DO BRINCAR À PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA VARRICHIO DA SILVA

RESUMO
O presente artigo analisa o brincar na Educação Infantil como uma experiência de linguagem, destacando sua relação com a imaginação, a produção de narrativas e a inserção das crianças em práticas relacionadas à cultura escrita. Trata-se de um estudo fundamentado em revisão bibliográfica e articulado a uma experiência desenvolvida com crianças de 4 e 5 anos em uma escola da rede municipal de São Paulo. A proposta teve início em situações de brincadeira que favoreceram a criação coletiva de narrativas, posteriormente sistematizadas na produção de um livro. A análise evidencia que, ao brincar, as crianças mobilizam diferentes linguagens, constroem sentidos, negociam ideias e ampliam suas formas de expressão, assumindo um papel ativo na produção cultural. Destaca-se, ainda, o papel do professor na organização de contextos que favoreçam o protagonismo infantil e na mediação das experiências, garantindo a articulação entre oralidade, escrita e imaginação. Conclui-se que o brincar, quando reconhecido como eixo estruturante, possibilita experiências significativas que aproximam as crianças das práticas sociais de linguagem desde a Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação Infantil; Linguagem; Narrativas infantis; Cultura escrita.

INTRODUÇÃO

O brincar ocupa um lugar central na Educação Infantil, sendo compreendido não apenas como uma atividade de entretenimento, mas como uma forma privilegiada de a criança se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesma. Ao brincar, a criança cria, imagina, experimenta e produz sentidos, mobilizando diferentes linguagens e construindo conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

Nesse contexto, documentos orientadores da Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular, reconhecem o brincar como um direito da criança e como eixo estruturante das práticas pedagógicas, destacando sua importância para o desenvolvimento integral. Da mesma forma, o Currículo da Cidade de São Paulo enfatiza a organização de contextos que favoreçam interações, experiências significativas e o protagonismo infantil, nos quais o brincar se configura como elemento fundamental.

Para além de sua dimensão lúdica, o brincar pode ser compreendido como um espaço de produção de linguagem, no qual as crianças narram, negociam, criam enredos e atribuem significados às suas ações e às interações que estabelecem. Ao vivenciarem situações imaginárias, não apenas reproduzem elementos do cotidiano, mas os reelaboram, ampliando suas possibilidades de expressão e comunicação.

A partir dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar o brincar na Educação Infantil como uma experiência de linguagem, com foco na imaginação e na produção de narrativas pelas crianças. Busca-se compreender de que modo as brincadeiras podem favorecer a criação de histórias, a construção de sentidos e a participação das crianças em práticas relacionadas à cultura escrita. Para isso, o trabalho se organiza a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema, articulada a reflexões provenientes de uma experiência desenvolvida com uma turma de crianças da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de São Paulo, na qual a criação de narrativas coletivas culminou na produção de livros pelas crianças. A análise dessa experiência busca evidenciar como o brincar pode constituir-se como um contexto potente para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da autoria infantil.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar na Educação Infantil, se apresenta como uma das principais formas de expressão das crianças e ocupa um lugar central nas práticas pedagógicas. Mais do que uma atividade complementar, é por meio dele que as crianças organizam suas experiências, exploram o mundo ao seu redor, constroem relações e produzem conhecimentos.

De acordo com a Base Nacional Comum

Curricular, o brincar é um dos direitos de aprendizagem das crianças, sendo garantido como condição essencial para que possam explorar, imaginar, expressar-se e produzir conhecimentos (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, cabe às instituições de Educação Infantil garantir tempos, espaços e materiais que favoreçam a ação lúdica e a iniciativa das crianças, reconhecendo o brincar como parte central do trabalho pedagógico.

Além do brincar, a BNCC também estabelece outros direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se que, de forma articulada, orientam práticas pedagógicas voltadas à criança como sujeito ativo. No cotidiano da Educação Infantil, esses direitos se concretizam em situações em que as crianças interagem, fazem escolhas, testam hipóteses e constroem sentidos sobre suas experiências, ampliando suas formas de aprender e se relacionar com o mundo.

A proposta desenvolvida neste trabalho dialoga com esses princípios ao oportunizar situações em que as crianças convivem e interagem com seus pares, participam da construção das histórias, exploram diferentes linguagens e formas de expressão e se reconhecem como autoras de suas produções. O brincar, nesse contexto, não aparece apenas como atividade, mas como eixo estruturante da aprendizagem, articulando os diferentes direitos de forma integrada.

Nessa mesma direção, o Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil destaca o brincar como uma linguagem própria da infância, por meio da qual as crianças interagem, experimentam e constroem sentidos sobre suas vivências. Ao participarem de situações de brincadeira, envolvem-se em processos de investigação, levantamento de hipóteses e resolução de problemas, o que aproxima o brincar de uma perspectiva investigativa do conhecimento (SÃO PAULO, 2022). Essa compreensão permite entender os chamados contextos de aprendizagem como espaços intencionalmente organizados pelo professor, nos quais o brincar se constitui como lugar de pesquisa, exploração e produção de sentidos. Nesses contextos, as crianças não apenas utilizam objetos e materiais, mas os ressignificam, testam possibilidades e constroem explicações sobre o que vivenciam, evidenciando que o brincar também envolve processos de conhecer e interpretar o mundo.

Nesse cenário, o brincar pode assumir diferentes formas no cotidiano da Educação Infantil, como as brincadeiras livres, nas quais as crianças organizam suas ações de maneira mais autônoma, e as situações propostas pelo professor que, embora planejadas, mantêm abertura para a participação ativa e criativa do grupo. Conforme destaca Kishimoto, o valor do brincar está justamente na articulação entre liberdade e intencionalidade, permitindo que a criança atue de forma significativa sobre a realidade (KISHIMOTO, 2011).

O papel do professor, nesse contexto, não se limita à oferta de materiais ou à observação das brincadeiras, mas envolve a organização de ambientes, a escuta atenta e a mediação das interações. Ao acompanhar o brincar, o professor identifica interesses, amplia possibilidades, propõe desafios e sustenta o desenvolvimento das ações das crianças, sem descaracterizar a natureza lúdica da atividade.

Além disso, ao planejar situações que favoreçam o brincar, o professor cria condições para que as crianças estabeleçam relações entre diferentes experiências, mobilizando conhecimentos, linguagens e formas de expressão. Dessa maneira, o brincar passa a ser compreendido como um campo de experiências que integra dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, considerar o brincar como eixo estruturante implica assumir seu potencial como organizador do trabalho pedagógico, garantindo sua presença de forma intencional e comprometida no cotidiano da Educação Infantil. Mais do que permitir que as crianças brinquem, trata-se de assegurar que o brincar seja valorizado como um espaço de aprendizagem, investigação e produção de sentidos.

BRINCAR, IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A relação entre brincadeira, imaginação e desenvolvimento infantil tem sido amplamente discutida no campo da psicologia e da educação, especialmente a partir das contribuições de Lev Vygotsky. Para

o autor, a imaginação não surge de forma espontânea ou isolada, mas é construída a partir das experiências vividas pela criança em seu contexto social. Nesse sentido, ao brincar, a criança cria situações imaginárias que lhe permitem agir para além das condições imediatas da realidade, uma vez que a imaginação se constitui como um processo de transformação do real, pois se apoia em elementos concretos da experiência para produzir novas combinações e significados. Assim, o brincar não se restringe à reprodução do cotidiano, mas envolve sua reelaboração (VYGOTSKY, 2007).

As situações de faz de conta, por exemplo, se tornam um espaço privilegiado para o desenvolvimento da imaginação. Ao assumir papéis, criar enredos e estabelecer regras próprias da brincadeira, a criança mobiliza conhecimentos, memórias e referências culturais, reorganizando-os de maneira criativa. É nesse movimento que amplia suas possibilidades de pensamento e ação.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória e o pensamento simbólico. Ao se envolver em uma situação imaginária, a criança precisa sustentar o enredo, respeitar combinados e coordenar suas ações com as dos outros, o que exige controle e planejamento. Nessa perspectiva, o brincar cria condições para que a criança atue em um nível mais avançado de desenvolvimento do que aquele que costuma apresentar em situações cotidianas, aproximando-se do que Vygotsky denomina como zona de desenvolvimento proximal.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre imaginação e linguagem. Ao brincar, as crianças narram, explicam, combinam e negociam, utilizando a linguagem como instrumento para organizar a experiência. Conforme aponta Vygotsky (2007), pensamento e linguagem se desenvolvem de forma interdependente, sendo a interação social um elemento central nesse processo.

Dessa forma, compreender o brincar como espaço de produção de imaginação implica reconhecer seu papel no desenvolvimento infantil. Ao criar, experimentar e transformar elementos da realidade por meio da brincadeira, as crianças constroem conhecimentos, ampliam suas formas de expressão e atribuem sentidos ao mundo que as cerca.

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE LINGUAGEM

O brincar, além de se constituir como espaço de imaginação e criação, configura-se também como um contexto privilegiado de produção de linguagem. Nas interações que se estabelecem durante as brincadeiras, as crianças falam, escutam, negociam, narram e constroem sentidos coletivamente, mobilizando diferentes formas de expressão para organizar suas ações e relações.

Nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser entendida apenas como um meio de comunicação e passa a ser compreendida como uma prática social, que se constitui nas relações entre os sujeitos. É no encontro com o outro, nas trocas e nos diálogos, que os sentidos vão sendo produzidos e compartilhados, sempre atravessados pelos contextos em que ocorrem. Nesse movimento, ao brincar, as crianças participam de situações concretas de uso da linguagem, nas quais negociam significados, expressam ideias e constroem sentidos coletivamente (BAKHTIN, 2003).

Durante as brincadeiras, especialmente nas situações de faz de conta, a linguagem ocupa um lugar central na organização das ações. As crianças utilizam a fala para definir papéis, estabelecer regras, combinar enredos e resolver impasses. Expressões como "agora eu sou o médico", "não pode fazer assim" ou "vamos mudar a história" evidenciam que o brincar envolve processos constantes de negociação e reorganização, nos quais a linguagem atua como mediadora das relações.

Esses momentos também evidenciam a importância da escuta no contexto das interações. Ao considerar as ideias dos colegas, aceitar ou contestar propostas e reformular suas próprias ações, as crianças participam de um processo coletivo de construção de sentidos. Nesse movimento, a linguagem deixa de ser apenas individual e passa a se constituir na relação com o outro, reforçando seu caráter social e interativo.

Além disso, os conflitos que emergem durante a brincadeira também se configuram como situações potentes para o desenvolvimento da linguagem. Ao discordar, argumentar e explicar suas

ideias, as crianças ampliam suas possibilidades de expressão e aprendem a lidar com diferentes pontos de vista. Esses momentos, quando acompanhados pelo professor, podem favorecer a construção de combinados e o fortalecimento das interações no grupo.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre o brincar e a produção de narrativas. Ao criar histórias, organizar sequências de acontecimentos e atribuir sentidos às ações dos personagens, as crianças se envolvem em práticas narrativas que contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral. Nesse processo, a narrativa não surge de forma isolada, mas integrada às experiências vividas no contexto da brincadeira.

Para além da oralidade, o brincar pode favorecer a aproximação das crianças com práticas relacionadas à cultura escrita. Em situações em que há a necessidade de registrar, nomear ou organizar elementos da brincadeira, a escrita passa a assumir uma função social, sendo utilizada com sentido. Nessa perspectiva, o letramento está relacionado à participação em práticas sociais de leitura e escrita, que ganham significado quando inseridas em contextos reais e significativos (SOARES, 2004).

Nessa mesma direção, as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita a partir de suas próprias hipóteses, produzindo registros que refletem seus modos de pensar a linguagem. Assim, ao escreverem "à sua maneira" durante ou a partir das brincadeiras, não apenas imitam a escrita convencional, mas elaboram formas próprias de representação (FERREIRO, 2001).

Dessa forma, o brincar pode ser compreendido como um contexto potente para o desenvolvimento da linguagem em suas múltiplas dimensões. Ao participar de situações lúdicas, as crianças utilizam, produzem e transformam a linguagem, ampliando suas possibilidades de expressão, interação e participação nas práticas sociais.

O BRINCAR E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A produção de narrativas na Educação Infantil pode surgir de maneira potente em situações de brincadeira, especialmente quando as crianças encontram espaço para criar, imaginar e compartilhar suas ideias. Nesse contexto, o brincar se revela como um terreno fértil para o exercício da autoria infantil, pois permite que as crianças não apenas retomem experiências vividas, mas também as reinventem, atribuindo novos sentidos e construindo outras formas de expressão.

A proposta aqui apresentada teve início em uma situação de brincadeira vivenciada por uma turma de crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de São Paulo, no contexto da atuação profissional da autora. Durante momentos no parque e na sala de referência, as crianças se envolveram em interações que mobilizaram a imaginação e a criação de enredos, dando origem, de maneira espontânea, a uma história construída coletivamente.

A partir dessas vivências, foi possível perceber que as crianças retomavam elementos da brincadeira e os ampliavam, construindo um enredo coletivo em que as ideias circulavam, eram acolhidas e transformadas ao longo das interações. Nesse movimento, narravam acontecimentos, criavam personagens e negociavam os rumos da história, mostrando que o brincar também se configura como um espaço de produção narrativa. Observa-se, assim, que a imaginação se ancora nas experiências vividas e se reelabora nas interações, ampliando as possibilidades de pensamento e ação das crianças (VYGOTSKY, 2007).

Considerando o envolvimento do grupo com a história criada, a proposta foi ampliada para a produção de um livro coletivo. Nesse momento, a professora assumiu o papel de escriba, registrando uma narrativa conforme era elaborada pelas crianças, respeitando suas formas de expressão, escolhas linguísticas e organização do pensamento. Essa mediação possibilitou que a linguagem oral fosse registrada por escrito sem perder a marca [illegible], preservando as ideias das crianças e valorizando suas formas de expressão.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, outras ações foram incorporadas, ampliando as possibilidades de participação das crianças. Foram realizados momentos de levantamento de ideias, resumos de histórias já construídas e organização das etapas do trabalho, o que contribuiu para que o grupo acompanhasse e com-

preendesse o próprio processo de criação. Essa sistematização favorece a compreensão das crianças sobre o percurso vivido e fortalece a construção de aprendizagens com sentido (ZABALA, 1998).
Paralelamente, as crianças foram convidadas a realizar registros escritos "à sua maneira", utilizando letras, traços e outros sinais gráficos, de acordo com suas hipóteses sobre a escrita. Esses registros evidenciam que as crianças constroem conhecimentos sobre o sistema de escrita antes mesmo de sua apropriação convencional, produzindo marcas que expressam seus modos de pensar a linguagem (FERREIRO, 2001).
Além disso, o processo foi ampliado com a produção de ilustrações e outras formas de expressão, nas quais as crianças representaram elementos da narrativa, contribuindo para a composição do livro. Essas múltiplas linguagens possibilitaram que cada criança participasse de acordo com suas potencialidades, valorizando diferentes formas de expressão. Nessa perspectiva, a valorização das diversas linguagens da criança no contexto educativo amplia suas possibilidades de comunicação e construção de sentidos (MALAGUZZI, 1999).
A organização desse material resultou em um produto coletivo que não apenas registra a história criada, mas também evidencia os modos de participação das crianças ao longo do processo. A construção do livro, nesse sentido, não se limitou ao resultado, mas envolveu um percurso de experimentação, retomadas, escolhas e significações construídas coletivamente, no qual o processo se mostrou tão relevante quanto ao produto.
A experiência descrita permite compreender que a brincadeira, articulada à imaginação, à linguagem oral e à expressão gráfica, cria condições para que as crianças assumam um lugar ativo na produção cultural. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como uma prática social que se constitui na interação entre os sujeitos, sendo produzida no diálogo e nas relações alternativas no cotidiano (BAKHTIN, 2003). Ao participarem da construção coletiva de uma narrativa, as crianças não apenas utilizam a linguagem, mas produzem sentidos e se colocam como autores.
Dessa forma, a proposta evidencia que situações de brincadeira podem se desdobrar em experiências significativas relacionadas à cultura escrita, nas quais ler e escrever passam a fazer sentido para as crianças. O letramento, nesse contexto, relaciona-se à inserção em práticas sociais de leitura e escrita que ganha significado quando vinculado a situações reais e contextualizadas (SOARES, 2004).
Além disso, destaca-se o papel fundamental do professor como mediador nesse processo. Ao observar atentamente as interações e manifestações das crianças, o docente identifica potencialidades e interesses, transformando situações de brincadeira em experiências intencionalmente organizadas para a aprendizagem. Essa postura exige sensibilidade, escuta e abertura ao inesperado, permitindo que o planejamento pedagógico seja construído a partir do que emerge do grupo. Nessa direção, ensinar implica criar possibilidades para que a criança produza conhecimento e se reconheça como sujeito ativo do processo (FREIRE, 1996).
Outro aspecto relevante refere-se à continuidade das experiências ao longo do projeto. As histórias, personagens e ideias não surgiram de forma isolada, mas foram sendo retomadas, ressignificadas e ampliadas em diferentes momentos. Esse movimento favoreceu a consolidação das aprendizagens, pois possibilitou às crianças revisitarem suas produções, refletirem sobre elas e trazerem novos sentidos ao que foi construído anteriormente. Tal dinâmica pode ser compreendida a partir da perspectiva de que a aprendizagem se dá de forma contínua e em movimento, sendo constantemente retomada e aprofundada (BRUNER, 1997).
Assim, ao produzir um livro a partir de uma brincadeira, as crianças vivenciam a escrita não como exercício mecânico, mas como forma de expressão, registro e comunicação, fortalecendo sua participação e ampliando suas possibilidades de atuação no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar o brincar na Educação Infantil como uma experiência de linguagem, destacando sua relação com a imaginação, a produção de narrativas e a inserção das crianças em práticas relacionadas à cultura escrita. Ao longo do texto, foi possível com-

preender que o brincar, quando assumido como eixo estruturante das práticas pedagógicas, amplia as possibilidades de aprendizagem e participação das crianças.

As análises desenvolvidas evidenciaram que, nas situações de brincadeira, as crianças criam, negociam, narram e produzem sentidos coletivamente, mobilizando diferentes linguagens. Nesse processo, não apenas reproduzem elementos do cotidiano, mas os transformam, atribuindo novos significados às suas experiências.

A experiência apresentada, materializada na produção de um livro a partir de uma narrativa construída coletivamente, reforça o potencial do brincar como contexto de aprendizagem. Ao longo da proposta, foi possível observar o envolvimento das crianças na criação da história, na organização das ideias e na produção de registros, respeitando os diferentes modos de participação. Destaca-se, nesse sentido, o papel do professor na organização de contextos que favoreçam o protagonismo infantil, garantindo condições para que as crianças se expressem, criem e participem das propostas. Ao atuar como mediador e escriba, o docente contribui para que as produções das crianças ganhem forma e visibilidade, sem descaracterizar sua autoria.

Dessa forma, conclui-se que o brincar, quando reconhecido em sua potência, possibilita experiências significativas que articulam imaginação, linguagem e cultura escrita, favorecendo a construção de sentidos e a participação das crianças em práticas sociais desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59104.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antonio. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.