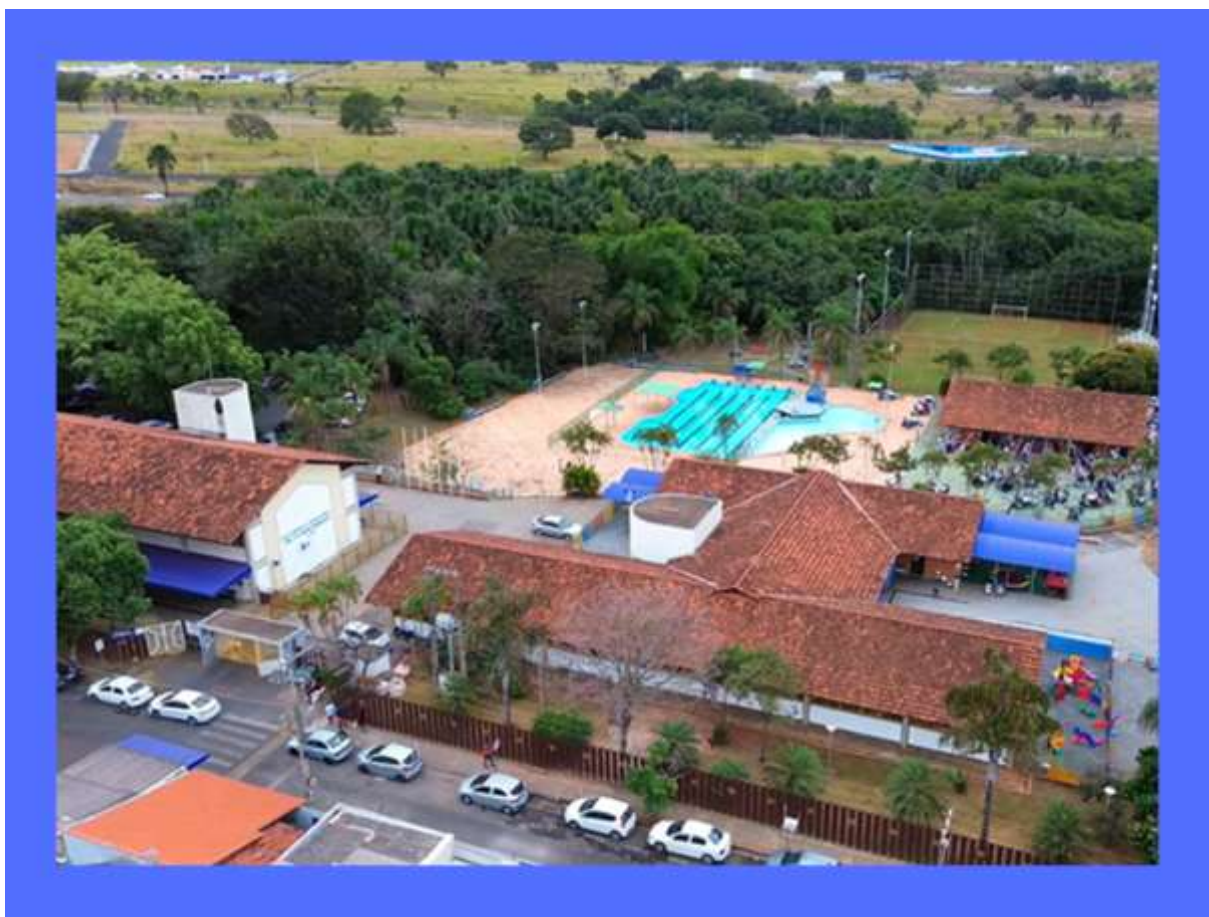
<sup>2</sup> Grupo de crianças que completam dois anos de idade até o dia trinta de março de cada ano letivo.

<sup>3</sup> Grupo de crianças que completam três anos de idade até o dia trinta de março de cada ano letivo.

FUTEL e Secretaria de Saúde, assim temos neste único local projetos e ações, para beneficiar a família no processo de desenvolvimento e reconhecimento do ser humano (Escola Municipal do Bairro Mansour, 2022, p. 4).

A escola está distribuída em dois prédios instalados em um espaço que pertence ao SESI, MG. As crianças de até três anos estão alocadas na Sede e as de quatro a cinco anos, em um prédio ao lado, denominado Anexo.

Figura 1 – Espaço EMEI “Mansour”.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Na Sede as salas são amplas e possuem banheiro próprio. No Anexo, o acesso às salas de aula é realizado por meio de escadas, que levam ao piso superior; no piso inferior ficam as dependências do UBSF, com consultórios médicos e sala de vacina. As salas de aula encontram-se separadas por divisórias, configurando espaços pequenos com pouca eficácia acústica. Em razão disso, as professoras precisam estar atentas ao nível de ruído, a fim de evitarem interferências nas atividades das demais turmas.

O Anexo possui apenas dois banheiros pequenos utilizados por oito turmas, isso implica logística e adaptação dos servidores a fim de atenderem, com a maior qualidade e eficiência possíveis, as necessidades de todas as crianças. A área externa é ampla, compondo um complexo de lazer com quadras, campo gramado, piscinas, quiosques e parques. A escola localiza-se em área de reserva verde, com árvores frutíferas e animais. A área externa é utilizada concomitantemente para atividades da escola e da FUTEL, que oferece à comunidade aulas de natação, hidroginástica, pilates e futebol, desse modo, é constante a movimentação de pessoas da comunidade nessas dependências. A escola possui um anfiteatro amplo e um ateliê de Arte, construído pela professora de arte no ano de 2024.

Os participantes da pesquisa são crianças matriculadas nesta instituição de ensino, na etapa da Pré-Escola. A escolha dos grupos investigados teve por base as turmas em que a professora-pesquisadora atua. A organização dessas turmas, entretanto, é da responsabilidade exclusiva da equipe gestora da escola, sem a participação das docentes, impossibilitando qualquer interferência na inclusão ou exclusão dos sujeitos da pesquisa.

A professora-pesquisadora atua em duas turmas da Educação Infantil: uma delas, no primeiro período (1ºB), composta de dezesseis crianças matriculadas, e a outra, do segundo período (2ºC), com vinte crianças. Ambas as turmas incluem crianças com características do espectro autista, que são acompanhadas por profissionais de apoio especializadas, a fim de assegurar o atendimento adequado às necessidades educacionais dessas crianças.

De acordo com o PPP (Escola Municipal do Bairro Mansour, 2022), a instituição defende uma educação inclusiva, que valoriza o protagonismo e as subjetividades das crianças.

A concepção de criança defendida para preceitos de formação humana, pensando na escola inclusiva, está em consonância com a ideia atual de infância, alicerçada como um ser integral, sujeito de direitos e produtor de cultura, que interage com seus pares e com o meio, compreendendo, intervindo e construindo sentidos e significados sobre o mundo circundante (Escola Municipal do Bairro Mansour, 2022, p. 5).

Ao considerar a criança um sujeito de direitos e produtor de cultura e visando o aprimoramento dos serviços oferecidos, a escola enfatiza em seu PPP (2022) a promoção constante de modificações, (re)adaptações e inovações em seus espaços físicos, planejamentos, projetos e relações interpessoais.

A EMEI “Mansour” embasa seus trabalhos e projetos em legislações federais, estaduais e municipais:

A EMEI do Bairro Mansour nos últimos três anos (2017 - 2020) apresenta mudanças significativas, pois suas práticas pedagógicas foram reorientadas e anualmente embasadas por documentos legais como as resoluções do CNE, BNCC e DCM, e a lei 11. 444/13. Seus projetos pedagógicos e a relação escola/comunidade se aprimoram e garantem, por exemplo, uma maior valorização da produção da criança, uma relação mais democrática entre a comunidade escolar (Escola Municipal do Bairro Mansour, 2022, p. 7).

Com o intuito de alcançar uma formação integral, segundo o PPP (Escola Municipal do Bairro Mansour, 2022), os planejamentos e projetos educacionais da instituição visam estimular a imaginação, a criatividade, a autonomia e a identidade das crianças. O documento enfatiza o respeito às diretrizes legais que regem a educação e afirma seguir as orientações da BNCC e das DCM, apresentando propostas pedagógicas, nas quais o brincar e as interações são os eixos norteadores.

Em cada faixa etária, são desenvolvidos projetos para seus discentes, de acordo com as necessidades de cada etapa, respeitando a idade em que cada aluno está inserido, sempre contemplando a integralidade do ensino-aprendizagem de forma que seja estimulada a identidade, o senso-crítico, a imaginação, a criatividade, a autonomia e os diversos valores, visando à construção de um cidadão que cumpra os seus deveres e direitos estabelecidos na legislação (Escola Municipal do Bairro Mansour, 2022, p. 8).

O planejamento anual da instituição apresenta os projetos institucionais a serem desenvolvidos no decorrer do ano vigente, os temas são sugeridos pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” (CEMEPE) e os campos de experiência e objetivos de aprendizagem seguem a BNCC e as DCM. A professora tem autonomia para planejar suas atividades, organizando os temas em sequências didáticas ou através de projetos.

Penso ser importante compartilhar como observo o trabalho dos profissionais da escola, na qual atuo há dez anos, em relação à organização e às vivências pedagógicas majoritariamente realizadas por meio de sequências didáticas. Estão em processo de consolidação na escola tanto os projetos pedagógicos como as brincadeiras e interações entendidas como eixos norteadores das práticas educativas. Apesar de observar a inserção do lúdico nas experiências com as crianças, ainda é frequente que as propostas brincantes ocorram apenas ao final dos turnos de trabalho ou em datas comemorativas como se fossem um ‘plus’ e não uma metodologia. No cotidiano, as práticas com atividades impressas e a ênfase na leitura e escrita são mais comuns.

A gestão e as professoras, visando aproximar as contribuições teóricas das vivências escolares, investem em novas experiências educativas, que enfatizam a imaginação, a criatividade, a autonomia, as brincadeiras e o protagonismo das crianças, e por isso estudam e

discutem documentos legais, além de participarem de reuniões pedagógicas, grupos de estudos e formação continuada.

#### 4 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: VIVÊNCIAS, APRENDIZAGENS E MEMÓRIAS AFETIVAS

Neste capítulo apresentamos os caminhos do planejamento e da execução da pesquisa para, em seguida, refletirmos sobre as materialidades usadas no processo, com a descrição e a análise da prática. O planejamento de cada encontro seguiu os passos citados pelo professor Dr. Gerard M. Samuel<sup>4</sup>, que os nomeia como “Planejamento 4 P”: *Purpose* (propósito) - Objetivos de aprendizagem das Diretrizes curriculares municipais de cada aula; *Play* (brincar) - momento da aula destinado ao brincar; *Performance* - desempenho da criança durante a brincadeira ou atividade orientada pela professora; *Puzzle* - análise e avaliação de cada aula (informação verbal).

Sendo assim, inicialmente, apresentei a proposta de pesquisa para a gestão da escola. Posteriormente, conversei com os pais sobre a proposta em uma reunião com a comunidade, quando entreguei e recolhi as autorizações de participação e uso de imagem das crianças devidamente assinadas. Os pais e responsáveis que não compareceram a reunião assinaram a autorização no momento que foram buscar seus filhos na sala de aula.

Em sala de aula, expliquei às crianças sobre o processo da pesquisa, avisando-as que as próximas vivências seriam fotografadas e gravadas. Optei por realizar as videografações e fotografias com o auxílio da profissional de apoio da sala e com um celular com tripé, uma vez que inserir uma terceira pessoa, para realizar os registros de imagem, poderia gerar alguma interferência no comportamento e na interação das crianças.

Como faço parte do quadro de funcionários da escola há dez anos, conheço bem os espaços e demais servidores. Isso me permitiu um planejamento antecipado das atividades, com a organização dos espaços e materiais que seriam utilizados e com o auxílio de outros profissionais da instituição sempre que necessário. A pesquisa iniciou no dia 7 de abril de 2025, com a turma do 2º Período C, e no dia 8 de abril de 2025, com a turma do 1º Período B, finalizando, respectivamente, no dia 19 de maio de 2025 e no dia 20 de maio de 2025. Para melhor organização do material, a análise e as reflexões sobre a proposta foram divididas em seis encontros, os quais serão descritos nos tópicos seguintes. Na análise de dados, foram atribuídos nomes fictícios às crianças, com o objetivo de preservar suas identidades.

---

<sup>4</sup> Informação verbal fornecida pelo Prof. Dr. Gerard M. Samuel, da Universidade de Cape Town, África do Sul, em palestra de abertura do doutorado em Artes Cênicas, da Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia, MG, no dia 30 de agosto de 2024.

Ao final do capítulo, descrevemos o processo de confecção do painel com os registros fotográficos dos três primeiros encontros, expostos na parede principal da escola, bem como a exibição das materialidades confeccionadas pelas crianças e das fotografias dos encontros finais na Mostra Pedagógica do Meio Ambiente, realizada no início de junho de 2025. Apresentamos os relatos de pais, funcionários e crianças sobre as reverberações dessas experiências em outras salas de aulas e, no contexto familiar, das vivências e memórias afetivas construídas nesse período.

#### **4.1 O livro e o brincar: a arte de contar histórias**

A contação de história é um acontecimento mágico para as crianças, que ficam animadas e cheias de expectativas, por isso, o primeiro encontro foi minuciosamente planejado para ser um momento especial. A organização da proposta e confecção das materialidades demandou alguns dias de meu Módulo<sup>5</sup>. Durante esse tempo, pude refletir sobre os objetivos que orientavam a vivência, amadurecendo e aprimorando o planejamento. A produção dos objetos nos horários do Módulo foi a forma encontrada para viabilizar o projeto, respeitando a carga horária da professora.

O cuidado em utilizar materiais recicláveis e elementos da natureza na confecção das materialidades, para compor a ambientação cênica da história, foi intencional: primeiro, para alinhar o discurso à prática, pois todos os dias busca-se trabalhar com as crianças a importância de cuidar do meio ambiente e desenvolver hábitos sustentáveis; e segundo, por possibilitar uma experiência de baixo custo, tornando a realização das vivências acessíveis a diferentes realidades econômicas.

Inspirada nas ilustrações do livro *Kaba Darebu*, de Daniel Munduruku (2002), confeccionei as UKA'A (termo usado na obra em referência às casas indígenas) utilizando caixas de papelão e folhas de coqueiro e a aplicação de cola quente e branca; o rio foi produzido a partir de uma caixa de papelão pintada com a tinta guache disponível no estoque escolar; os utensílios de cozinha foram modelados em argila adquirida com recursos da pesquisadora; os chocalhos foram produzidos com garrafas reutilizadas, de água e refrigerante, preenchidas com elementos naturais coletados na área externa da escola e decoradas com fita adesiva colorida; as canoas foram feitas de papel "filipinho" e os anzóis,

---

<sup>5</sup> Segundo a Lei n. 11.967, de 29 de setembro de 2014, "Módulo: § 1º Para os servidores ocupantes dos cargos de Professor, quando em regência de turma, 1/3 (um terço) da carga horária semanal de trabalho destina-se a atividades de planejamento, estudo, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político Pedagógico da unidade, constituindo assim atividade extraclasse" (Uberlândia, 2014).

de cliques de papel presos com cordões em palitos de picolé, materiais do depósito da escola; os peixes foram reaproveitados de uma pescaria temática realizada em festas juninas anteriores; e os “palitoches” (representando animais, povos indígenas e comidas típicas), de imagens retiradas da *internet* impressas, recortadas e fixadas em palitos de picolé.

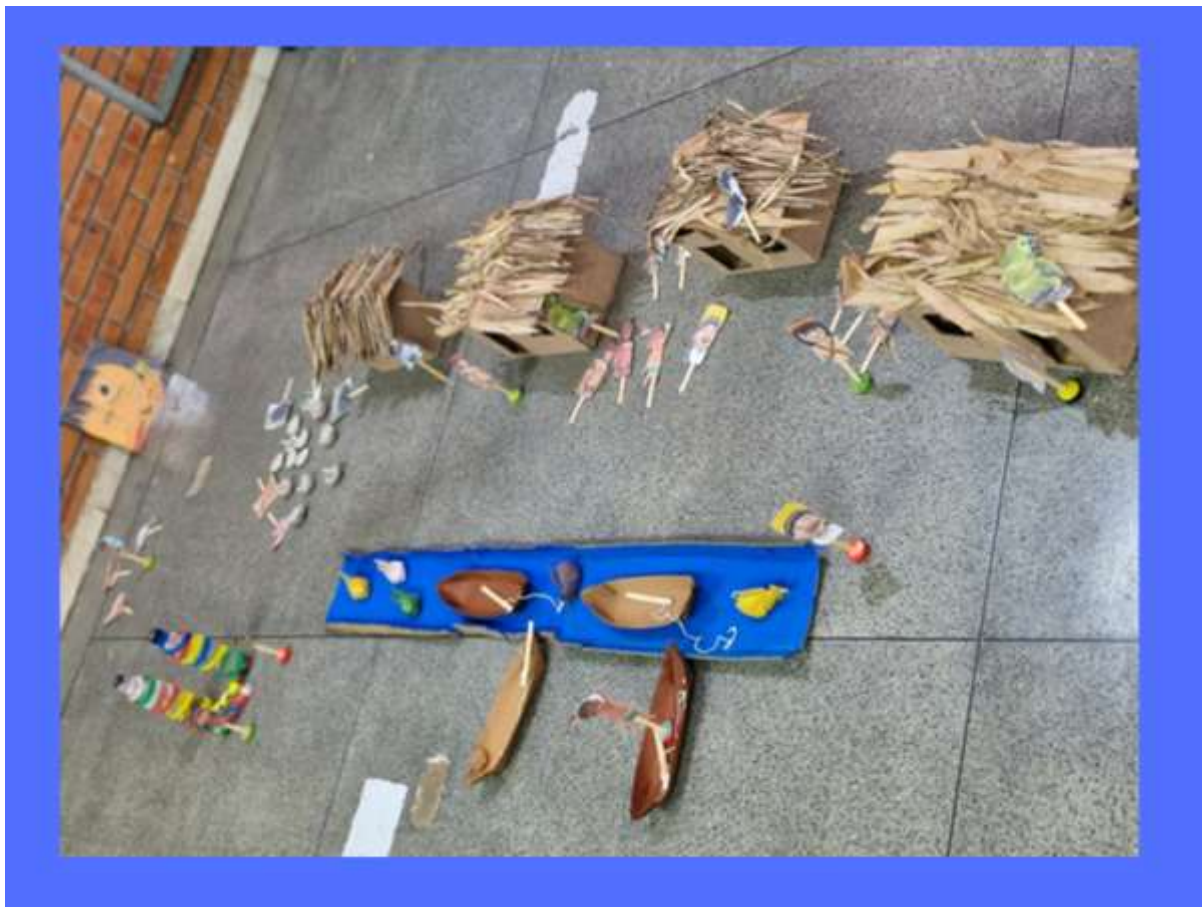
Figura 2 – Objetos confeccionados para a contação de história.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A contação de história da turma do segundo período aconteceu no dia 7 de abril de 2025. As segundas feiras as crianças realizam atividades com a professora de Educação Física nos dois primeiros horários. Então, organizei o ambiente para recebê-las neste período. A organização do espaço requereu o afastamento das mesas e cadeiras e a disposição das materialidades no chão, de modo a representar uma aldeia. O livro que serviu de base para a narrativa ficou exposto em local visível junto à montagem da aldeia.

Figura 3 – Espaço organizado para brincadeira e contação de história.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Ao retornarem da aula de Educação Física, recepcionei as crianças na área externa; estavam presentes quinze, das dezoito matriculadas. Sentei-me com elas para dizer que havia uma surpresa na sala de aula, mas não revelei o que encontrariam lá. Isso despertou a curiosidade delas, que começaram a especular sobre o que poderia ser. Lucas disse a Manuela, que estava ao seu lado: “Deve ser brinquedos!” Sofia, que estava próxima a eles, comentou: “Será que são bonecas?” Então, subimos as escadas ouvindo comentários, perguntas e suposições sobre o que havia na sala. Nesse momento foi possível observar a riqueza das trocas entre elas; a curiosidade que sentiam fazia com que interagissem e problematizassem a situação, em busca de respostas. O interesse e a surpresa iminente criaram um clima de motivação muito favorável para iniciarmos a vivência.

Ao abrirem a porta, as crianças entraram com calma e silenciosamente se dirigiram aos objetos dispostos. Olhavam tudo com atenção, porém havia dúvida sobre o que fazer, como manipulá-los e como interagir com aquele ambiente. Alex foi o primeiro a se sentar e em

seguida, todas as crianças foram se apropriando do espaço e dos materiais, manipulando-os e brincando com os elementos de maneira espontânea.

Figura 4 – Brincadeira com as materialidades.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Vygotsky (1991), ao pensar o desenvolvimento infantil, afirma que a interação da criança com os objetos e outros sujeitos é fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo algo natural, que não lhe exige qualquer esforço. E foi exatamente isso que presenciei naquele momento: uma relação de descoberta e aprendizagem que aconteceu naturalmente. As materialidades possibilitaram a experiência sensorial da história que seria contada, assim como uma vivência criativa, em que cada criança teve seu tempo e imaginação respeitados. As experimentações e descobertas, que aconteceram, reafirmaram a importância da organização dos ambientes nos espaços escolares.

A transformação do ambiente promove múltiplas experiências, além das relações que podem ser estabelecidas com os objetos e Materialidades dispostos no espaço. Criar ambientes cênicos, especialmente para a primeira infância, dá a oportunidade de as crianças fazerem suas experimentações e

produzirem as próprias narrativas, em um espaço físico palpável (Oliveira, 2022, p. 43).

Pensar os espaços escolares intencionalmente é essencial para proporcionar vivências interessantes. Como defende Oliveira (2022), ambientes seguros e acolhedores possibilitam as crianças desenvolverem plenamente sua autonomia, imaginação, criatividade e habilidades, além de aprenderem a respeitar as individualidades dos demais. Ao observar o grupo interagindo e realizando diferentes performances simultaneamente, foi possível compreender a riqueza desse momento.

Inicialmente, a profissional de apoio e eu nos mantivemos afastadas, observando as interações. Foram poucos os momentos de conflito: as crianças demonstraram muita autonomia ao compartilharem os brinquedos e resolverem as divergências. Elas exploraram texturas, cores e tamanhos, partilhando descobertas com os colegas. Lara, por exemplo, observou que os telhados das casas eram de encaixe e que poderiam ser retirados, sua descoberta instigou outras crianças a retirarem os telhados para colocarem bonecos e, assim, darem outro rumo a suas narrativas. Teresa nos perguntou o que fazer com os chocalhos, então, respondi: "O que você acha que é?" e ela disse que era "para cantar", e retornou ao grupo com o objeto nas mãos, sentando-se próxima à parede, cantando e balançando o chocalho.

Figura 5 – QR Code de acesso ao vídeo Tereza brinca e canta com os chocalhos.



Videogravação realizada no dia 07 de abril de 2025.

Enquanto isso, Pedro, ao esbarrar no livro deixado no chão, comentou com um colega: "Acho que a professora vai contar história". Continuaram a brincadeira sem interagir com o livro, que permaneceu no mesmo local até o final da primeira etapa da atividade.

Conforme a abordagem Reggio Emilia, a professora tem papel essencial no encaminhamento das experiências planejadas para as crianças, pois cabe a ela observar, refletir e intervir de maneira eficiente para que todos os envolvidos participem, sem se tornar uma invasora. Por isso, após escutar e observar atentamente o grupo, a profissional de apoio Beatriz e eu nos sentamos no chão e interagimos com eles: pescamos, nos alimentamos,

cantamos e participamos de diferentes narrativas. As crianças utilizaram os objetos com intencionalidades diversas: enquanto um grupo pescava e cozinhava o peixe, outro grupo usava as UKA'A (casas) e utensílios de cozinha para encenar pequenas histórias. Em um espaço da sala de aula, diferentes brincadeiras e narrativas aconteciam simultaneamente.

Figura 6 – Interação das crianças.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Resolvemos estender um pouco o tempo planejado, para a interação e exploração das materialidades, devido à concentração e entusiasmo das crianças. Quando anunciei que contaria a história, não houve reclamações ou resistência, e todos se posicionaram à minha frente, atentos aos meus movimentos. Reorganizei o espaço, reposicionando os objetos na estrutura de uma aldeia, peguei o livro e contei a história às crianças sem fazer a leitura do texto escrito, pois realizei a contação manipulando as materialidades. Durante a narrativa, as crianças não demonstraram ansiedade para manusear o cenário, porque já o conheciam.

Figura 7 – Contação de história.



Fonte: Turma do 2º Período. Acervo pessoal (2025).

Ao concluir a história, muitos demonstraram interesse em retornar a brincadeira e de forma muito animada ocuparam o espaço da aldeia. Duas crianças optaram por sentar-se nas cadeiras, porque estavam cansadas, e ali ficaram conversando e observando os colegas. Como menciona Kishimoto (2010), em uma mesma vivência, as crianças têm necessidades e comportamentos diversos, portanto, é preciso observar e respeitar as subjetividades.

Sofia estava entre as crianças que brincavam no chão, ao localizar o livro, ela nos perguntou se poderia manuseá-lo e eu lhe respondi afirmativamente. Ela o folheou por alguns minutos e, depois, se aproximou de mim para perguntar sobre as imagens dos animais. Juntas, lemos os nomes dos bichos e ela ficou satisfeita, retornando ao grupo com o livro, que manteve consigo até o encerramento da atividade. O interesse de Sofia pelo livro revela a importância da relação sujeito-objeto na aprendizagem. Para Vygotsky (1991) e Wallon

(1981), o desenvolvimento infantil ocorre a partir dessas interações, por isso ressaltam o papel fundamental do adulto como mediador.

Figura 8 – Sofia explora o livro “Kaba Darebu”.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

No segundo momento de interação com as materialidades, muitas crianças fizeram menção à história, chamando a casa de UKA'A, elas diziam: “Vamos para minha aldeia?” Entretanto, a maioria delas brincava com os objetos e interagia com os colegas, valendo-se de sua criatividade e imaginação, sem estabelecer conexões com o livro. Observamos que, ao proporcionar um ambiente planejado aos pequenos, eles espontaneamente nutrem a própria imaginação, ampliando seus repertórios e conhecimentos de maneira tranquila, leve e natural.

Mendonça (2011) afirma que a criatividade não é um dom, sendo assim, é preciso proporcionar momentos planejados para desenvolvê-la: “Como alimento, oferta-se, aos alunos, toda a materialidade capaz de provocar a imaginação criativa, salientando-se que a criatividade não é um dom, podendo assim ser alimentada com jogos, imagens, músicas, objetos, textos” (Mendonça, 2011, p. 8). A história e o espaço planejado “alimentaram” a

criatividade e a imaginação das crianças, possibilitando que narrativas e dramatizações acontecessem com muita alegria e autenticidade.

Após o lanche, fizemos uma roda no centro da sala para conversarmos sobre o que vivenciamos naquela aula. Perguntei a eles o que tinham achado da história e das atividades. Pedro e Lucas destacaram a pescaria como a atividade mais divertida, porém relataram que não havia anzóis suficientes para todos e que brincaram pouco, demonstrando certo descontentamento. Manuela enfatizou que quebraram muitas panelinhas e ao dizer que não havia sido ela, seus colegas responderam “Nem eu!”. Disse-lhes que o material era frágil e que não foi falta de cuidado, acalmando o grupo. Sofia comentou que na brincadeira não estavam todos os animais do livro. Algumas crianças reclamaram que não foi possível brincar com algum objeto, porque o colega estava usando e não emprestou. Alex comentou que queria brincar mais e muitos colegas concordaram com ele.

A escuta ativa possibilitou tanto uma avaliação da experiência proposta, como um direcionamento para novas vivências. Propus ao grupo confeccionarmos uma aldeia maior, para podermos brincar. A sugestão foi recebida com entusiasmo: olhos arregalados, exclamações e até sons de surpresa marcaram esse momento. Lucas questionou: “Como assim, nós vamos morar na aldeia”? Respondi que poderíamos brincar de moradores da aldeia. Ele imediatamente observou a necessidade de casas maiores. A conversa tomou novos rumos, com múltiplas sugestões surgindo simultaneamente. Pedi que falassem um de cada vez para que todas as ideias fossem ouvidas.

As crianças demonstraram grande interesse na confecção de novos elementos, com ênfase nas canoas e nas UKA’A. Lucas relatou uma preocupação pertinente sobre onde guardar as casas, considerando que o papelão não poderia ser exposto à chuva. Enzo quis saber como faríamos um rio para acomodar uma canoa maior. Eu os estimulava a pensar, respondendo com outras perguntas, por exemplo, indaguei ao grupo como faríamos para as UKA’A não molharem no quiosque e muitos disseram que devíamos colocá-las na sala e cobrir com um plástico grande. Diante das propostas, expliquei que construiríamos um objeto por vez e sugeri que deixássemos as UKA’A e a canoa para o final, devido à dificuldade de lugar para guardá-las. Todos concordaram e ficaram satisfeitos com a solução. Quando lhes perguntei o que gostariam de confeccionar na aula seguinte, ninguém respondeu. Então, propus começarmos pelos chocalhos e como algumas crianças disseram não ter as garrafas, me prontifiquei a trazer o material necessário para a atividade.

Figura 9 – Roda de conversa turma do segundo período.



Fonte: Turma do 2º Período. Acervo pessoal (2025).

O momento da roda foi essencial para ouvir atentamente as crianças e direcionar as ações seguintes. As falas dos pequenos revelaram a riqueza das descobertas e aprendizagens que a atividade lhes havia proporcionado. Observei que a contação de história, as brincadeiras e as interações contribuíram para fortalecer habilidades socioemocionais, conhecimentos e potencialidades diversas, colaborando, como descreve Lima, M. R. C.; Lima, J. M. (2013), para o desenvolvimento integral do sujeito.

Quando brincam, jogam, representam ou dançam, as crianças desenvolvem, entre outras, as capacidades de pensamento, imaginação, memória, concentração, atenção, domínio da vontade, linguagem e movimento, todas elas essenciais para o sucesso na escola e imprescindíveis para o seu desenvolvimento global (Lima, M. R. C.; Lima, J. M., 2013, p. 214).

Em roda de conversa compreendi o quão significativo esses momentos foram para a vivência sensorial, para criarem hipóteses, desenvolverem habilidades para a solução de conflitos interpessoais, e ampliarem a autonomia e a criatividade na interação com os pares, o

espaço e as materialidades. As brincadeiras e interações foram eixos estruturantes da proposta, assim, ficou evidente o potencial pedagógico das experiências que respeitam o tempo e o protagonismo infantil. Desse modo, os objetivos de aprendizagem da BNCC e das DCM de Uberlândia foram contemplados, com diversos campos de experiência conversando durante toda a vivência. Entre eles, destaco: o campo “O eu, o Outro e o nós”, com os objetivos<sup>6</sup> (EI03EO01), (EI03EO03) e (EI03EO07); o campo “Corpo, Gesto e Movimento”, com o objetivo (EI03CG05); o campo “Escuta, Fala Pensamento e Imaginação”, com o objetivo (EI03EF01); o campo “Traços, Sons, Cores e Formas”, com o objetivo (EI03TS01X); e o campo “Culturas Regionais e Locais: Vivências Culturais na Infância”, com os objetivos (EI 03CR03UDI) e (EI 03CR11UDI).

Na turma do primeiro período, nosso primeiro encontro aconteceu dia 08 de abril de 2025, a realidade da rotina escolar, com suas especificidades e limitações, demandou outra condução da prática pedagógica. Diferente do segundo período, em que houve tempo para a preparação prévia, dessa vez a organização do espaço foi realizada juntamente com as crianças, tendo em vista a ausência de horário de Módulo e de funcionários extras, que pudessem acompanhar as crianças. Os obstáculos e dificuldades presentes no cotidiano escolar muitas vezes dificultam a realização de algumas práticas pedagógicas, que demandam maior tempo de organização. No entanto, com planejamento e abertura para mudanças, é possível contornar tais obstáculos.

Ao chegar à sala de aula, expliquei à turma que seria necessário retirar as mesas e cadeiras. Solicitei que se sentassem próximos à parede e, junto à profissional de apoio Flaviane, iniciamos a organização do espaço. Enquanto realizávamos a exposição dos materiais no chão da sala de aula, a atenção das crianças voltou-se imediatamente para a caixa que guardava os objetos da contação de história. A cada item retirado, ouvíamos comentários curiosos e interpretações sobre o que viam.

Quando as UKA’A foram expostas, algumas crianças imediatamente as associaram ao conto dos “Três Porquinhos”. Isso demonstra como as vivências anteriores influenciam as leituras simbólicas dos materiais, corroborando os estudos de Dewey (1971) sobre a importância das experiências na formação das crianças e da atenção das professoras a elas, a fim de planejarem suas aulas. Naquele momento, Isaque e Melissa disseram: “É os três porquinhos!” Muitas crianças falavam ao mesmo tempo, portanto não foi possível

---

<sup>6</sup> Os códigos apresentados ao longo do parágrafo referem-se aos objetivos de aprendizagem previstos nos documentos normativos que orientam a Educação Básica. Tais códigos estão descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Municipal (DCM) de Uberlândia, nos quais é possível consultar a descrição completa dos objetivos.

acompanhar tudo que disseram, entretanto, assim que retirei as imagens dos povos indígenas todos os burburinhos cessaram. Então, ouvimos: “Não é três porquinhos!!”.

Ao retirar o livro da caixa, Maria disse “História!”; e ansioso Luís perguntou: “É, professora?”. E mais uma vez, respondi com outra pergunta: “Será?” Segui organizando o espaço e quando finalizei disse-lhes que poderiam ficar à vontade, para manusearem as materialidades. Em seguida, levantaram eufóricos e correram para explorar os objetos. Percorreram o espaço com grande entusiasmo, querendo manipular tudo ao mesmo tempo, fato que gerou algumas disputas por objetos assim como conflitos e choros. Com o passar do tempo, o ritmo da brincadeira tornou-se mais tranquilo, e cada criança pôde escolher, com calma, o que desejava explorar.

Figura 10 – Brincadeiras e interações entre crianças do primeiro período.



Fonte: Turma do primeiro Período. Acervo pessoal (2025).

Nessa turma, os pequenos se dirigiam a um adulto sempre que ocorria algum conflito, por isso, muitas vezes era preciso interromper a interação com algum grupo a fim de resolver disputa de brinquedo e/ou discussões, que ocorriam em outro agrupamento. Observou-se

também, em comparação com o segundo período, que as crianças dessa turma gostaram mais de brincar sozinhas, além de apresentarem maior dificuldade em compartilhar as materialidades. Essa situação nos remete às contribuições de Wallon (1981) sobre a necessidade de considerarmos o sujeito em seus aspectos biológicos e sociais, posto que em cada fase de desenvolvimento biológico as crianças apresentam características e demandas específicas. Esse fato exige planejamento e estratégias adequadas, para as diferentes fases do desenvolvimento infantil.

Durante a interação com as materialidades, José inicialmente teve dificuldades para se integrar ao grupo, permanecendo sentado apenas observando. Diante disso, convidei-o a se relacionar comigo e com outras duas crianças.

Figura 11 – José brinca com a professora e os colegas.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Após esse momento de interação mediada, José prosseguiu a atividade de forma autônoma, embora isolado, ele explorou os objetos e interagiu algumas vezes com a profissional de apoio e com outras crianças. Lis iniciou a brincadeira de forma solitária e

quando me sentei ao seu lado rapidamente fui envolvida por outras meninas. Quando percebi, elas estavam dando sequência às suas narrativas sem a minha participação, nesse momento, Lis passou a interagir com o grupo até a vivência terminar.

Durante o horário do lanche, reorganizei o espaço para a contação de história. Diferentemente do segundo período, a contação não obteve o mesmo nível de atenção coletiva. Algumas crianças conversaram e se dispersaram durante o processo, chegando a interromper os colegas concentrados na narrativa, com isso gerou-se conflitos entre eles que exigiram a minha interferência em alguns momentos. Essa experiência me possibilitou perceber que o comportamento da criança pode estar relacionado às características próprias da sua faixa etária, as suas experiências anteriores e as suas relações sociais, indicando a necessidade de repensar a abordagem didática. Como alternativa, considerei a possibilidade de realizar a contação de histórias com a manipulação de materiais pelos ouvintes, de modo a favorecer maior engajamento e tornar a experiência mais significativa e prazerosa.

Figura 12 – Contação de história turma Primeiro Período.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Contudo, naquele momento, não pude refletir sobre a minha didática e por isso finalizei a contação de história como planejado, deixando-os livres para explorarem as materialidades. Todos se dirigiram ao espaço e reiniciaram suas brincadeiras. Foram poucas as menções ao livro e à história; algumas crianças disseram o nome da casa “UKA”, porém a maioria criava as próprias narrativas.

Na roda de conversa a participação verbal foi mais contida, em comparação com o segundo período. As crianças respondiam minhas perguntas sem darem continuidade ao diálogo, então direcionei as perguntas a fim de estimulá-las. Elas demonstraram interesse em construir a aldeia, embora não tenham se manifestado espontaneamente sobre qual sequência desejavam seguir.

Nesse primeiro encontro com as turmas, em que vivenciaram outra forma de contação de história, pude contemplar a potência da magia do “mundo do faz de conta” e como ele é poderoso para o desenvolvimento e a aprendizagem dos pequenos.

Uma história tem o potencial de despertar o desejo latente de que é possível se viver várias vidas dentro de uma, ao provocar e promover gatilhos capazes de alcançar sensações e memórias ligadas à experiência e à afetividade. Quando contamos uma história, não importa que seja segurando um livro nas mãos ou com elementos teatrais, será um ato de partilha de experiências (Janiaski, 2019, p. 31).

Existem diferentes estratégias para se contar uma história e todas promovem experiências significativas para os envolvidos. Ao escolher entrelaçar contação de história e brincadeira, minha expectativa era proporcionar experiências que estimulassem a imaginação e que lhes dessem muito prazer. No entanto, havia uma mistura de magia e criatividade, por meio da qual as crianças assumiram o protagonismo do processo e criaram os próprios caminhos. Foi um momento em que adultos e crianças compartilharam vivências, trocaram saberes e juntos criaram novas experiências.

#### **4.2 Construção do chocalho: brincando com elementos da natureza**

Iniciamos o segundo encontro com a turma do 2º C oito dias após a primeira aula, 14 de abril de 2025. Ao chegar à sala, Lucas perguntou se construiríamos as UKA’A, então, lhe devolvi outra pergunta: “O que vamos fazer hoje?” Ele e os amigos começaram a gritar que iríamos construir a nossa aldeia. Pedi calma a todos e com o auxílio da profissional de apoio organizamos uma roda de conversa no chão da sala de aula. Todas as crianças que desejaram falar foram ouvidas, assim puderam relembrar da história e de nossos combinados sobre

construir uma aldeia, mas quando perguntei a elas qual seria a nossa atividade naquele dia, a roda ficou em silêncio.

Sugeri folhearmos o livro para nos recordarmos e a cada página virada um comentário ou explicação surgia. Ravi, ao visualizar as UKA'A, disse: "Essas serão as últimas"; e algumas crianças comentaram ao mesmo tempo: "São grandes, não tem como guardar." Maitê gritou ao ver o rio e os peixes: "Vamos fazer o rio!", mas logo foi corrigida pelos colegas. Segundo Dewey (1971), as experiências precisam se conectar para se tornarem significativas e possibilitarem aprendizagens e desenvolvimento. A roda de conversa mostrou como cada criança, à sua maneira, interpretou o primeiro encontro, criando conexões com a experiência seguinte. Isso é essencial para assegurar a motivação dos pequenos.

Ao mostrar a página do livro com as imagens de instrumentos musicais, algumas crianças gritaram, disputando para falarem primeiro: "Vamos fazer o chocalho!" Nesse momento, peguei um chocalho e apresentei à turma; eles o manusearam e descreveram os materiais que utilizei para confeccioná-lo. Depois, convidei a turma para produzirmos o nosso chocalho, entregando uma garrafa *pet* para cada criança. Saímos pela escola à procura de elementos da natureza para colocarmos dentro das garrafas. Sofia, vendo as britas do estacionamento, perguntou: "Brita pode?", respondi que sim e todos correram para pegá-las.

Figura 13 – Coleta de elementos naturais para a confecção do chocalho.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Lucas avistou coquinhos no chão e perguntou se poderia trocá-los pela brita, respondi positivamente e rapidamente ele retornou ao estacionamento para devolver as britas. Havia crianças contando quantos objetos colocaram na garrafa e trocando informações sobre o nome dos elementos encontrados. Era visível a alegria e a concentração da turma na realização da tarefa.

Figura 14 – Elementos para o chocalho coletados no ambiente escolar.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Durante a atividade foi possível identificar objetivos de aprendizagem de diferentes campos de experiência da BNCC sendo explorados. E perceber um aprimoramento da linguagem oral, considerada por Vygotsky (1991) como uma das responsáveis pela interação entre as pessoas e, portanto, fundamental para o desenvolvimento infantil.

Muitas vezes, durante o passeio, a profissional de apoio e eu éramos telespectadoras e aprendizes das questões criadas e solucionadas pelas próprias crianças. Por exemplo, quando chegamos a um local em que vários coquinhos haviam caído no chão e estavam cheios de pequenos mosquitos, as crianças observaram e analisaram a situação e decidiram não mexer nos coquinhos. Gabriel disse que “era perigoso, pois poderiam ser picados” e, por não

considerarem a situação segura, preferiram continuar o passeio. Elas balançavam as garrafas o tempo todo, fazendo barulho, e sempre que encontravam algo corriam para mostrar aos adultos.

No quiosque, Manuela gritou: “Corram, venham ver o que achei!”, então, todos correram e, chegando ao local, vimos vários ingás caídos do pé. Expliquei a eles que se tratava de um fruto comestível típico de nossa região. Entretanto, aqueles caídos no chão não estavam bons para serem consumidos. Luiza perguntou se poderia colocá-los na garrafa, afirmei que sim, e os pequenos pegaram alguns ingás. Nesse momento, Maitê não conseguia colocar o ingá na sua garrafa, logo, Sofia, Pedro e Maria foram ajudá-la. Quando me aproximei do grupo, eles já tinham concluído que o fruto era grande demais e o jogaram fora, não pude ver o ingá, mas Maitê estava satisfeita com a solução do problema e todos continuaram a procurar outros frutos pelo chão.

Aquele momento me fez refletir sobre não colocarmos o conhecimento em caixinhas, afinal, as crianças sempre brincam no quiosque e o ingá somente é objeto de atenção quando trabalhamos sobre as frutas, nos demais dias do ano ele permanece esquecido. Uma escuta atenta e observação contínua são essenciais para oportunizar experiências que valorizem as diferentes linguagens e contemplem o desenvolvimento de diversas habilidades e aprendizagens.

Ao final do passeio, nos sentamos em uma sombra, para descansarmos um pouco. Expliquei a eles que teriam um tempo para brincarem com os elementos da natureza que recolheram. Lucas perguntou: “Como vamos brincar com isso?” Sugeri que usassem a imaginação e eles começaram a retirar os elementos de dentro da garrafa e a interagir entre eles. A imaginação novamente alimentada pelos elementos da natureza criava o próprio curso, assim, algumas crianças brincavam de fazer comidinha e outras de animais. Maria levantava as mãos cheias de brita, para deixá-las caírem no chão, enquanto gritava “Chuva!!”.

Figura 15 – QR Code de acesso ao vídeo - Maria brinca de chuva de pedra.



Videogravação realizada no dia 14 de abril de 2025.

Tanto o passeio quanto a socialização dos elementos coletados qualificaram ainda mais as interações entre as crianças e entre elas e os adultos. Segundo Miranda (2005), os estudos de Vygotsky mostram que as interações sociais são as principais responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem oral, com a apropriação dos instrumentos simbólicos.

Por assim ser, há em Vygotsky uma preocupação básica com os tipos de interação social, pois, segundo ele, é no plano intersubjetivo, nas trocas do sujeito com o outro, que surgem os processos de apropriação e internalização de instrumentos simbólicos, origem das funções mentais superiores (Miranda, 2005, p. 25).

O passeio e a brincadeira propiciaram que as crianças se comunicassem e aprendessem e, como tinham autonomia para decidirem suas escolhas e cuidarem de suas garrafas, também conferiram protagonismo a elas, dando significado ao que estavam fazendo.

Importante destacar que o fato de serem doze crianças e dois adultos possibilitou que o tempo das crianças fosse respeitado, bem como que pudéssemos atender às diferentes demandas durante o passeio. Em turmas maiores e com apenas uma professora talvez não fosse possível conceder tanta autonomia para explorarem o ambiente, pois isso colocaria em risco a segurança da turma. Portanto, a quantidade de crianças e de profissionais para atendê-las é determinante no resultado da aprendizagem, isso deve ser considerado pelos órgãos e autoridades responsáveis pela legalização<sup>7</sup> do quantitativo de crianças por turma e por adulto, nas instituições escolares brasileiras.

Para terminar a confecção dos chocalhos, foram disponibilizadas tesouras e fitas adesivas coloridas, no chão da sala de aula. Os pequenos gostaram muito de manusear as fitas adesivas e permaneceram concentrados na atividade. Quando alguma criança tinha dificuldade para cortar ou grudar a fita na garrafa, um colega se prontificava em ajudá-la. Depois, cantamos algumas músicas infantis e sugeri que cada criança falasse o que mais havia gostado na vivência. Algumas delas disseram ter sido o passeio, outras o chocalho, porém a maioria disse que o mais divertido da aula foi colar a fita adesiva colorida.

No dia seguinte realizei a atividade com o primeiro período, 15 de abril de 2025, novamente, a turma se destacou pelas diferenças observadas em relação ao 2º C, como veremos. Ao entrarmos na sala, as crianças ficaram tranquilas, então, a profissional de apoio e eu organizamos a roda de conversa. No entanto, as crianças se mantiveram em silêncio e

---

<sup>7</sup> No município de Uberlândia, a instrução normativa SME n. 5 de 2019, Seção XVI, Artigo 27, estabelece os limites de alunos por turmas. Consta deste documento, em sua Seção XVI – Do limite de alunos por turma, que as turmas de primeiro e segundo períodos terão 24 crianças por sala.

poucos responderam às minhas perguntas. Ao verem o livro, lembraram da história e resgataram memórias de nosso último encontro. Contudo, mesmo folheando-o, elas não se lembraram do que construiríamos naquela aula.

Com o passar do tempo, ficaram desatentas e queriam brincar, nesse momento apresentei-lhes o chocalho, cantando algumas músicas e buscando conexões com a experiência da aula anterior. Entreguei as garrafas às crianças e algumas começaram a batê-las no chão e na cabeça dos colegas, então, sugeri iniciarmos o passeio. Na área externa, inicialmente andaram pelo gramado aguardando esclarecimentos, pois não sabiam o que procurar. Sugeri que colocassem um coquinho dentro da garrafa e todos começaram a pegá-los no chão. Rapidamente, Lis disse: “Vou colocar pedra, pedra faz barulho”. A turma então se dividiu e alguns correram para a brita enquanto outros permaneceram com os coquinhos.

Figura 16 – Coleta de elementos para o chocalho.



Fonte: arquivo pessoal (2025).

Durante o passeio, Mary parecia procurar algo que não encontrava. Como sua garrafa continuava vazia, a profissional de apoio lhe sugeriu colocar frutinhas de uma árvore. Mary

pegou algumas frutas e as colocou na sua garrafa, continuando a caminhar. A turma quase não trocou informações verbais, buscando a ajuda dos adultos para procurar os elementos e resolver alguns conflitos. Eram catorze crianças e dois adultos, isso nos permitiu um passeio tranquilo, com atenção às demandas de todos. Quando nos sentamos em uma área com sombra, para que pudessem brincar com os elementos da natureza coletados, prontamente começaram a conversar e a balançar suas garrafas, sem fazerem perguntas. Nesse momento, Mary falou para dois colegas que a garrafa dela estava vazia, então Maria e Luís começaram a dividir seus elementos com a amiga. E mais uma vez foi possível confirmar a importância das interações no desenvolvimento socioemocional das crianças.

Wallon (1981) destaca a importância da emoção no desenvolvimento infantil, o qual também abrange os aspectos motores e cognitivos, por isso, o ensino e a aprendizagem precisam considerar todos eles, posto ser “contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original” (Wallon, 1981, p. 233). A interação dos colegas com Mary trouxe-a para a brincadeira e, com a garrafa cheia, ela começou a socializar com o grupo, se divertindo e desenvolvendo.

Figura 17 – Luís compartilha elementos naturais com Mary.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

No caminho de volta à sala, Ana segurou a minha mão e disse: “Gosto muito das suas aulas, professora”. Em seguida, pegou uma flor do chão, me olhou e a mostrou para mim. Inocentemente, pensei que o gesto era uma continuação do elogio que fizera então peguei a flor, agradecendo. Ela a puxou de volta, dizendo “É para minha mãe!” e a levou consigo para colocá-la em sua mochila. A sinceridade desse momento me encheu de alegria, além de, talvez tenha sido a avaliação mais completa que tive desta aula, reafirmando a relevância da escuta atenta em todos os momentos, em que estamos com crianças.

De volta à sala de aula, disponibilizamos fita adesiva colorida e tesoura para todos. Foram minutos de sossego, pois eles ficaram concentrados na atividade e quase não foi necessário auxiliá-los. Samuel e Henrique, que durante o passeio tiveram dificuldade de respeitar combinados, dessa vez ficaram tranquilos e atentos. Ana perguntou se poderia colar a fita na tampa, falei que sim. Lis quis acompanhá-la, tirando a tampa da sua garrafa e passando a fita, porém, ao tentar fechar a garrafa, a tampa não encaixava. Então Lis olhou para a profissional de apoio e para mim e falamos: “Será que é a fita?” Rapidamente ela retirou a fita, tampou a garrafa e começou a recortar pequenos pedaços de fita adesiva para colar na tampa, observando como Ana estava fazendo. De fato, as interações têm grande potencial educativo e as vivências planejadas, em que a criança é protagonista do processo, possibilitam aprendizagens diversas. Nesses contextos, a professora deve evitar entregar as soluções às crianças, problematizando sempre que possível.

Figura 18 – Confeção de chocalho com fita adesiva colorida.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Finalizada essa etapa da atividade, novamente organizei a sala e fizemos uma roda para explorarmos os sons dos chocalhos. As crianças perceberam a variação dos sons, mas não conseguiram explicar o motivo dela, então dissemos que dentro das garrafas havia materiais diferentes, que produziam sons diferentes. Por fim, solicitei que desenhassem o que mais haviam gostado naquele dia. Muitos desenhos não tinham formas definidas e algumas crianças alegaram não conseguir desenhar. Conversando individualmente com elas, descobri que muitas gostaram do passeio e que a maioria havia gostado mais da fita adesiva colorida. Entendi que a avaliação nessa turma deveria ser individualizada, por meio de conversas informais e perguntas investigativas.

#### **4.3 O rio e a canoa: vivências lúdicas**

Naquele dia, 28 de abril de 2025, a rotina da escola estava agitada, pois muitos profissionais haviam faltado e tínhamos uma contação de história programada, por esse motivo estava ansiosa por não saber se conseguiria realizar a atividade. Na realidade escolar os imprevistos e novidades sempre acontecem e precisamos adaptar nosso planejamento da melhor forma possível, neste dia, felizmente foi possível a conclusão do meu planejamento. Contudo, acho necessário dizer que a rotina escolar adoece emocionalmente os profissionais da educação, uma categoria que merece atenção e cuidado do poder público em relação às condições de trabalho.

Retornando ao planejamento, para a atividade de pintura que faríamos naquele dia, busquei sugestões da professora de Arte da escola, que prontamente fez considerações interessantes que me auxiliaram a conduzir o processo. Essa situação me lembrou do valor da atelierista, na abordagem Reggio Emilia, pelas trocas constantes com a professora de sala, que enriquecem as experiências dos pequenos por possibilitarem contato com diferentes linguagens artísticas. Decerto a troca entre profissionais no espaço escolar deve ocorrer com frequência, uma vez que suas diferentes formações contribuem significativamente para a organização das experiências oferecidas às crianças.

No ateliê de Arte, durante meu horário de Módulo, produzi uma cena com rios e peixes espalhados pelo espaço. Quando as crianças se sentaram no chão em pequenos grupos, logo começaram a brincar. O espaço foi organizado com o objetivo de proporcionar interações e ao mesmo tempo possibilitar que as individualidades fossem observadas e respeitadas.

Figura 19 – Pescaria em pequenos grupos.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Conseguimos acompanhar as crianças em suas interações e individualidades, ensinando-os a pescar e observando suas invenções e criatividade. As crianças escolheram o lugar em que gostariam de ficar e transitaram livremente pelos grupos.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (Kishimoto, 2010, p. 1).

Durante a vivência o aprender a brincar e a criar novas brincadeiras estavam sempre presentes, confirmando a importância da interação e da cultura lúdica nos espaços escolares. Sofia, Iris e Teresa descobriram que os peixes estavam numerados, estabelecendo que venceria a competição quem pegasse o peixe de maior número. O grupo de Ravi, Leticia e Maria brincava de pescaria e culinária e enquanto uns pescavam outros cozinhavam os peixes.

Lucas queria todos os peixes, provocando alguns conflitos em seu grupo. A profissional de apoio sentou-se com eles a fim de auxiliá-los nas regras e combinados. Quando lhes pedi para guardarem os anzóis, todos conseguiram enrolar o cordão e me entregaram o material organizado, demonstrando autonomia e responsabilidade com os brinquedos.

Dividi a turma em dois grupos, para iniciarmos a pintura: um deles pintaria a canoa e outro, o rio. Coloquei pinceis na canoa e rolinhos no rio com o intuito de observar como manuseariam os diferentes objetos. As crianças conseguiram usar o rolinho com facilidade e rapidez, mas manusear o pincel foi difícil para alguns, que o pegavam pela ponta ou o apertavam com muita força sobre a superfície. Após algumas explicações, todos conseguiram realizar a pintura. Iris ficou chateada porque caiu tinta na sua roupa e discutiu com a colega que deixou isso acontecer. Depois de dizer-lhe que havia sido um acidente, Iris voltou a pintar, superando a frustração e aprendendo a lidar com as emoções. As crianças ficaram atentas à atividade, mas também pintaram mãos, braços, chão etc. Isso demandou mais tempo das profissionais, para a organização do espaço e das crianças.

Figura 20 – Pintura da canoa e do rio.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Em geral, os pequenos gostam muito de atividades com tinta, porém elas exigem mais atenção dos profissionais e colaboração na organização, tanto antes quanto depois. A profissional de apoio e eu terminamos a ação fisicamente cansadas, pois auxiliamos as crianças a lavarem as mãos, a organizarem e limparem o espaço e, simultaneamente, cuidávamos da turma. No entanto, apesar do cansaço físico, foi gratificante observar o envolvimento de todos na exploração das cores e texturas, bem como conversando, interagindo e aprendendo. Era visível que a brincadeira e a aprendizagem caminhavam juntas.

Com a turma do primeiro período, dia 29 de abril de 2025, a dinâmica foi diferente: a profissional de apoio e eu descemos com as crianças para o Ateliê, onde fizemos uma roda de conversa. Enquanto relembrava a aula anterior e explicava a atividade daquele dia, a profissional de apoio organizava o espaço para a pescaria. A turma do primeiro período tinha dificuldade de organizar as falas na roda de conversa e, como todos queriam falar ao mesmo tempo, era preciso lembrar-lhes da importância de escutar o outro. As crianças do segundo período não têm essa dificuldade, pois são mais maduras e conseguem aguardar a vez do outro falar.

Iniciamos as brincadeiras em pequenos grupos. A pescaria transcorreu de forma tranquila, com as crianças interagindo e trocando conhecimentos sobre as cores dos peixes, as quantidades e conceitos como “muito”, “pouco”, “dentro” e “fora”.

Figura 21 – Pescaria em pequenos grupos.



Ao final da brincadeira auxiliamos as crianças a organizarem o espaço e iniciamos uma conversa sobre a pintura do rio e canoa. Perguntei às crianças quais cores usaríamos para pintar a canoa e o rio, e elas sugeriram, respectivamente, marrom e azul. Como não tínhamos tinta marrom, perguntei se alguém sabia como criá-la. Ana disse: “Mistura amarelo, azul e vermelho”. Então, coloquei as tintas em uma vasilha para que cada criança as misturasse um pouco e logo apareceram comentários sobre a transformação das cores, demonstrando que estavam atentos ao que acontecia. Depois, novamente dividi a turma em dois grupos menores, deixando um grupo com o rolinho e o outro com os pinceis. Algumas crianças tiveram dificuldade para manusear o pincel, porém, após um breve esclarecimento, rapidamente conseguiram usá-lo.

Figura 22 – Pintura da canoa e rio.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Observei que a realização da vivência em um espaço amplo e com pequenos grupos favoreceu a escuta e a interação entre professora e crianças. Refleti também sobre como a

pintura proporcionou prazer aos pequenos, e mais uma vez ficou evidente a contribuição do fazer artístico em todos os campos de aprendizagem.

Nessa turma, o trabalho com tinta demandou muita atenção dos profissionais, pois teve quem sujasse a roupa enquanto pintava e quem pintasse o chão pela empolgação com o rolinho. Durante a organização do espaço, muitos ficaram agitados e surgiram conflitos. Ao final da atividade, estávamos novamente muito cansadas, porém com a certeza de que a vivência sensorial havia desenvolvido os objetivos de aprendizagem planejados, possibilitando diferentes interações, diversão, prazer e memórias.

#### **4.4 Modelando com argila: a confecção de utensílios de cozinha**

No decorrer dos encontros, as crianças passaram a me abordar no corredor da escola ou na sala de aula, curiosas sobre a nossa aldeia. A conexão de nossas experiências possibilitou que os pequenos acompanhassem a sequência das vivências e demonstrassem empolgação com o projeto. No dia da modelagem com argila, 5 de maio de 2025, as crianças do segundo período vieram ao meu encontro, para saberem o que havia na caixa que eu carregava. Lucas perguntou: “Nossa aldeia é hoje”?

Na roda de conversa, mostrei a eles o calendário onde havia marcado à caneta o dia em que montaríamos a nossa aldeia. Eles estavam ansiosos por esse momento e o uso do calendário os auxiliou a se programarem e a se tranquilizarem. Então, peguei a caixa, retirei a argila e perguntei para eles o que era aquilo. Teo disse que era barro e Pedro completou afirmando que era o que usavam para fazer obras de artes. Expliquei-lhes que se chamava argila e que a usaríamos para confeccionar os utensílios de cozinha de nossa aldeia. Ficaram tão empolgados, que muitos falavam ao mesmo tempo. Alguns contaram sobre suas experiências com argila, outros disseram que não sabiam usá-la e alguns queriam começar logo a atividade. Forramos as mesas do quiosque com plástico, entreguei um pedaço de argila para cada criança e Anny comentou: “Que nojo!”. Os colegas lhe disseram que era barro e ela começou a manuseá-lo.

Figura 23 – Argila para a confecção de utensílios de cozinha da aldeia, turma do segundo período.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

As crianças tiveram liberdade para explorar o material. Cheiraram a argila, comentando com os colegas sobre a textura e se incomodavam quando as mãos começavam a secar. Algumas crianças arriscaram-se modelando animais, como jacaré e onça, enquanto outros fizeram bolinhas e cobrinhas. Todos se divertiram e conversaram sobre o que estavam criando. Após algum tempo, brincando livremente, sugeri que modelassem os utensílios de cozinha. Lis ensinou Sofia e juntas realizaram a atividade e este é mais um exemplo de que a relação entre pares proporciona aprendizagens.

Ao final da atividade, Maitê pediu argila para Sofia, que prontamente lhe entregou um pedaço bem pequeno. Maitê pegou o minúsculo pedaço e disse: “Somente isso?” Sofia respondeu que sim e Maitê rapidamente falou “tá bom”, retornando à brincadeira. Diante dessa cena, refleti sobre o papel das interações no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, pois ao observar as duas crianças resolvendo seus conflitos e frustrações de forma tranquila, percebi que muitas vezes os adultos devem apenas deixar que as crianças lidem com seus desconfortos usando os próprios recursos. Enquanto isso, Sofia continuou com sua argila

e Maitê estava feliz com o minúsculo pedaço doado pela colega e que foi o necessário para que ela finalizasse a alça de sua panela.

Ao analisar a relação das duas crianças, novamente relacionei a vivência com a abordagem Reggio Emília, a qual evidencia em sua prática as experiências desenvolvidoras de curiosidade e criatividade, que serão utilizadas pelas crianças como ferramentas para progredirem no mundo das necessidades e possibilidades. Esta abordagem, como dito antes, também enfatiza a escuta atenta, que muito colabora para o trabalho da professora. Presenciar as duas resolvendo seus conflitos e utilizando a linguagem oral com tanta propriedade para se comunicarem levou-me a compreender que a professora que se mantém aberta para conhecer a sua turma e a se maravilhar com suas descobertas e aprendizagens, motiva-se enquanto profissional, direcionando seus planejamentos tanto ao grupo quanto às suas individualidades.

Durante a vivência com a argila, as crianças permaneceram atentas, se divertiram e interagiram, confirmando a “magia” do fazer artístico operando nos pequenos. Eles finalizaram a confecção de seus utensílios de cozinha, guardando-os em uma caixa. Lucas disse que sua obra era uma vasilha para colocar salada. Muitas crianças fizeram panelas, colheres e pratos. Em conversa com eles, pude sentir a alegria e a empolgação da turma com a aula. Ao final da experiência com a argila, era perceptível a satisfação e o orgulho que sentiam por finalizarem suas obras de arte e contribuírem para a composição de nossa aldeia.

Figura 24 – Modelagem com argila e confecção de utensílios de cozinha.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Como regente de turma, estou atenta às questões relacionadas à coordenação motora fina, que a modelagem com argila desenvolve, ou às noções espaciais presentes nessas atividades. Entretanto, naquele dia, chamou a minha atenção o orgulho das crianças ao alimentarem sua criatividade; vivenciei o entrelaçamento dos campos de experiência da BNCC e refleti sobre a importância de especialistas e pedagogos trabalharem juntos, somando seus conhecimentos e as especificidades de suas formações.

No dia 6 de maio de 2025, a aula começou desafiadora na turma do 1º B, pois as crianças estavam agitadas. Ruan chorava muito por diferentes motivos, por exemplo, porque o colega encostou em seu sapato. Durante a roda de conversa, falavam de assuntos aleatórios, dificultando a apresentação da vivência daquele dia. A estratégia foi propor uma brincadeira com música e nos dirigirmos ao quiosque brincando de serpente. Ao chegarmos ao local da atividade, as crianças se acalmaram e consegui mostrar-lhes a argila. Ninguém conhecia o material, por isso estimei as experiências sensoriais, como cheirar e sentir a textura, para depois entregar um pedaço de argila para cada criança. Assim que a pegaram começaram a manipulá-la, conversando entre si. Melissa falou que parecia cimento; Luís comentou que não tinha cheiro, mas como alguns colegas discordaram, rapidamente, ele respondeu que sentiu cheiro de barro. Todos amassaram a argila e começaram a criar e a se divertir. Mais uma vez a potencialidade pedagógica do fazer artístico se apresentava com clareza, pois a turma estava serena e os conflitos cessaram, abrindo espaço para uma experiência com muitas trocas e aprendizagens.

Quando propus construir panelinhas, Ruan e Caio disseram que não conseguiam, mas ao receberem orientação, logo se interessaram pela atividade. Eles criaram painéis grandes e pequenos e muitas colheres. Lis, a última a terminar, parecia totalmente imersa na ação de modelar suas colheres, buscando prolongar aquele momento. Luís e Maria ficaram incomodados com a argila que secava em suas mãos e pediram para molhá-las com frequência. E assim transcorreu essa experiência sensorial, com as crianças interagindo de forma tranquila e harmoniosa, conversando e trocando informações, com interesse e concentração. Todos mostraram suas obras aos colegas e professoras, sem demonstrarem preocupação com beleza, se estava correto ou se seriam avaliados. Naquele momento percebi que o medo de errar e a insegurança por tentar, tão comuns nas atividades em sala de aula, não estavam presentes. Eles se divertiam com os erros e as tentativas fracassadas e comemoraram as conquistas, sentindo orgulho de suas criações.

Figura 25 – Modelagem de utensílios de cozinha.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

No entanto, o tempo de concentração e interesse das crianças de quatro anos é diferente do tempo da turma do segundo período, como observado previamente. Assim, transcorrido certo tempo, eles pediram para guardar a argila porque queriam brincar no quiosque. O ato de se posicionarem oralmente sobre um desejo, sem choro e agitação, representa aprendizagem e desenvolvimento significativos e, por isso, recebi o pedido com alegria.

Durante a brincadeira, Ana me procurou, para saber sobre as UKA'A, e perguntou: “Que dia vamos fazer a UKA'A?” Respondi que seria na aula seguinte, então ela e Maria gritando comunicaram aos demais colegas, que também ficaram empolgados com a notícia. Era visível que a turma interagia muito bem com a proposta do projeto e que, naquela aula em particular, a proposta de uma atividade externa a acalmou, uma vez que Ruan não chorava mais, os conflitos diminuíram significativamente e a brincadeira transcorria tranquilamente no quiosque.

#### **4.5 Brincadeira com caixas e construindo a UKA'A**

No dia 12 de maio de 2025, realizamos a vivência tão aguardada da UKA'A. Quando entrei na sala de aula, as crianças estavam animadas e falavam ao mesmo tempo: “Onde está a

caixa? Como vamos construir a UKA'A?" O clima era de ação e não de roda de conversa, então, conversamos rapidamente sobre como nos organizaríamos, fizemos nossos combinados e descemos para o quiosque.

Reformulei o planejado segundo os interesses das crianças, porque entendi que queriam participar do processo comigo. Desse modo, descartei a roda de conversa, na qual retornaríamos à história, aguardando que a profissional de apoio organizasse o espaço, e descemos para o estacionamento com o intuito de pegarmos as caixas. Todos ajudaram como puderam e estavam muito animados. Nunca foi tão tranquilo ir ao quiosque com eles, não houve conflitos ou disputas por espaço, eles se movimentaram com atenção e trocaram informações, auxiliando aqueles que estavam com dificuldade para carregar suas caixas.

Durante o caminho, entre as conversas, ouvi Lucas dizer: “Estamos parecendo formiguinhas”. Perguntei o porquê e ele explicou que formigas carregam folhas para suas casas. Então, sugeri registrarmos aquele momento em uma fotografia e rapidamente eles se alinharam formando uma fila de “formiguinhas.” Após a fotografia, não desfizeram a formação e seguimos assim até chegarmos ao local combinado.

Figura 26 – Transporte de caixas para o quiosque.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

No quiosque, sentamos propositalmente debaixo dos bambus, lugar de sombra gostosa, cheio de folhas secas no chão. Espalhamos as caixas pelo local para que ficassem à vontade para explorá-las. Manuela perguntou: “E a UKA’A?” Respondi que a faríamos depois. As crianças começaram a correr, pegando, soltando e disputando as caixas. Lucas e Leticia queriam a mesma caixa, mas logo se envolveram na brincadeira, reunindo-se em grupos de interesse. Lucas convidou Pedro para fazer um barco de piratas e os dois o confeccionaram. As meninas organizaram uma loja com as caixas de sapato, sabonetes e sacolas. Teo colocou uma caixa na cabeça e disse: “Professora, olha o que eu inventei!”, movendo-se como um robô. Em seguida, alguns colegas começaram a imitá-lo, colocando as caixas na cabeça e nas mãos.

Figura 27 – Teo brinca de Robô.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A brincadeira foi intensa, com muita interação e conversas, mas também alguns conflitos e disputas de caixas. A experiência com brinquedos não estruturados demonstrou a

potência dessas materialidades na aprendizagem dos pequenos, como esclarece Janiaski (2019, p. 73):

Quando uma criança brinca com objetos imaginários ou quando transforma um bloco em um caminhão, ou um lápis em uma varinha mágica, ela está desenvolvendo o que será a base para o seu pensamento abstrato, aprendendo a separar o objeto do seu significado. E este processo será mais rico se usarem objetos não realistas, ou seja, se usarem o bloco para representar o caminhão, e não um caminhão de brinquedo.

Durante a vivência, as caixas transformadas em diferentes objetos foram fios condutores para diversas histórias. A criatividade e a imaginação das crianças estavam muito ativas durante a experiência. Após brincarem por algum tempo, perguntei-lhes se queriam construir a UKA'A e todos responderam afirmativamente. Então, procurei desafiar o pensamento das crianças, perguntando-lhes qual material usaríamos para construir o telhado, Pedro e Lucas responderam que seria com folhas e palhas, como estava no livro. Mostrei o recorte do telhado em papelão, dizendo que faríamos a colagem com as folhas do bambu. Organizei a turma em duplas e entreguei uma cola para cada uma.

Lucas inicialmente não queria formar dupla com Leticia, entretanto, durante a atividade demonstrou muita sabedoria e companheirismo com a colega, deixando-a segurar a cola e, gentilmente, pedindo-a emprestado quando precisava. Quando Letícia estava com dificuldade para colar, ele a auxiliou. Leticia possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e está aprendendo a compartilhar, dividir e interagir, e quando contrariada fica acuada, isola-se e chora, contudo, durante a atividade de colagem, Lucas conseguiu interagir com ela e se divertiram. Ao final, ele disse orgulhoso para a profissional de apoio que tinha cuidado da amiga.

Figura 28 – Construção do telhado da UKA'A.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

As crianças permaneceram focadas e criaram estratégias para a colagem. Pedro e Alex se organizaram da seguinte maneira: enquanto Pedro passava cola, Alex buscava e colava as folhas. A turma dividiu o telhado em dois lados e disputou quem terminaria a atividade primeiro. Então, olhavam para o outro lado e pediam aos colegas de sua equipe que acelerassem, procurando finalizar a colagem antes. Divertiam-se com a disputa. O protagonismo e a autonomia das crianças durante a vivência foi tanto, que a profissional de apoio e eu comentamos algumas vezes que estávamos presentes apenas para repor a cola.

Ao finalizarem a colagem, pediram para brincar com as caixas e novamente modifiquei o planejado, pois a proposta de realizar um desenho, para a avaliação da vivência, não era o foco naquele momento. As falas e os corpos das crianças demonstraram o quão significativa havia sido a experiência e que queriam retornar à brincadeira. Então, meninas foram às compras e meninos seguiram para o barco dos piratas.

Pedro, pegando uma caixa grande, explicou aos meninos que ela serviria para aumentar o barco e sentou-se dentro dela. Lucas gritou que estava afogando e pediu para embarcar, rapidamente Pedro liberou espaço para o colega. Nesse momento, os meninos se uniram na mesma narrativa e começaram a sair das caixas para nadar. Mergulhavam no mar

com a boca fechada, como seria se fosse real, e depois voltavam ao barco. Lucas gritava: “Estamos em alto mar, cuidado, é perigoso, tem tubarão!!”

Figura 29 – Navio dos piratas.



Videogravação realizada no dia 12 de maio de 2025.

A profissional de apoio e eu ficamos encantadas com a brincadeira do barco, porque havia interação, criatividade e muita imaginação. Observamos demoradamente como compartilhavam ideias para resolverem problemas e criarem novas narrativas, como o remo que Lucas improvisou com um pedaço de caixa após Alex questionar como movimentariam o barco. Naquele momento, fiz várias conexões entre a teoria e a prática, por meio de diálogos internos com os teóricos e autores presentes em minha pesquisa. Lembrei-me das contribuições de Vygotsky (1991) e Wallon (1981) sobre a importância do “faz de conta” no desenvolvimento infantil; de Kishimoto(1994;2010) sobre o papel da brincadeira livre nas vivências das crianças; de Dewey (1979), ao falar da necessidade de proporcionar experiências significativas às crianças; da abordagem Reggio Emília e de seu foco no protagonismo infantil; de Janiaski (2019), ao aproximar o fazer artístico do campo do pedagogo, apresentando-o como interdisciplinar por conter diferentes linguagens e proporcionar aprendizagens em todos os campos de experiência da BNCC e das DCM.

Observando as crianças brincarem, percebi que o movimento que faziam parecia uma grande dramatização: enquanto o barco dos piratas era pura animação, as meninas se divertiam nas compras e conversavam sobre quem compraria, quem pagaria e onde deveriam ir, criando histórias com começo, meio e fim. A profissional de apoio e eu as observávamos ora como espectadoras fruindo uma obra, ora como pesquisadoras avaliando o processo.

Figura 30 – Meninas brincam de fazer compras.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Alice Bertoli (2018), considerando o pensamento vigotskiano, entende que o faz de conta permite que a criança vivencie papéis e valores da vida adulta, auxiliando-a em seu desenvolvimento:

A faixa-etária das crianças da turma, 5 e 6 anos, de acordo com Vygotsky (2007) corresponde ao estágio de desenvolvimento referente ao jogo de papéis, onde a atividade principal é o jogo ou brincadeira. É nessa fase que a criança através da brincadeira está se projetando nas atividades adultas de sua cultura e, dessa forma, ensaia seus futuros papéis e valores (Vygotsky, 2007 *Apud* Bertoli, 2018, p. 82).

Através do “faz de conta” é possível compreender o mundo e construir novas formas de pensamento, aprendizagem e interação. Naquela manhã houve muita interação entre as crianças, com autonomia, imaginação e resolução de problemas. Estávamos tão imersos no mundo do “faz de conta” que nos esquecemos do tempo: brincamos, nos divertimos e finalizamos a vivência com a imaginação alimentada.

No encontro realizado com a turma do primeiro período, 13 de maio de 2025, começamos com a roda de conversa, na qual recordamos as vivências das aulas anteriores. As crianças demonstraram significativa capacidade de rememoração, citando espontaneamente os materiais produzidos, como o chocalho, o rio e a canoa. A linguagem oral e a participação na roda de conversa também mostraram evolução, se comparado ao primeiro encontro, pois eles conseguiram respeitar e ouvir os colegas, elaborando suas ideias com mais clareza e objetividade. Lembraram que só faltava a UKA'A, então, expliquei-lhes que a confeccionaríamos utilizando as caixas e descemos para o quiosque.

As materialidades estavam dispostas no espaço, e as crianças, ao chegarem, já se organizaram em suas brincadeiras. Ruan e Caio tiveram dificuldade para compartilhar os materiais, gerando conflitos que exigiram mediação docente. As demais crianças participaram de forma harmônica, utilizando as caixas para diversas construções simbólicas. Alguns grupos iniciaram uma brincadeira de esconde-esconde, cobrindo-se com as caixas enquanto uma criança fazia a contagem. Outras pegaram sacolas de papel e simularam que faziam compras, organizando-se em enredos que envolviam compra e venda de produtos, o que evidenciou o uso da linguagem simbólica e a compreensão de papéis sociais.

Em determinado momento, algumas crianças pegaram as caixas e foram para a rampa de grama, relembrando uma brincadeira realizada com a professora de Educação Física, que lhes havia proposto descer a rampa sentados em placas de papelão. Percebi que as crianças do segundo período não haviam realizado essa brincadeira na vivência do dia anterior, descobrindo posteriormente que também, ainda, não a fizeram na aula de Educação Física. Essa circunstância me fez recordar que “a brincadeira é uma atividade de natureza social e cultural, portanto, pode ser aprendida e ensinada, necessitando para isso da oferta de espaços, tempos e condições para que aconteça” (LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M., 2013, p. 221).

Figura 31 – Brincadeira com as caixas.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Antes de iniciarmos a montagem do telhado da UKA'A, questionei às crianças como o construiríamos. Ana nos lembrou de que, na história do livro, usaram barro e folhas de coqueiro. Logo, propus a utilização das folhas do bambu e começamos a colagem do telhado. Alguns demonstraram maior interesse pelo uso da cola, manipulando-a de forma autônoma, mas desviando-se temporariamente da proposta inicial, ao colocarem muita cola se esquecendo das folhas. Ana, Melissa e Isaque realizaram a atividade com atenção, auxiliando os colegas quando tinham dificuldade. Caio e Ruan queriam correr pelo quiosque com as caixas, então, a profissional de apoio lhes sugeriu fazerem a colagem juntos e, assim, participaram com entusiasmo.

Figura 32 – Construção da UKA'A.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Concluída a colagem do telhado, as crianças correram para resgatar os materiais dispostos no chão a fim de iniciarem as brincadeiras. As meninas voltaram a simular compras com as sacolas e caixas de sapato, Lis retomou a brincadeira com a pista de escorregar e os meninos voltaram ao esconde-esconde com as caixas. Samuel, Ruan e Caio, após a brincadeira de pega-pega, começaram a representar uma cena familiar de pai e filho, que remetia ao “serviço do pai”. Essa cena mostrou a influência do cotidiano familiar na construção das narrativas simbólicas, uma vez que “a transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, a ‘não literalidade’, é a forma de a criança conceber sua existência, tornando-a vivível, suportável e habitável” (Gomes, 2014, p. 181).

Na turma do primeiro período, as histórias imaginadas pelas crianças tinham curta duração, às vezes eram finalizadas pela metade e uma nova narrativa começava prontamente. As crianças, frequentemente, resistiam a aceitar a história do amigo, preferindo brincar com outro grupo ou sozinhas. Mas a imaginação, a criatividade e o “faz de conta” estavam

presentes e era possível observar a alegria contagiante, as relações interpessoais e muitas resoluções de conflitos e desafios.

#### **4.6 Brincar como narrativa: a construção simbólica da aldeia**

Logo que cheguei à escola, no dia 19 de maio de 2025, Lucas me abordou para perguntar se a aldeia estava pronta e usaríamos o urucum. A curiosidade dele decorreu de uma conversa prévia que tive com sua mãe, na qual conversamos sobre o projeto e ela mencionou que tinha urucum em sua casa. Diante disso, sugeri a ela que levasse o urucum à escola, para ser apresentado às crianças no último dia das atividades, e foi isso que efetivamente ocorreu.

Naquele dia, no horário do Módulo, a apoio Beatriz, a vice-diretora Kamila e a professora eventual Ivani, prontamente se dispuseram a me auxiliar na organização do quiosque. O ambiente foi montado com os objetos confeccionados pelas próprias crianças ao longo das aulas: as UKA'A, chocalhos, painéis de argila, um rio simbólico e duas canoas com anzóis e peixes. Na sala de aula, iniciamos uma roda de conversa. As crianças estavam visivelmente entusiasmadas porque naquele dia brincaríamos na aldeia. Folheamos o livro, que inspirou o projeto, e relembramos as materialidades que havíamos construído. Eles mencionaram os elementos confeccionados e relataram memórias afetivas dessas experiências. Lucas, atento aos detalhes, disse que precisávamos fazer a pintura corporal com urucum. A proposta era utilizá-lo para estimular uma experiência sensorial, assim, as crianças exploraram livremente a textura e o cheiro do fruto. Maitê disse: “Tem espinhos, cuidado!”, e Lucas: “Minha vó coloca na comida”. Aproveitei esta fala para dizer que o urucum também é utilizado como condimento e que podemos comprá-lo no mercado.

Figura 33 – Explorando urucum.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Em seguida, amassamos os grãos e adicionamos um pouco de água, criando uma tinta natural. Incentivei as crianças a pintarem os braços e novamente lhes mostrei as imagens do livro, explicando que os grafismos indígenas têm significados e que são diferentes nos diversos povos indígenas existentes. Disse-lhes que o livro representava o grafismo dos povos Munduruku e que nós criaríamos os nossos grafismos também. Bernardo não gostou do cheiro da tinta de urucum resistindo a colocá-la em seu corpo, contudo, ao ver os colegas iniciando suas pinturas também começou a se pintar. Como a coloração do urucum ficou muito clara, as crianças reclamaram que não conseguiam vê-la, então, a profissional de apoio se lembrou da tinta de rosto que tínhamos na escola e eu sugeri que a misturássemos ao urucum. Isso intensificou a cor, tornando o momento ainda mais envolvente. As crianças ficaram eufóricas com os resultados e demonstraram muita alegria ao observarem seus braços pintados.

Figura 34 – Pintura para ritual de passagem.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A profissional de apoio Beatriz teve participação ativa nesta atividade, auxiliando as crianças na criação de seus desenhos, com muito cuidado e atenção. Foi um momento marcante, que reforçou o vínculo entre as crianças e entre elas e os adultos; um momento que valorizou a expressão artística e promoveu o respeito à diversidade cultural.

Finalizadas as pinturas, eles já se consideravam moradores da aldeia e a brincadeira começou imediatamente, como se virássemos uma chave. Descemos a escada balançando os chocalhos e seguimos para o quiosque. Assim que chegaram, correram em direção à aldeia e começaram a explorar os elementos com muita curiosidade. Inicialmente, movimentavam-se rapidamente de um objeto a outro, trocando de lugar constantemente, mas foram se acalmando e escolhendo onde e como brincar.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como

ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p. 1).

O exercício da liberdade e da autonomia, no espaço da aldeia, possibilitou que as crianças se expressassem e interagissem livremente. Desse modo, sem que percebessem, habilidades e aprendizagens se desenvolviam.

Figura 35 – Brincadeira na aldeia turma Segundo Período.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Eles pescaram, cozinham, entraram nas UKA'A e se envolveram em brincadeiras simbólicas de maneira espontânea e cooperativa. Socializaram, representaram papéis, construíram narrativas em grupo e, assim, tiveram uma vivência muito significativa. A profissional de apoio e eu participamos de algumas narrativas, assumindo papéis de indígenas, de filho, de mãe e de cozinheiras. Surgiram alguns pequenos conflitos que foram mediados pelo diálogo, com o reforço dos combinados e a promoção de aprendizagens importantes à formação dos pequenos.

Percebi que as meninas estavam sentadas dentro da UKA'A, então perguntei-lhes o que estavam fazendo, não quiseram contar, riam e se divertiam com a minha curiosidade. Logo depois observei que haviam saído da UKA'A para pescar e cozinhar, enquanto outras meninas estavam deitadas dentro da UKA'A aguardando as comidas.

Figura 36 – Meninas brincam na UKA'A.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

O objetivo da atividade não era a dramatização do livro, mas brincar com a história. Durante a experiência, como diz Janiaski (2019), a magia do “faz de conta” e o encantamento das linguagens artísticas mostram a sua potência nas escolas de Educação Infantil e na aprendizagem das crianças: “proporcionar às crianças saírem de suas carteiras e viverem uma aventura tem a potência de despertar nelas o gosto pela contação de história, pelo teatro e pelo aprender” (Janiaski, 2019, p. 22).

As materialidades presentes naquela aldeia traziam a memória afetiva dos pequenos, pois as panelinhas, o telhado da UKA'A, o rio e as canoas eram suas criações artísticas.

Talvez por isso o espaço e as materialidades despertaram ainda mais a imaginação, potencializando o envolvimento de todos. Por meio dessas experiências, alcançamos o objetivo da proposta de promover interação, expressão simbólica e artística através de experiências significativas aos pequenos, utilizando brincadeiras, linguagens artísticas e literatura infantil.

Após a brincadeira, propus às crianças que representassem, por meio de um desenho, o que haviam sentido em relação ao processo vivenciado. Minha intenção era direcionar esse material de avaliação à pesquisa. Podemos observar na Figura 37 desenhos com muitos detalhes e cores, indícios que subsidiam nossa leitura de que a experiência foi de fato vivenciada e internalizada pelas crianças.

Figura 37 – Desenhando a brincadeira na aldeia.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A ansiedade e a animação também foram fortes, com a turma do primeiro período no dia 20 de maio de 2025. Assim que cheguei à sala, várias crianças perguntaram se desceríamos para o quiosque, como a outra turma, pois tinham observado o movimento do dia

anterior. Procurei ser breve em recordar a história, pois todos estavam inquietos para descenderem. Naquele dia a roda de conversa foi animada, pois todos queriam falar sobre os objetos que haviam confeccionado. Diante de minha proposta de fazermos pintura com urucum, Ana disse: “Como no livro?” Então, retirei o urucum da sacola e eles ficaram encantados, porque o fruto parecia ter saído de uma página da história que conheciam.

Figura 38 – Explorando o urucum.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Eles exploraram a textura, a cor e cheiro do fruto. Maria disse: “Já vi um desses na chácara”; e Luís reclamou dos espinhos: “Não podemos passar no corpo, vai machucar”. Disse-lhes que usaríamos as sementes, então, as amassei, para que colocassem na mão e sentissem o seu cheiro. Ninguém reclamou da cor, mas devido à experiência anterior com a outra turma, sugeri que adicionássemos tinta de rosto, para que a cor ficasse mais intensa. Nesse momento, a empolgação com a pintura ficou maior.

Max perguntou por que não podíamos pintar o rosto e o braço como no livro e eu respondi que, como estava frio, nossos braços estavam cobertos pelas mangas longas das blusas. Disse-lhes que o livro representava os desenhos da tribo Munduruku e que criaríamos

os nossos também. A proposta foi bem aceita por todos, que pegaram os pinceis com entusiasmo.

Figura 39 – Pintura com urucum.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Após esse momento, organizamos a turma e nos dirigimos ao quiosque, onde a representação da aldeia estava montada desde o dia anterior. As crianças chegaram ao espaço apropriando-se das materialidades presentes. Algumas se dirigiram à pescaria simbólica, outras exploraram os chocalhos e muitas entravam e saíam das construções, que elas chamavam UKA'A. Os utensílios de cozinha despertaram o interesse de um grupo menor.

Figura 40 – Brincadeira na aldeia turma Primeiro Período.



Acervo pessoal (2025).

No início da brincadeira, observou-se a presença de elementos da narrativa na fala das crianças, por exemplo, ao nomearem as casas de UKA'A e mencionarem a pesca “como na história”. Com o passar do tempo, a brincadeira tomou outros rumos, ganhando vida própria e se desvinculando da história inicial.

Kishimoto (2010) destaca as potencialidades e aprendizagens, que as brincadeiras proporcionam às crianças: “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010, p. 1).

Importante ressaltar que apesar de haver uma história por trás das brincadeiras e materialidades, elas estimularam as crianças a criarem as próprias histórias e brincadeiras, sem conduzir a ação. As interações foram intensas, com momentos de cooperação e alegria,

mas também com conflitos. Era possível identificar habilidades sendo desenvolvidas e aprendizagens adquiridas, como resolução de conflitos, ampliação do vocabulário, trabalho em grupo, respeito ao outro, fortalecimento da autonomia, ampliação da imaginação e criatividade, entre outros, experiências significativas que deixariam memórias afetivas e contribuiriam para o desenvolvimento integral das crianças.

Figura 41 – Brincadeira na aldeia turma Primeiro Período.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A brincadeira acontecia com diferentes narrativas simultâneas, Luís convidou alguns amigos para pescar, e perguntou: “Quem vai cozinhar o peixe?”, virando-se para mim, com um olhar convidativo. Então, me propus a cozinhar e vários peixes começaram a chegar até as minhas panelas. Isaque disse que faltava sal e eu acrescentei rapidamente um pouco de sal ao seu prato. Melissa e Lis se propuseram a me ajudar e juntas cozinhamos por algum tempo.

Em outro espaço da aldeia, a profissional de apoio cantava e dançava ao som do chocalho e as crianças movimentavam seus corpos com alegria. Dentro das UKA’A, crianças

dormiam, cantavam e faziam comida. O ambiente amplo e organizado intencionalmente foi fundamental para a qualidade das aprendizagens e interações durante a vivência.

Em um ambiente de bem-estar, o relaxamento e a tranquilidade favorecem a exploração, levam a criança a observar os que brincam, a escolher o que quer fazer, como quer fazer e com quem brincar. Assim, a criança aprende, sem medo, sem pressões e punições, a diferenciar o mundo das pessoas e dos objetos (Kishimoto, 2010, p. 10).

Foi muito estimulante observar as crianças interagindo e explorando o espaço, seguras do respeito às suas individualidades. Brincavam seguindo o próprio tempo e os eventuais conflitos integraram o processo de aprender e se desenvolver. Tudo acontecia com leveza. As histórias encenadas mudavam com frequência, assim, a UKA'A menor tornou-se um espaço onde o soldado se escondia e observava os invasores. Várias crianças participaram da encenação, trocando de personagens várias vezes: ora eram invasores, ora soldados. Elas mesmas organizaram as regras e resolveram os problemas com desenvoltura.

Figura 42 – Brincadeira de soldado e invasores.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A proposta da aldeia lúdica revelou-se uma potente vivência por reunir aprendizado e brincadeira. As crianças puderam experimentar, simbolizar e reconstruir saberes, trabalhando linguagem oral, coordenação motora, criatividade, dentre outras habilidades e aprendizados.

#### **4.7 Documentação, memórias e reverberações da prática pedagógica: diálogo com a comunidade escolar**

A abordagem Reggio Emilia enfatiza a importância da parceria comunidade-escola para o desenvolvimento dos projetos educacionais. Nas instituições escolares, que seguem essa abordagem, de acordo com Edwards, Gandini e Forman (2016), o espaço mostra todas as experiências em desenvolvimento com as crianças. As práticas são documentadas e expostas nas paredes para que as crianças, profissionais, famílias e visitantes acompanhem e participem do processo.

Reconheço que a presença ativa da família nos projetos educacionais favorece a aprendizagem, fortalece vínculos afetivos e sociais, valoriza a escola como espaço de construção do conhecimento e amplia o alcance das práticas educativas. Nesse sentido, compartilhei com a comunidade escolar da EMEI “Mansour” a documentação referente à prática desenvolvida com os pequenos.

A primeira apresentação ocorreu após a terceira semana de prática, confeccionei um painel com registros fotográficos das atividades desenvolvidas nos três primeiros encontros, acompanhados de pequenas legendas. Organizei um espaço de destaque ao lado do portão de acesso à escola. No primeiro dia, durante meu Módulo, observei e colhi depoimentos de familiares e crianças. Algumas trocas já ocorriam nos corredores e portas de salas de aula, quando professoras e outros profissionais perguntavam às crianças sobre a construção da aldeia, e comentavam comigo que elas relacionavam atividades de outras aulas as nossas vivências. Por exemplo, a professora da turma do segundo período relatou que, ao confeccionar mandalas para a exposição do meio ambiente, as crianças sugeriram a rota de passeio do chocalho, pois sabiam onde ficavam os materiais que utilizariam.

Importante destacar que também houve nos corredores e sala de professores comentários sobre a dificuldade, o cansaço e até o adoecimento, que projetos como esses geram aos adultos responsáveis. Profissionais levantaram questões pertinentes à desvalorização salarial e às condições de trabalho, que inviabilizavam tais vivências. Segundo Janiaski (2019), são legítimas as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação,

porém não devemos esquecer a importância de práticas pedagógicas pautadas em vivências significativas para as crianças.

Entendo que no dia a dia da sala de aula, tendo que cumprir uma carga horária alta, preencher planos e diários, planejamentos, reuniões, seguir parâmetros, diretrizes e base curricular, o professor por vezes se sente sem espaço para criar com sua turma fora dos padrões considerados normais na escola. No entanto, é preciso ter em mente que o caráter educacional da arte nasce justamente da experiência (Dewey). Certos saberes só aprendemos fazendo, só aprendemos ao passar pela experiência do fazer (Janiaski, 2029, p. 174).

Naquele momento, busquei acolher as considerações dos colegas, procurando um ponto de equilíbrio entre a importância de tais práticas e as condições de trabalho do profissional para realizá-las.

Figura 43 – Exposição de registros dos primeiros encontros do projeto.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Apesar de muitas trocas ocorrerem nos corredores, o painel intensificou e amplificou essas reverberações, desse modo, muitos profissionais da equipe do período vespertino me

procuraram, pois queriam saber mais sobre o projeto. Minha turma vespertina, ao ver as fotografias expostas, questionou-me por que não fizeram a mesma atividade.

No primeiro dia, várias famílias passaram pelo painel e as crianças que participaram do projeto logo se reconheciam e comentavam: “Eu fiz isso”; “Olha, nossa sala!” Elas reconheciam os colegas e explicavam as atividades para suas famílias. Teo chegou com a mãe a quem mostrou os chocalhos, dizendo: “Viu, mãe, te falei que fiz instrumento musical igual àquele que compramos!” A mãe me disse que, nas férias de janeiro, eles foram a uma feira indígena em Porto Seguro e compraram um apito para o Teo, que reproduzia o som dos passarinhos, e que, após a minha aula, ele chegou em casa eufórico, querendo o apito. Sugeri a Teo que compartilhasse o apito com a turma e, no dia seguinte, ele o levou à escola, mostrou à turma, soprou o instrumento, para que todos ouvissem o som que fazia, e socializou o objeto com os colegas demonstrando muita satisfação.

Alguns pais e mães comentaram sobre o nosso projeto e sobre como as crianças estavam empolgadas com a construção da aldeia, no entanto, muitos outros passavam pelo painel apressados, sem que as crianças pudessem visualizá-lo. Segundo Malaguzzi, no livro “As cem linguagens” (Edwards; Gandini; Forman, 2016), as paredes da escola, que documentam as práticas realizadas pelas crianças, proporcionam aos pais e à comunidade um novo olhar sobre o conhecimento e as experiências escolares, valorizando as produções das crianças e auxiliando a equipe pedagógica na avaliação de seu trabalho e no andamento de novas propostas.

O segundo momento de nossa proposta aconteceu no evento de um sábado letivo, logo após o encerramento do projeto. No estacionamento da escola foram organizados nichos nos quais expusemos as atividades sobre o meio ambiente de todas as turmas. No espaço destinado ao primeiro período B e segundo período C, montei a nossa aldeia e expus os registros fotográficos do processo.

Figura 44 – Exposição “Mostra Ambiental”.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Considereei boa a participação dos pais neste evento, pois recebemos cerca de 50% dos pais de crianças das duas turmas, com as quais realizamos as vivências. Ao se aproximarem da UKA'A, percebia-se nas falas das famílias que elas reconheciam os objetos, assim como seus diálogos demonstravam que haviam conversado sobre as vivências anteriormente. Ana, Teo e José, ao chegarem ao local da exposição, convidaram os pais para pescar, não foi preciso autorização de um adulto, revelando afetividade e pertencimento ao espaço.

Alguns pais me procuraram para me parabenizar e também para contar o que as crianças falaram das vivências. Uma das mães disse que a filha sempre comentava as experiências em casa e que ela gostava muito das aulas. O pai de Teo mencionou uma discussão em casa no momento em que tentou corrigir o filho, explicando a ele que as moradias indígenas se chamavam Oca e não UKA'A. Então, propus a Teo que levasse o pai à UKA'A, a fim de lhe mostrar o livro e, assim, a família pode ler e conversar sobre a história. Os pais de Maria também comentaram sobre a empolgação dela com a construção da UKA'A e a festa na aldeia.

Durante a exposição, nosso espaço foi local de diferentes interações. Crianças e famílias de toda a escola visitavam a UKA'A, brincaram de pescaria, tocaram os chocalhos e muitos folhearam o livro por longo tempo.

Figura 45 – Famílias e crianças na “Mostra Pedagógica do Meio Ambiente”.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Ao final daquela manhã, a mãe de Teo retornou ao espaço para compartilhar um relato referente à modelagem com argila e à construção da UKA'A. Segundo ela, Teo afirmou que precisava comprar um “barro que chamava argila” que a professora Elisângela comprava em uma loja local, pedindo à mãe que o levasse até a loja. A mãe também disse que o filho se referiu à professora como “construtora de caixas” e que ele estava encantado com construções de papelão, como a da UKA'A. Teo riu e ficou envergonhado. Aquele momento de interação entre família e escola tornou evidentes as reverberações do projeto, demonstrando que as vivências transbordam os muros das instituições, proporcionando aprendizagens e criando memórias afetivas, portanto, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

## CONCLUSÃO

A Educação Infantil é fundamental ao desenvolvimento dos pequenos, por oferecer ambientes e práticas pedagógicas que promovem a vivência do lúdico, possibilitando que a criança amplie essas experiências a diferentes contextos e vivências ao longo de sua vida. Com isso, promove-se a troca de saberes e de aprendizagens, algo central na educação. Contudo, para que isso ocorra são necessárias pesquisas que auxiliem os profissionais em seus planejamentos, a fim de que consigam ressignificar, aprimorar e transformar as vivências ofertadas às crianças no contexto escolar.

O percurso desta pesquisa evidenciou a importância de práticas planejadas, com ênfase no protagonismo infantil e em vivências embasadas na Arte e no brincar, com o intuito de proporcionarem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil com leveza e espontaneidade. Entrelaçar o brincar, ao fazer artístico e à literatura, na composição de uma vivência pedagógica, ampliou o potencial desses elementos para o desenvolvimento infantil. Durante a pesquisa, o espaço escolar foi transformado em território de criação, escuta e experimentação, com intencionalidades para o docente e sentido para as crianças. As interações se tornaram mais ricas a cada encontro e as trocas orais entre as crianças se intensificaram, desse modo, desenvolveram habilidades para a solução de questões/problemas e para argumentarem sobre seus desejos e dúvidas.

Como vimos, o planejamento das atividades não foi simples e houve obstáculos no caminho, como a escassez de material pedagógico, a agenda acelerada da rotina escolar, o espaço físico inadequado e a carência de profissionais na instituição. No entanto, apesar das dificuldades e dos desafios encontrados, sentíamos muito prazer ao realizar os encontros, reforçando a ideia de que as práticas propostas às crianças precisam ter qualidade para alcançarem seus objetivos. Um olhar atento das políticas públicas para as instituições escolares, suas necessidades e a valorização de seus profissionais se faz necessário, bem como o incentivo a novas pesquisas sobre propostas pedagógicas que promovam experiências marcadas pela criatividade, pelo diálogo e pelo respeito às singularidades infantis.

É importante dizer que sempre que um obstáculo aparecia, novas estratégias surgiam também. Nesses momentos, solicitei a ajuda de colegas para confeccionar o material e organizar os espaços, reestruturei planejamentos para driblar a falta de funcionários,

reorganizei ambientes com a ajuda das crianças, entre outros artifícios. Certamente alguns dias foram cansativos, mas sempre conseguimos concluir as vivências com qualidade.

No decorrer do percurso, também me orientei pelas teorias que fundamentaram a pesquisa. Por meio delas, compreendi a importância da escuta atenta, da qualidade das experiências ofertadas, da disponibilidade do docente para modificar seu planejamento segundo os interesses da turma e demandas inesperadas, da parceria entre profissionais de diferentes formações e do papel do lúdico e da imaginação no desenvolvimento infantil.

Outro aspecto resgatado da fundamentação teórica, especificamente da abordagem de Reggio Emilia, foi a importância da relação com as famílias das crianças. Nesta pesquisa isso se tornou possível com painel de foto exposta na entrada da escola, na Mostra Pedagógica do Meio Ambiente e nos diálogos que tivemos com elas nos corredores e portas de sala. Essas trocas fortaleceram laços entre famílias e escola, evidenciando a relevância dessa parceria no processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, as trocas com profissionais e as reverberações das práticas realizadas em outras aulas das crianças enriqueceram as vivências. Certamente, essas trocas revelam a necessidade de documentar e dar visibilidade às vivências e produções das crianças nos espaços escolares.

A temática indígena, mesmo não sendo foco desta pesquisa, entrou no projeto por meio da escolha intencional do livro Kabá Derubu, o qual, pelo olhar do indígena Daniel Munduruku (2002), revela um pouco das tradições e costumes dos povos Munduruku, possibilitando as crianças conhecer, valorizar e respeitar diferentes culturas e a diversidade. Permeados por essa narrativa, foram propostas experiências lúdicas e artísticas que promoveram aprendizagens e desenvolvimento das crianças, permitindo-as se expressarem por meio de diferentes linguagens, como a pintura, o desenho, a música, as dramatizações, a modelagem com argila etc., fortalecendo a autonomia, a criatividade e a imaginação dos pequenos.

Por meio das dramatizações e das histórias, as crianças se desenvolveram explorando o espaço, experimentando papéis sociais, construindo conhecimento e estabelecendo relações com o outro e com o meio. A literatura, por sua vez, possibilitou o contato com novos conhecimentos, promovendo aprendizagens, despertando a imaginação e novos saberes.

Foi possível perceber, a partir da prática e da interação com as crianças, que a articulação entre brincadeiras, fazer artístico e literatura contribuiu significativamente para a ampliação de suas experiências estéticas e culturais. Essa articulação favoreceu a construção de conhecimento de forma lúdica e sensível, reafirmando o papel do educador como mediador de vivências significativas, que respeitam as múltiplas formas de ser e de estar das infâncias.

Assim, durante a pesquisa, o espaço escolar ganhou novo movimento, pois as crianças deixaram as salas de aula e se apropriaram dos espaços externos. O corpo tornou-se mais livre e sua interação com o meio gerou relações de exploração e de aprendizado, que passaram pelos espaços, pelo corpo e pelos sentidos.

A interação entre crianças e adultos também se intensificou e a cada vivência laços afetivos foram reforçados, assim como uma escuta mais atenta às necessidades e desejos das crianças possibilitou novos planejamentos.

O protagonismo favoreceu a autonomia e o envolvimento das crianças no projeto; por meio das atividades, elas se sentiram confiantes e o medo de errar deu lugar à segurança de tentar e descobrir. Então, o “eu não consigo” se transformou em confiança e felicidade com as conquistas e, desse modo, errar não era mais motivo de choro, mas motivo de descobertas ou incentivo para novas tentativas.

Como cada turma tinha características específicas, foi necessário utilizar estratégias diferentes para a realização da mesma experiência, assim como o planejamento precisou ser modificado algumas vezes. Esses fatos enfatizaram a necessidade de conhecermos o desenvolvimento infantil, para planejarmos atividades adequadas a cada faixa etária. Já as rodas de conversa foram momentos ricos em trocas e aprendizados, pois nos últimos encontros verificou-se que as crianças já ouviam e falavam com tranquilidade e clareza.

A proposta contemplou o currículo oficial, com campos de experiências e objetivos de aprendizagem se entrelaçando e conversando entre si. Nesse sentido, ficou demonstrado que a divisão proposta pela BNCC tem caráter organizacional e não fragmenta o processo educativo, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças aconteceram de maneira dinâmica e integrada, como preconiza a própria Base.

Os resultados da investigação apontam para possibilidade de repensarmos as práticas pedagógicas na Educação Infantil, valorizando o brincar, o fazer artístico e a literatura como eixos estruturantes desse processo educativo.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Letícia Alexandra de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Anderson Oramisio. **As Contribuições da teoria de Henri Wallon para a Educação**. Cadernos da Fucamp, Campinas, v. 21, n. 52, p. 60-75, 2022.

BERTOLI, Naiara Alice. **Da brincadeira ao jogo teatral reflexões sobre uma prática pedagógica**. DAPesquisa, Florianópolis, v. 5, n. 7, p. 80-91, 31 out. 2018. DOI: 10.5965/1808312905072010080. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/14075>. Acesso em: 9 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. DPEDHUC - Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília, DF: MEC, DICEI, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf). Acesso em: 26 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 9 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 9 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 1 (Introdução); v. 2 (Formação pessoal e social); v. 3 (Conhecimento de mundo). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 9 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 dez. 2025.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participativa: mito e realidade**. Brasília: UnB/INEP. 1982. (versão preliminar). Disponível em: <https://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001993.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1979.

DINIZ, Taisa Barcelos C. **A contação de histórias e sua influência no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança**. 2014. 56 fls. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. v. 1. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BAIRRO MANSOUR. **Projeto Político Pedagógico**. EMEI do Bairro Mansour. Uberlândia, MG, 2022.

FAEDO, Camila; PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. **A fenomenologia na pesquisa da prática pedagógica da educação infantil**. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 15, e023014, p. 1-17, 2023. DOI: 10.20396/rfe.v15i00.8673924. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8673924>. Acesso em: 9 dez. 2025. <https://doi.org/10.20396/rfe.v15i00.8673924>

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. **A influência da contação de histórias na educação infantil. Mediação**, Pires do Rio, GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan./dez. 2017. ISSN 1980-556X (versão impressa).

GARCEZ; Andrea; EISENBERG, Zena; DUARTE, Rosalia. **Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-261, mai./ago. 2011. Disponível em: [www.scielo.br/j/ep/a/q5XSP6jGHgkSWZdy4wGLBbg/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/ep/a/q5XSP6jGHgkSWZdy4wGLBbg/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 17 dez. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200003>

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzsgHwpBkM6X9gv7NvDvRWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: A narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (org). **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 39-57.

GOMES, Sidmar Silveira. Teatro e infância: em busca da poética do devir. **Pós: Belo Horizonte**, v. 4, n. 7, p. 174 - 183, maio 2014.

JANIASKI VALE, Flávia. **Colocando um novo ponto em cada conto**: Possibilidades de inserção do teatro na educação infantil. 2019. 258p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, BA, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte, MG. Anais [...], Belo Horizonte, 2010, p. 1-20. Disponível em: <http://eferpaulofreire.recife.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/Brinquedos-e-Brincadeiras-na-EI-Tizuko-Morchida-Kishimoto-FE-USP.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Perspectiva, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994.

KOIDE, Adriana Batista de Souza; TORTELLA, Jussara Barbosa; LEONI, Vivian Cristina. **A arte literária infantil como meio para a aprendizagem: uma proposta possível**. In: SEMINÁRIO FALA ESCOLA, 8, 2017, Campinas, SP. Anais [...], Campinas: GEPEC - UNICAMP, 2017, p. 1-17. Disponível em: <https://proceedings.science/fala-outra-escola-2017/trabalhos/a-arte-literaria-infantil-como-meio-para-a-aprendizagem-uma-proposta-possivel?lang=pt-br>. Acesso em: 10 dez. 2025.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. **A ludicidade como eixo das culturas da infância**. Interacções, Lisboa, PT, n. 27, p. 207-231, 2013.

MARIETTO, Marcio Luiz. **Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos**. Revista Ibero Americana de Estratégia, São Paulo – Uninove, v. 17, n. 4, p. 5-18, jul. 2018.

MARQUES, Janote Pires. **A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação**. Educação em Foco, Belo Horizonte, UEMG, ano 19, n. 28, p. 263-284, mai./ago. 2016.

<https://doi.org/10.24934/eef.v19i28.1221>

MENDONÇA, Célida Salume. **Sobre importâncias: Saboreando materialidades no processo de criação cênica**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 5, 2010, Laranjeiras, SE. Anais [...], Laranjeiras, Universidade Federal do Sergipe, 2011, p. 21-10. ISSN 1982-3657. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/7143/1/Sobre%20importancias%20saboreando%20materialidades%20processo%20cria%c3%a7%c3%a3o%20cenica.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MENDONÇA, Samuel. ADAID, Felipe Alves Pereira. **Experiência e Educação no pensamento educacional de John Dewey: Teoria e prática em análise**. Prometheus - Journal of Philosoph, Ano 11, n. 25, p. 1-16, jan.-mai. 2018. E-ISSN: 2176-5960. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/8614/6848>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MIRANDA, Maria Irene. **Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica**. Ensino em Re-Vista, v. 13, n. 1, p. 7-28, jul.2004/jul.2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Kaba Darebu**. Ilustrações de Matê. Guarulhos, SP: Brinque Book/Cia das Letras, 2002.

MUNIMOS, Silvia Szterling. **Retomando Vygotsky, sua teoria seu ensino**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 17, n. 46, p.157-173, mai./ago. 2022. [https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens\\_ed.2022.Vol17.N46.pp157-173](https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2022.Vol17.N46.pp157-173)

OLIVEIRA, Meirinês Severino de. **Histórias, espaços e objetos: experiências artísticas pedagógicas com a primeira infância**. 2022. 86 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.663>. <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.663>

PEREIRA, Diego de Medeiros. **As crianças como criadoras de cultura: contribuições da Sociologia da Infância para a Pedagogia do Teatro**. Pitágoras 500, Campinas, SP, v. 14, p. 1-14, 2024.

<https://doi.org/10.20396/pita.v14i00.8677080>

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. **Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação**. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Colima, MX, 2017, v. XXIII, n. 3, jan./abr. 2017. ISSN: 1405-2210. Disponível em: [www.redalyc.org/journal/316/31652406009/31652406009.pdf](http://www.redalyc.org/journal/316/31652406009/31652406009.pdf). Acesso em: 10 dez. 2025.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; CASTRO, Janaina Luiza Moreira de; LUSTOSA, Geny. **Brincadeira e desenvolvimento infantil nas Teorias Psicogenéticas de Wallon, Piaget e Vigotski**, 2018, Pau dos Ferros, RN. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 10, Pau dos Ferros, RN. Anais [...], Pau dos Ferros, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, nov. 2018, p. 1-12. Disponível em: [repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46942/1/2018\\_eve\\_dmribeiro.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46942/1/2018_eve_dmribeiro.pdf). Acesso em: 10 dez. 2025.

SÁ, Alessandra Latalisa de. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia**. Paidéia, Belo Horizonte, Universidade Fumec, Ano 7, n. 8, p. 55-80, jan./jun. 2010. Disponível em: [revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1281](http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1281). Acesso em: 10 dez. 2025.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LARocca, Priscila. **Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004. Disponível em: [www.scielo.br/j/ep/a/TxHKj8Wc4dyNCxxzQsFnMzy/](http://www.scielo.br/j/ep/a/TxHKj8Wc4dyNCxxzQsFnMzy/). Acesso em: 10 dez. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300003>

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, RS, n. 21, p. 51 - 69, jul./dez. 2003. Disponível em: [periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467](http://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467). Acesso em: 10 dez. 2025.

UBERLÂNDIA. **Lei Ordinária n. 11.967, de 29 de setembro de 2014**. Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia, PR, 2014. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/10/pLANO-cARGO-E-cARREIRA-Lei-11967-Atualizada-2.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME n. 005/2019**. Regulamenta normas e critérios referentes a pessoal [...]. Uberlândia: D. O. M. n. 5701 de 6 de setembro de 2019. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/12/INSTRUCAO-NORMATIVA-05-2019.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia - Educação Infantil**. v. 2. Uberlândia: SME, 2020. Recurso eletrônico.

Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/DCMs-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Persona, 1981.

## ANEXOS

ANEXO A- Link de acesso ao projeto desenvolvido na escola.

Nunes, Elisângela Moreira. Do livro ao pátio: brincar, imaginar, criar e aprender. 2025-.

Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/12zLQFFnUI9OoSLdbx2lh\\_dV0SMHk\\_C1Q/view](https://drive.google.com/file/d/12zLQFFnUI9OoSLdbx2lh_dV0SMHk_C1Q/view). Acesso em: 10 dez. 2025.

ANEXO B – Link de acesso ao Termo de Ciência, Autorização de Participação e Uso de Imagem das crianças. Disponível em:

[https://docs.google.com/document/d/1hQ8MdiwKMZCTZXOz5\\_BifNvrEbP\\_RKlu/edit?pli=1](https://docs.google.com/document/d/1hQ8MdiwKMZCTZXOz5_BifNvrEbP_RKlu/edit?pli=1). Acesso em: 10 dez. 2025.