BRINCAR, INTERAGIR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ESPAÇOS, TEMPOS E EXPERIÊNCIAS

SUSANE DA CONCEIÇÃO VIEIRA

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do brincar e das interações na Educação Infantil, compreendendo-os como eixos estruturantes da prática pedagógica e como dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Parte-se da compreensão de que a infância não pode ser reduzida a uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, pois possui especificidades próprias, modos singulares de conhecer o mundo e formas particulares de produção de cultura. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos normativos da educação brasileira e em autores que discutem infância, desenvolvimento, currículo, ludicidade e prática pedagógica. O estudo evidencia que o brincar constitui uma experiência complexa, por meio da qual a criança elabora sentidos, expressa emoções, reorganiza vivências, constrói hipóteses, negocia regras, desenvolve linguagem e amplia sua participação social. As interações, por sua vez, são compreendidas como condição constitutiva do desenvolvimento infantil, uma vez que a criança aprende nas relações com outras crianças, com adultos, com os espaços, com os objetos e com os elementos da cultura. O texto também discute a organização dos espaços, tempos e materialidades como responsabilidade pedagógica intencional, destacando que ambientes ricos, acessíveis, seguros e esteticamente planejados ampliam as possibilidades de investigação, autonomia e criação infantil. Conclui-se que o brincar e as interações não devem ocupar lugar secundário na Educação Infantil, mas constituir o núcleo da proposta pedagógica, articulando cuidado, educação, escuta, documentação e participação das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Brincar. Interações. Desenvolvimento infantil. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa lugar decisivo na formação humana, pois constitui a primeira etapa da Educação Básica e atende crianças em um período marcado por intensas transformações cognitivas, afetivas, corporais, sociais, linguísticas e culturais. Nessa etapa, a criança não deve ser compreendida como sujeito incompleto, passivo ou apenas em preparação para a escolarização futura, mas como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, capaz de produzir sentidos, estabelecer relações, expressar desejos, formular hipóteses, participar da vida coletiva e construir conhecimentos nas interações que realiza cotidianamente (Brasil,2009). Essa concepção rompe com modelos assistencialistas ou preparatórios de Educação Infantil, deslocando o foco para uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral, com a escuta da infância e com a organização de experiências significativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem o currículo como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da sociedade (Brasil,2009). Essa definição é importante porque afasta a ideia de currículo como lista de conteúdos fragmentados e aproxima a Educação Infantil de uma perspectiva experiencial, relacional e cultural. Na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular reafirma que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil são as interações e a brincadeira, estabelecendo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil,2018). A BNCC organiza a Educação Infantil por campos de experiências, o que reforça a centralidade das vivências, da linguagem, do corpo, da imaginação, da relação com o outro e da exploração do mundo.

Nesse contexto, o brincar não pode ser interpretado como atividade meramente recreativa, passatempo ou intervalo entre momentos considerados "mais pedagógicos". Ao contrário, trata-se de uma linguagem fundamental da infância, por

meio da qual a criança interpreta a realidade, reorganiza experiências, cria narrativas, elabora emoções, experimenta papéis sociais, constrói regras e amplia suas formas de participação no mundo (Kishimoto,2011). A brincadeira possui densidade pedagógica porque mobiliza corpo, linguagem, imaginação, cognição, afeto e socialização. Quando brinca, a criança não apenas se diverte; ela investiga, representa, negocia, simboliza e produz cultura.

As interações também constituem elemento central para compreender o desenvolvimento infantil. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, naturalizada ou exclusivamente interna ao indivíduo, mas nas relações sociais, mediadas pela linguagem, pelos signos, pelos instrumentos culturais e pela presença de outros sujeitos (Vygotsky,2007). Assim, a criança aprende na relação com adultos, com outras crianças, com os objetos, com os espaços e com as práticas sociais das quais participa. O professor, nesse processo, não ocupa o lugar de transmissor mecânico de conteúdos, mas de mediador intencional, capaz de organizar contextos, observar percursos, ampliar experiências e favorecer novas possibilidades de ação e pensamento.

A discussão sobre brincar e interações torna-se ainda mais relevante diante de práticas que, em muitos contextos, antecipam formas escolarizantes próprias do Ensino Fundamental. A pressão por alfabetização precoce, fichas repetitivas, atividades excessivamente dirigidas e padronização das produções infantis pode empobrecer a experiência da criança, reduzindo a Educação Infantil a uma preparação técnica para etapas posteriores (Barbosa,2006). Essa tendência contraria a concepção contemporânea de infância presente nos documentos oficiais e na produção acadêmica da área, pois desconsidera que as crianças pequenas aprendem principalmente por meio do corpo, da investigação, da escuta, da repetição criativa, da exploração de materiais, da imaginação e da convivência.

A organização dos espaços, tempos e materialidades também precisa ser compreendida como dimensão pedagógica. O ambiente educativo comunica concepções de criança, infância, currículo e aprendizagem. Espaços rígidos, pobres em materiais, excessivamente controlados e pouco abertos à escolha infantil tendem a limitar a autonomia, a investigação e a autoria das crianças. Por outro lado, ambientes planejados com diversidade de materiais, possibilidades de circulação, cantos de brincadeira, elementos naturais, objetos não estruturados, livros, imagens, tecidos, sons e recursos expressivos favorecem experiências mais ricas e plurais (Horn,2004). A qualidade da Educação Infantil depende, portanto, não apenas da presença física da criança na instituição, mas das condições concretas oferecidas para que ela participe, explore, interaja, brinque e se expresse.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a importância do brincar e das interações na Educação Infantil, compreendendo-os como eixos estruturantes da prática pedagógica e como fundamentos para a organização de espaços, tempos e experiências. Como objetivos específicos, busca-se discutir a concepção de criança e infância presente nos documentos oficiais brasileiros; compreender o brincar como linguagem, cultura e forma de aprendizagem; analisar as interações como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil; e refletir sobre o papel do professor na organização intencional de ambientes, tempos, materialidades e práticas pedagógicas. A pesquisa é bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a BNCC e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, além de autores como Vygotsky, Kishimoto, Barbosa, Horn, Oliveira, Freire e Malaguzzi.

A relevância deste estudo está na necessidade de reafirmar a especificidade pedagógica da Educação Infantil. Em vez de pensar essa etapa como espaço de guarda, recreação espontânea ou antecipação escolarizante, defende-se uma prática pedagógica sustentada na escuta, na intencionalidade, na brincadeira, nas interações e na valorização das múltiplas linguagens infantis. O brincar e as interações não são elementos acessórios do currículo; são as formas mais potentes pelas quais a criança pequena aprende, comunica-se, constrói vínculos e participa da cultura.

DESENVOLVIMENTO

Concepção de criança, infância e currí-

culo na Educação Infantil concepção de criança é o ponto de partida de qualquer proposta pedagógica na Educação Infantil. Quando a criança é vista como sujeito passivo, dependente e incapaz de produzir cultura, a prática educativa tende a ser centrada no adulto, na obediência, na repetição e na transmissão de comandos. Por outro lado, quando a criança é reconhecida como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, o planejamento pedagógico passa a valorizar sua participação, sua escuta, suas hipóteses, seus gestos, suas narrativas e suas formas próprias de interpretar o mundo (Brasil,2009). Essa segunda perspectiva é assumida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que definem a criança como centro do planejamento curricular e como sujeito que, nas interações e práticas cotidianas, constrói identidade, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta, questiona e produz cultura.

Essa concepção implica compreender a infância como categoria social e histórica, e não como etapa natural, homogênea e universal. As crianças vivem infâncias distintas, atravessadas por classe social, raça, gênero, território, religião, deficiência, organização familiar, acesso a bens culturais e condições de vida. Sarmento (2005) argumenta que a infância deve ser pensada como construção social, pois as formas de ser criança variam conforme os contextos históricos e culturais. Assim, a Educação Infantil precisa reconhecer a pluralidade das infâncias e evitar práticas padronizadas que tratem todas as crianças como se tivessem os mesmos repertórios, tempos, experiências e necessidades.

No campo curricular, essa compreensão exige superar a ideia de que o currículo da Educação Infantil seja uma sequência de conteúdos escolares previamente definidos e organizados por disciplinas. O currículo nessa etapa é constituído pelas experiências vividas pelas crianças em relação com os adultos, com seus pares, com os espaços, com os materiais, com a linguagem, com a natureza, com a arte, com o corpo e com a cultura (Brasil,2009). Isso não significa ausência de intencionalidade pedagógica; ao contrário, exige um professor capaz de planejar contextos potentes, observar processos, documentar aprendizagens e reorganizar propostas a partir daquilo que as crianças revelam em suas ações.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao organizar a Educação Infantil em cinco campos de experiências: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (Brasil,2018). Essa organização desloca o currículo de uma lógica disciplinar para uma lógica experiencial, na qual os conhecimentos são construídos de modo integrado e situado. A criança pequena não separa rigidamente linguagem, corpo, emoção, pensamento e imaginação; ela aprende de forma global, nas ações que realiza e nas relações que estabelece.

Os campos de experiências não devem ser interpretados como conteúdos fechados ou como novas disciplinas. Eles funcionam como organizadores curriculares que ajudam o professor a planejar situações nas quais a criança possa conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil,2018). Portanto, uma proposta com argila, por exemplo, não envolve apenas coordenação motora; pode mobilizar sensibilidade estética, percepção tátil, linguagem oral, negociação entre pares, investigação de formas, memória cultural e construção simbólica. O mesmo ocorre com uma brincadeira de faz de conta, uma roda de conversa, uma exploração no parque ou uma experiência com água, luz e sombra.

Essa perspectiva também recoloca a relação entre cuidar e educar. Historicamente, a Educação Infantil foi marcada por uma falsa separação entre cuidado e educação, especialmente nas instituições voltadas às crianças pequenas e pobres (Kuhlmann Jr.,2000). O cuidado era frequentemente associado a práticas assistenciais, enquanto a educação era entendida como instrução formal. As Diretrizes Curriculares Nacionais superam essa dicotomia ao afirmar que creches e pré-escolas são instituições educacionais que cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos (Brasil,2009). Cuidar, nessa perspectiva, não é apenas alimentar, higienizar ou proteger fisicamente; é construir relações éticas, afetivas e pedagógicas que reconheçam a dignidade da criança. A qualidade da Educação Infantil depende da capacidade institucional de

articular currículo, cuidado, brincadeira, escuta e participação. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, elaborados pelo MEC, UNICEF, Undime, Fundação Orsa e Ação Educativa, propõem uma metodologia de autoavaliação participativa das instituições, envolvendo dimensões como planejamento institucional, multiplicidade de experiências, interações, promoção da saúde, espaços, materiais, formação docente e cooperação com as famílias (Brasil,2009b). O documento destaca que a qualidade não é atributo abstrato, mas construção coletiva ligada às condições concretas de atendimento, à gestão democrática e ao respeito aos direitos das crianças.
Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil deve ser compreendido como uma rede de experiências intencionalmente organizada, mas aberta à escuta das crianças. Um currículo vivo não nasce apenas dos documentos oficiais nem apenas da espontaneidade infantil; ele se constitui no encontro entre as intencionalidades do professor, os direitos das crianças, os conhecimentos culturais e as situações emergentes do cotidiano (Oliveira,2011). Quando a criança pergunta, investiga, insiste, repete, transforma objetos, cria enredos e convida outras crianças para brincar, ela oferece pistas importantes para o planejamento pedagógico.
O risco de uma prática descontextualizada está em transformar a Educação Infantil em espaço de execução de atividades prontas, sem relação com as crianças reais. Fichas iguais para todos, desenhos mimeografados, lembrancinhas padronizadas e propostas centradas na produção final costumam revelar uma concepção empobrecida de infância e aprendizagem. Nesses casos, a criança é mais executora do que autora. A produção pedagógica perde densidade, pois importa mais o resultado visual esperado pelo adulto do que o processo vivido pela criança (Barbosa,2006).
Portanto, pensar criança, infância e currículo na Educação Infantil exige assumir uma postura ética e política. Ética porque envolve reconhecer a criança como sujeito de direitos, com voz, corpo, história e singularidade. Política porque implica disputar o sentido social da Educação Infantil, recusando tanto o assistencialismo quanto a escolarização precoce. Pedagógica porque exige planejamento, observação, documentação e mediação qualificada. O brincar e as interações emergem, nesse cenário, como eixos fundamentais de uma prática que respeita a infância e produz experiências significativas.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM, CULTURA E FORMA DE APRENDIZAGEM

O brincar é uma das formas mais complexas de expressão da criança. Embora muitas vezes seja tratado de maneira simplificada como diversão ou ocupação do tempo livre, a brincadeira constitui uma atividade profundamente ligada ao desenvolvimento humano, à produção simbólica, à construção da linguagem e à participação cultural. Para Kishimoto (2011), o brincar envolve imaginação, regras, representação, interação e criação de significados. A criança que brinca não apenas reproduz o mundo adulto; ela reorganiza experiências, interpreta papéis sociais, atribui novos sentidos aos objetos e cria possibilidades de existência.
Na Educação Infantil, o brincar deve ser entendido como direito da criança e como eixo estruturante da prática pedagógica. A BNCC afirma que brincar cotidianamente, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, amplia e diversifica o acesso da criança a produções culturais, conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil,2018). Essa formulação reforça que o brincar não é oposição à aprendizagem; ele é uma das formas privilegiadas pelas quais a criança aprende.
Vygotsky (2007) atribui grande importância à brincadeira no desenvolvimento infantil, especialmente ao jogo de faz de conta. Para o autor, na brincadeira a criança atua além de seu comportamento habitual, pois assume papéis, segue regras implícitas, utiliza objetos de modo simbólico e cria situações imaginárias que ampliam suas possibilidades de pensamento. Um pedaço de madeira pode tornar-se cavalo, telefone, comida ou instrumento musical. Essa substituição simbólica revela a capacidade da criança de separar o significado do objeto concreto, movimento essencial para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e do pensamento abstrato.

brincadeira também permite que a criança elabore emoções e experiências vividas. Ao brincar de casinha, médico, escola, mercado, família, super-herói ou restaurante, a criança reorganiza cenas sociais, ensaia papéis, expressa medos, desejos, conflitos e compreensões sobre o mundo. O faz de conta funciona como espaço de elaboração simbólica, no qual a criança pode experimentar situações de poder, cuidado, perda, disputa, afeto e negociação (Kishimoto,2011). Por isso, o professor precisa observar as brincadeiras não como ruído ou desordem, mas como linguagem reveladora das formas pelas quais as crianças pensam e sentem.

O brincar possui também uma dimensão social. Crianças pequenas aprendem a negociar regras, dividir objetos, esperar, argumentar, combinar enredos, resolver conflitos e reconhecer o ponto de vista do outro durante as brincadeiras. Esses processos não ocorrem de maneira automática nem sempre harmoniosa. O conflito faz parte da experiência social e pode ser pedagogicamente importante quando mediado com escuta e respeito (Oliveira,2011). A criança aprende a conviver não porque recebe discursos abstratos sobre convivência, mas porque vive situações concretas nas quais precisa se relacionar com outros sujeitos.

A ludicidade também está vinculada à cultura. Brincadeiras tradicionais, cantigas, rodas, parlendas, jogos de mãos, danças, histórias, brinquedos artesanais e brincadeiras de rua carregam memórias sociais e repertórios culturais transmitidos entre gerações (Friedmann,2012). Quando a Educação Infantil valoriza essas práticas, ela reconhece que as crianças participam de uma cultura infantil e de uma cultura comunitária. Ao mesmo tempo, a escola pode ampliar repertórios, apresentando brincadeiras de diferentes regiões, povos, grupos étnicos e contextos históricos, contribuindo para uma formação cultural mais plural.

É necessário, contudo, distinguir valorização do brincar de abandono pedagógico. Defender o brincar não significa deixar as crianças sem mediação, sem materiais, sem organização espacial ou sem presença adulta qualificada. O brincar livre é fundamental, mas sua potência depende das condições oferecidas. Espaços pobres, materiais escassos, tempo fragmentado e interferências excessivas reduzem a qualidade da brincadeira. O professor precisa garantir tempo suficiente, diversidade de objetos, segurança, liberdade de escolha e observação sensível (Barbosa,2006).

Nesse ponto, há um equívoco frequente: considerar que a brincadeira só é pedagógica quando é dirigida pelo adulto ou quando ensina explicitamente letras, números ou cores. Essa visão empobrece o brincar porque subordina a brincadeira a objetivos escolares imediatos. Uma criança que constrói uma cabana com tecidos pode estar investigando equilíbrio, espaço, colaboração, narrativa, proteção, corpo, altura e pertencimento. Uma criança que brinca com água e recipientes pode explorar volume, peso, transparência, fluxo, causa e efeito. O conhecimento aparece na experiência, não necessariamente em uma tarefa formalizada (Horn,2004).

A brincadeira também exige tempo. A rotina da Educação Infantil não pode ser tão fragmentada que impeça o aprofundamento das experiências infantis. Muitas brincadeiras precisam de continuidade, repetição, retomada e transformação. Quando o adulto interrompe constantemente a criança para trocar de atividade, organizar fila, cumprir horários rígidos ou produzir registros padronizados, limita a construção de narrativas e investigações mais complexas (Barbosa,2006). O tempo pedagógico precisa considerar o tempo da infância, que não é o mesmo da produtividade adulta.

Outro aspecto importante é a inclusão. O brincar pode ser uma potente estratégia de participação de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou diferentes necessidades comunicacionais, desde que os ambientes e materiais sejam acessíveis e as mediações sejam planejadas (Mantoan,2015). Brincar não é uma experiência homogênea; cada criança participa de acordo com suas possibilidades corporais, sensoriais, linguísticas, cognitivas e relacionais. Cabe ao professor criar condições para que todas as crianças possam participar, evitando tanto a exclusão quanto a superproteção.

A brincadeira, portanto, ocupa lugar central na Educação Infantil porque articula desenvolvimento, linguagem, cultura, imaginação, socialização e subjetividade.

Quando a escola reduz o brincar, reduz também as oportunidades de a criança criar, negociar, simbolizar e participar. Quando valoriza o brincar, reconhece a infância em sua potência e constrói uma pedagogia mais coerente com os direitos das crianças. O desafio está em garantir que a brincadeira seja vivida com tempo, espaço, materialidade, liberdade e intencionalidade pedagógica.

AS INTERAÇÕES COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As interações constituem uma das dimensões mais importantes da Educação Infantil porque o desenvolvimento da criança ocorre nas relações que ela estabelece com pessoas, objetos, linguagens, espaços e práticas culturais. Na perspectiva histórico-cultural, o ser humano se constitui socialmente, e as funções psicológicas superiores desenvolvem-se primeiro no plano das relações sociais para, posteriormente, serem internalizadas pelo sujeito (Vygotsky,2007). Assim, a criança não aprende isoladamente nem apenas por maturação biológica; ela aprende porque participa de práticas culturais mediadas por outros sujeitos.

Na Educação Infantil, as interações acontecem de múltiplas formas: entre crianças da mesma idade, entre crianças de idades diferentes, entre crianças e adultos, entre crianças e espaços, entre crianças e objetos, entre crianças e elementos da natureza. Cada uma dessas relações produz experiências específicas. As interações entre crianças, por exemplo, favorecem negociação, imitação, conflito, cooperação, disputa, solidariedade e construção de pertencimento. As interações com adultos oferecem segurança, linguagem, mediação cultural, escuta e ampliação de repertórios (Oliveira,2011). BNCC, ao definir as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil, reafirma que a aprendizagem da criança se dá em situações concretas de convivência e participação (Brasil,2018). Isso significa que a qualidade das relações vividas no cotidiano escolar é parte do currículo. A forma como o adulto acolhe, escuta, nomeia sentimentos, organiza conflitos, convida à participação, respeita o ritmo da criança e valoriza suas produções comunica concepções pedagógicas. Não há neutralidade nas interações; elas sempre educam.

A relação professor-criança deve ser marcada por escuta, responsividade e intencionalidade. Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo e compreensão de que o processo educativo é uma prática ética. Na Educação Infantil, essa postura se traduz na capacidade de considerar as manifestações das crianças como legítimas, mesmo quando ainda não aparecem em linguagem verbal estruturada. O choro, o gesto, o silêncio, o olhar, a recusa, a repetição e o movimento também são formas de comunicação.

A escuta pedagógica não deve ser entendida apenas como ouvir verbalmente o que a criança diz. Inspirada em experiências como as de Reggio Emília, a escuta envolve observar atentamente as múltiplas linguagens da criança, acolher suas hipóteses, documentar seus processos e construir propostas a partir de suas investigações (Edwards; Gandini; Forman,2016). Malaguzzi defendia que a criança possui "cem linguagens", isto é, múltiplas formas de expressar pensamentos, emoções e conhecimentos. Reduzir a infância à fala verbal ou à produção gráfica empobrece sua potência comunicativa.

As interações entre crianças também precisam ser planejadas e valorizadas. Muitas vezes, o adulto considera que a aprendizagem ocorre somente quando ele ensina diretamente. No entanto, crianças aprendem intensamente entre si. Elas observam estratégias umas das outras, imitam gestos, transformam brincadeiras, negociam papéis, constroem regras e elaboram sentidos coletivamente (Corsaro,2011). A cultura de pares é uma dimensão fundamental da infância, pois as crianças não apenas reproduzem a cultura adulta; elas a reinterpretam e produzem culturas infantis próprias.

Os agrupamentos são, portanto, escolhas pedagógicas importantes. Propostas em pequenos grupos podem favorecer maior participação, escuta e interação entre as crianças. Em grupos menores, o professor consegue observar melhor as estratégias infantis e as crianças têm mais oportunidades de fala, experimentação e colaboração (Oliveira,2011). Isso não elimina a importância de rodas coletivas, brincadeiras amplas ou momentos

de grande grupo, mas indica que a rotina precisa equilibrar diferentes formas de organização.
Os conflitos entre crianças não devem ser vistos apenas como problemas disciplinares. Eles são parte da vida coletiva e podem se tornar oportunidades de aprendizagem ética e social. Quando duas crianças disputam um brinquedo, por exemplo, há ali uma situação que envolve desejo, posse, linguagem, negociação, frustração e reconhecimento do outro. A mediação adulta não deve limitar-se a impor uma solução rápida, mas ajudar as crianças a nomear sentimentos, escutar o colega, buscar alternativas e construir formas mais justas de convivência (DeVries; Zan,1998).
A interação com os espaços também educa. Um ambiente que permite escolhas, deslocamentos, exploração e transformação favorece autonomia e iniciativa. Um ambiente que impede o movimento, restringe o acesso aos materiais e organiza todas as ações de modo centralizado no adulto produz dependência e passividade (Horn,2004). A criança interage com o espaço quando decide onde brincar, como combinar objetos, como construir esconderijos, como ocupar o chão, como aproximar materiais e como transformar o ambiente em cenário de investigação.
A interação com os materiais é igualmente relevante. Materiais não estruturados, como tecidos, caixas, pedras, folhas, gravetos, rolos, potes, tampas e blocos, tendem a ampliar as possibilidades simbólicas, pois não possuem uma única função definida (Fochi,2015). Diferentemente de brinquedos altamente fechados, que indicam previamente como devem ser usados, os materiais abertos convidam à criação, à combinação e à invenção. A criança pode transformar uma caixa em casa, barco, túnel, mercado, esconderijo ou palco.
As interações com a natureza também precisam ocupar lugar mais consistente na Educação Infantil. O contato com terra, água, plantas, sementes, insetos, vento, sol, sombra e diferentes texturas amplia a percepção sensorial, favorece investigação científica inicial e fortalece vínculos de cuidado com o ambiente (Tiriba,2018). A infância contemporânea, muitas vezes marcada por excesso de telas, confinamento e redução dos espaços livres, necessita de experiências corporais e ambientais mais ricas. A natureza não deve ser apenas tema de cartaz, mas experiência vivida.
Portanto, as interações são fundamento do desenvolvimento infantil porque a criança se constitui nas relações. A qualidade dessas relações define possibilidades de aprendizagem, pertencimento, linguagem, autonomia e construção subjetiva. Uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral precisa organizar contextos interativos densos, nos quais crianças possam conviver, brincar, explorar, perguntar, discordar, colaborar e expressar-se de diferentes maneiras.

CONCLUSÃO

O estudo permitiu compreender que o brincar e as interações constituem dimensões essenciais da Educação Infantil e não podem ser tratados como elementos secundários, acessórios ou meramente recreativos. A criança pequena aprende por meio do corpo, da imaginação, da linguagem, da exploração sensorial, da convivência e da participação em experiências culturalmente significativas. Por isso, uma prática pedagógica coerente com a infância precisa reconhecer que brincar é conhecer, expressar, elaborar, criar e participar do mundo.
A análise desenvolvida também evidenciou que as interações são constitutivas do desenvolvimento infantil. A criança se forma nas relações que estabelece com outras crianças, com adultos, com os espaços, com os objetos, com a natureza e com os diferentes repertórios culturais. Desse modo, a qualidade das relações vividas na instituição de Educação Infantil interfere diretamente na construção da autonomia, da linguagem, da identidade, da convivência e do pertencimento.
Outro ponto fundamental refere-se à organização dos espaços, tempos e materialidades. Ambientes ricos, acessíveis, seguros e esteticamente planejados ampliam as possibilidades de brincadeira, investigação e criação. Da mesma forma, tempos menos fragmentados e rotinas mais flexíveis favorecem experiências mais profundas e significativas.
A Educação Infantil exige planejamento intencional, mas esse planejamento deve permanecer aberto à escuta das crianças e aos acontecimentos do cotidiano.
Conclui-se, portanto, que defender o

brincar e as interações é defender a especificidade da Educação Infantil. Essa etapa não deve ser reduzida à preparação para o Ensino Fundamental nem à execução de atividades padronizadas. Sua função pedagógica está em garantir experiências de cuidado, educação, convivência, expressão, imaginação, investigação e participação. O professor, nesse processo, ocupa papel decisivo ao organizar contextos, mediar relações, documentar percursos e sustentar uma prática comprometida com os direitos das crianças.

A Educação Infantil de qualidade é aquela que reconhece a criança como sujeito competente, sensível, criativo e produtor de cultura. Quando a escola valoriza o brincar, escuta as crianças e organiza ambientes potentes, ela contribui para uma formação mais humana, democrática e integral. Assim, brincar e interagir não são apenas direitos da criança; são fundamentos de uma pedagogia da infância.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da qualidade na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b. CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011. DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

FOCHI, Paulo Sergio. A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil — OBECI. 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. KUHLMANN JR., Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361378, maio/ago. 2005.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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