

# Barcos de papel e crianças na Educação Infantil: fabulações criativas na exploração do elemento água

*José Firmino de Oliveira Neto<sup>1</sup>*

*Priscilla de Andrade Silva Ximenes<sup>2</sup>*

*Raquel Pereira Soares<sup>3</sup>*

## **RESUMO**

Este texto é oriundo de uma exploração brincante com o elemento água e barcos de papel realizada em um agrupamento de crianças de 05 anos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia em 2023. Objetivamos, (re)pensar o brincar no *tempoespaço* da Educação Infantil na compreensão de que há uma estreita relação entre o brincar e o desenvolvimento do psiquismo da criança, com ênfase na formação das funções psicológicas superiores da memória, imaginação e criação. Apoiados em Vigotski (1995; 2020), Leontiev (2010), Elkonin (2009), Holm (2007), Barbieri (2021, 2022) e outros autores, analisamos as vivências brincantes das crianças resgatando os registros do professor. Assim, concluímos que brincar é a ação pela qual a criança atribui sentidos e significados sobre suas experiências vividas. Por meio das brincadeiras e dos jogos a criança irá se apropriar, se apossar, deste nosso mundo, como um mundo de objetos humanos, e irá nele se objetivar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Brincadeira; Crianças; Barcos de papel; Elemento água.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0782-2149>. E-mail: [josefirmino@ufg.br](mailto:josefirmino@ufg.br).

<sup>2</sup> Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0683-6285>. E-mail: [priscilla\\_andrade@ufg.br](mailto:priscilla_andrade@ufg.br).

<sup>3</sup> Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás - Câmpus Goiás, Cidade de Goiás, Goiás, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8178-203X>. E-mail: [raquel.pereira@ufg.br](mailto:raquel.pereira@ufg.br).

*Paper boats and children in Early Childhood Education: creative stories exploring the water element*

**ABSTRACT**

This text is a study/research of a playful exploration with the water element and paper boats by a group of 5-year-old children from the Municipal Education Network of Goiânia developed in 2023. We aim to think play in the time and space of Early Childhood Education in the understanding that there is a close relationship between play and the development of the child's psyche, with an emphasis on the formation of the higher psychological functions of memory, imagination and creation. Based on the reflections of Vygotsky (1995; 2020), Leontiev (2010) and Elkonin (2009), who discuss the relationship between play and child development, as well as the weavings of Holm (2007) with the conception of "sublime narratives", the reflections of Barbieri (2021, 2022) and other authors who dialogue with the field of Early Childhood Education, we developed a study to analyze the playful experiences of children by rescuing the records of the teacher (first author of this manuscript), especially images (photographs and videos). Thus, we conclude that play is the action by which the child attributes meanings and significance to their lived experiences. Through play and games, the child will appropriate, take possession of, this world of ours, as a world of human objects, and thus will objectify themselves in it.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education; Play; Children; Paper boats; Water element.

*Barquitos de papel y niños en Educación Infantil: cuentos creativos que exploran el elemento agua*

**RESUMEN**

Este texto es un estudio/investigación de una exploración lúdica con el elemento agua y barquitos de papel por un grupo de niños de 5 años de la Red Municipal de Educación de Goiânia desarrollada en 2023. Nuestro objetivo es pensar el juego en el tiempo y Espacio. Educación Infantil en la comprensión de que existe una estrecha relación entre el juego y el desarrollo de la psique del niño, con énfasis en la formación de las funciones psicológicas superiores de la memoria, la imaginación y la creación. A partir de las reflexiones de Vygotsky (1995; 2020), Leontiev (2010) y Elkonin (2009), quienes discuten la relación entre el juego y el desarrollo infantil, así como los tejidos de Holm (2007) con la

concepción de “narrativas sublimes”, las reflexiones de Barbieri (2021, 2022) y otros autores que dialogan con el campo de la Educación Infantil, desarrollamos un estudio para analizar las experiencias lúdicas de los niños recuperando los registros de la maestra (primera autora de este manuscrito), especialmente imágenes. (fotografías y videos). Así, concluimos que el juego es la acción a través de la cual los niños atribuyen sentidos y significados a sus experiencias vividas. A través del juego, el niño se apropiará, tomará posesión de este mundo nuestro, como mundo de objetos humanos, y así se objetivará en él.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Infantil; Broma; Niños; Barquitos de papel; Elemento agua.

\* \* \*

## Introdução

A infância constitui-se enquanto um território - instância de desenvolvimento da criança - que ao oportunizar as crianças desde bebês (re)conhecer a si, *outrem* e, respectivamente, o mundo que a circunda, possibilita (re)invenções: TRANSFORMAÇÕES/MOVIMENTOS. Nesse ensejo, aludimos as transformações históricas e sociais (Vigotski, 1995; Leontiev, 2010; Ariés, 2017), sobre o que seja esse *tempoespacão*<sup>4</sup> do desenvolvimento humano e, consequentemente, a compreensão sobre a criança, sujeito privilegiado desse tempo.

Assim, fruto dos pressupostos da teoria histórico-cultural, ancorados em Vigotski (2020), concebemos a criança enquanto sujeito histórico-cultural e a infância como o *tempoespacão* da apropriação ativa das qualidades humanas formadas socialmente ao longo da história. De acordo com a teoria histórico-cultural, o mais essencial no desenvolvimento da criança e de sua consciência não é apenas que as funções individuais da consciência dessa crescem e se desenvolvem na transição de uma idade para a outra, mas o

---

<sup>4</sup> Realizamos a opção pelo emprego do termo “*tempoespacão*” escrito junto e em itálico, posto que apreendemos as dimensões temporais e de espacialidade de maneira dialética no cotidiano da Educação Infantil.

essencial é que cresce e se desenvolve a personalidade da criança, e cresce e se desenvolve a consciência como um todo (Vigotski, 2020, p. 146).

Assumimos a brincadeira como atividade dominante da criança e por isso de suma importância para o seu desenvolvimento ontológico a partir da sua prática social, vivências e experiências que podem ser representadas na atividade simbólica. A experiência vivenciada pelas crianças, é a base para a possibilidade de qualquer desenvolvimento.

Em outras palavras, a brincadeira propicia a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação social, possibilitando a formação de novas e mais complexas funções psicológicas. Defende-se, assim, a escola como *tempoespac*o privilegiado de interações e mediações para a assimilação e internalização da experiência de muitas gerações e a formação do pensamento e fala pelas crianças.

Nessa conjuntura, as instituições de Educação Infantil são importantes referenciais para a(s) criança(s), que as auxiliam na compreensão do mundo, devendo então se (re)inventar de maneira a garantir uma educação engajada, quer seja, que mobilize uma Educação para a insubordinação. Dessa maneira, tal como Oswaldo de Andrade aprendeu com seu filho de dez anos, que possamos entender nesse território que “[...] a poesia é a descoberta das coisas que eu nunca vi”, e que é essa ação, a de DESCOBRIR a centralidade da infância (Damasio, 1997) e, portanto, das práticas pedagógicas que enquanto professores(as) possilitamos às crianças desde bebês experimentarem.

E assim, enquanto professores(as) que mantêm as orelhas verdes (fazendo alusão ao poema “O homem da orelha verde”, de Gianni Rodari), apreendemos que “o imaginário, a espontaneidade, a brincadeira e a criatividade, a ação e o sentimento não são conceitos que devam ser elaborados para “aplicar em” ou “etiquetar” indivíduos” (Damasio, 1997, p. 55). Pelo contrário, constituem-se experiências que devem ser experimentadas/exploradas com o corpo todo por professores(as) e crianças. Afinal, como considera Mello (2007, p. 85), as instituições da(s)

infância(s) “podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas [...], pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas [...]”.

Nesse ínterim, as experimentações coletivas se ampliam, já que como reitera Holm (2005, p. 15), “[...] as crianças trazem brincadeiras dentro de si”. Sendo, necessário, para contribuir/auxiliar as crianças a desbravar o mundo, estar lado a lado delas, acompanhando, observando e as escutando (Ostetto, 2021). A criança fala, com: gestos, sons (palavras ou não), toque, mas ainda com sua forma de (re)inventar as brincadeiras e imaginar mundos outros, como faz a personagem do livro “O lenço”, de Patrícia Auerbach, que com apenas um lenço, que parece ter sido pego de sua mãe, faz tranças, vestido de noiva, saia, enrola um bebê, cria uma cabana e muito mais. E ainda em “Maia e Mia”, escrito de Debora Barbieri e Vanessa Prezoto, que nos apresenta uma criança (Maia) e uma gata (Mia) que amam caixas: “As caixas de Maia criam vida” (p. 4), e elas ora se transformam em um foguete, outra em uma barraca de feirante onde vende laranjas, alface e cenoura, ou em um castelo, já que a menina também quer ser uma princesa e muito mais.

Nesse sentido, objetivamos neste texto (re)pensar o brincar no *tempoespac*o da Educação Infantil na compreensão de que há uma estreita relação entre o brincar e o desenvolvimento do psiquismo da criança, com ênfase na formação das funções psicológicas superiores da memória, imaginação e criação, por intermédio da proposição de uma exploração brincante com o elemento água e barcos de papel em um agrupamento de crianças de 05 anos, na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME/GOIÂNIA), em 2023. Para tal, resgatamos os registros do professor (primeiro autor deste manuscrito), sobretudo imagéticos (fotografias e vídeos<sup>5</sup>), na certeza de que: “Registrar é deixar marcas. Marcas que

---

<sup>5</sup> Os registros fotográficos utilizados neste manuscrito, embora não permitam a visualização do rosto das crianças, foram autorizados pelas famílias.

retratam uma história vivida” (Warschauer, 1993, p. 61), e ainda que “[...] escrevendo, documentando observações, análises e reflexões e falando sobre as próprias idéias, o professor objetiva a compreensão do que faz” (Magalhães; Marincek, 1995, p. 3).

Portanto, enquanto professores(as) mais experientes através da experimentação com crianças que nos propomos a narrar/investigar, nos disponibilizamos a ver-ouvir e observar-registrar narrativas poéticas, porque encantadoras, potentes e amorosas, como colocava a artista e educadora dinamarquesa Ana Marie Holm (2007): “narrativas sublimes”. Nesse limiar, afirmamos com Oliveira-Neto; Brito-Silva, Ostetto (2023, p. 506), que as “professoras e os professores que, fazendo-se pesquisadores, podem agir como quem busca “achadouros” da infância, como diria o poeta Manoel de Barros, exercitando essa escuta – que é tempo, calma, disposição, entrega, acolhida”.

As narrativas sublimes são para Holm (2005, 2007, 2015) como uma música que inunda o ambiente, mas logo desaparece. Assim, no *tempoespac*o da Educação Infantil, podemos inferir que se constituem de instantâneos capturados pelo professor-professora no território das instituições que possibilitam como afirma o poeta Carlos Drummond de Andrade (1974): “à criança condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas”.

Nesse sentido, consideramos um estudo/pesquisa que apreende o brincar em aparatos teóricos, legais e normativos, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e no documento “Documentação pedagógica, planejamento e avaliação na Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia”, de 2023, que orienta o trabalho pedagógico na RME/Goiânia. E reflexões, a partir de Vigotski (1995; 2020), Leontiev (2010) e Elkonin (2009), que discutem a relação entre o brincar e desenvolvimento infantil, bem como as tessituras de Holm (2007) com a concepção de

“narrativas sublimes”, as reflexões de Barbieri (2021, 2022) e outros autores que dialogam com o campo da Educação Infantil.

### **O brincar na Educação Infantil: crianças em movimento de criação-imaginação**

O brincar é atividade predominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de compreender suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para o contexto escolar. De acordo com Leontiev (2010), o brincar é considerado a atividade principal da criança na fase pré-escolar<sup>6</sup> e está diretamente relacionado com o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, ou seja, para o processo de humanização da consciência humana.

Subsidiados pela teoria histórico-cultural compreendemos que o desenvolvimento do psiquismo humano saltou das formas elementares para as formas superiores, sendo a primeira forma biológica, instintiva de forma elementar e a segunda, mediada pela cultura, é superior, uma vez que nos possibilita o domínio do comportamento (autodomínio da conduta), o domínio da memória, do pensamento, da linguagem (pensamento e palavra), da atenção, o domínio das emoções, constituindo a dinâmica da consciência humana, condicionada pela cultura.

Nesse cômputo, imaginação e criação são funções psicológicas superiores, por isso produções culturais, e o brincar, na condição de produto histórico e por decorrência das rupturas com os determinantes naturais, pode se configurar como atividade fomentadora de saltos qualitativos que transforma a atividade vital humana em atividade produtora de objetivações. De acordo com Vigotski (1995), a brincadeira possibilita que as crianças se desenvolvam quanto aos processos de imaginação e criação, tendo em vista que a partir do brincar, principalmente das brincadeiras de faz-de-conta, elas (re)elaboram a

---

<sup>6</sup> A fase pré-escolar abrange, aproximadamente, os três aos seis anos de idade.

experiência vivida em seu meio social, edificando novas realidades de acordo com seus desejos, necessidades e motivações.

O brincar de faz de conta na perspectiva histórico-cultural é tido como necessidade e principal meio de aprendizagem do mundo infantil e das funções psíquicas superiores. Para a construção do brincar é necessário que a criança assuma um papel qualquer, que ela protagonize, e que não seja ela. Sem isso não existe brincadeira de faz de conta. Assim que aparece o papel, aparece o brincar de faz de conta, e este não consiste apenas na interpretação do papel do adulto, mas também de outra criança. (Salva; Beltrame, 2022, p.156).

Portanto, o brincar assume papel privilegiado na interação e mediação da criança com o mundo, ou seja, não é instintiva, mais precisamente humana, atividade objetiva, nasce das condições de vida dessa criança em sociedade. Assim, quanto mais ricas as mediações culturais vivenciadas por essas crianças, mais elas poderão usar de seus sentidos em experiências que possam imaginar, observar, interpretar, tocar, experimentar, estando cada vez mais aptas para aprender, imaginar e criar.

O brincar com barcos de papel, brincar de faz de conta, caracterizou-se como uma atividade derivada do processo de imaginação das crianças, construída sempre de elementos tomados da realidade e presentes na sua experiência anterior. Os barcos configuram-se não apenas como um recurso pedagógico, mas como mediação por instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade, ou seja, sua imaginação e vivência de coisas que ela não teria acesso ao seu cotidiano infantil, como por exemplo pilotar barcos. Além disso, amparamos em Vigotski (1995) ao explicitar os comportamentos mediados por signos como “divisor de águas” entre o psiquismo humano e animal, com destaque ao conceito de mediação na

esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas, impondo-se como interposição que provoca transformações e promove desenvolvimento humano.

Vigotski (2009), na sua obra “Imaginação e criação na Infância”, postula sobre a relação entre os processos de imaginação e criação, dando ênfase para a instrução no desenho, teatro e brincar. De acordo com o autor, a criação de uma criança não é algo espontânea, linear ou natural, mas perpassa o trabalho da construção do homem sobre o próprio homem, ou seja, é sobre as relações sociais que se vai moldando o indivíduo. Assim, a imaginação criadora tem origem no trabalho e é condição para a criação técnica, artística que se orienta pela busca da satisfação das necessidades do indivíduo, ou seja, “na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos” (Vigoski, 2009, p. 40).

A Educação Infantil deve considerar que o bom ensino se antecipa ao desenvolvimento, compreendendo que a atividade criadora é motivada por necessidades sociais, ou seja, são as necessidades que emergem da prática social que demandam e impulsionam a criação de algo novo, de desenvolvimento.

Ao possibilitar que as crianças imitem, imaginem, experimentem, manipulem através do brincar, a Educação Infantil caracteriza-se como *tempoespac*o de ricas mediações para o desenvolvimento humano, tal como atividade de imaginação-criação. Nenhuma criação prescinde das condições objetivas nas quais ocorre. Apesar de comumente a imaginação ser retratada como uma atividade exclusivamente interna, sua criação surge de necessidades da prática social, necessidades humanas, ou seja, a imaginação é um processo psíquico que se desenvolve e se complexifica à medida da também complexificação da atividade e da pessoa no mundo.

Sendo assim, quanto mais ricas as mediações possibilitadas pela escola, maiores serão os saltos qualitativos. Compreendendo o brincar como atividade principal/dominante das crianças em idade pré-escolar, ou seja, como origem de mudanças qualitativas na psique infantil, defendemos que

essa ação seja elemento estruturante dos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Ao longo desse processo ocorre a humanização, que consiste na subjetivação dos fenômenos objetivos, isto é, na transformação de processos materiais em produções simbólicas, processo este que é mediado e regulado pela linguagem.

Para Leontiev (2010), a atividade principal/dominante é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. É aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são organizados, da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento (Leontiev, 2010, p. 64).

Destaca-se, portanto, que a importância do brincar para o desenvolvimento da criança de idade pré-escolar está determinada por afetar os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade da criança, o desenvolvimento de sua consciência, que por ser humana é sempre social e coletiva. O brincar não somente incorpora os conhecimentos infantis sobre a realidade social, como também os eleva a um nível superior, os transmite um caráter consciente e generalizado. Através da brincadeira o mundo das relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis à criança em sua atividade não lúdica, se introduz em sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto (Elkonin, 1987).

Nisso consiste uma das principais contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil, ao sistematizar quem é a criança, como ela se desenvolve, como aprende e como se humaniza. Assim, ao teorizar sobre a relação entre instrução e desenvolvimento da personalidade consciente, apresenta algumas possibilidades de efetivação da educação para o processo de humanização.

## **Contexto de exploração com as crianças: nas instituições da(s) infância(s) (re)criações com barcos de papel e água**

A organização e o planejamento das instituições de Educação Infantil da cidade de Goiânia são estruturado a partir das orientações do documento “Documentação pedagógica, planejamento e avaliação na Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia” (2023, p. 12), o qual comprehende “o desenvolvimento do trabalho pedagógico situado na estratégia da documentação pedagógica” estruturado em dois eixos: documentação e comunicação.

Pautados nesse processo documental, este artigo buscou os registros fotográficos de uma exploração brincante que ocorreu no ano de 2023 em uma escola de Educação Infantil da cidade. Ancorados nessas imagens e no relato da atividade vivenciada pelas crianças construímos as narrativas visuais e escritas das brincadeiras para (re)pensar o brincar e compreender as possibilidades que ele representou no processo de criação das crianças envolvidas neste processo. Para a construção das narrativas, além de registrar, observou as crianças brincando, construindo suas brincadeiras e suas relações com o objeto barco. Nesse movimento, o brincar, os corpos brincantes, os barcos e as possibilidades de brincadeiras foram ganhando vida e se constituíram na atividade que será relatada e analisada.

A exploração brincante revisitada neste texto ocorreu no *tempoespaço* de um agrupamento de 05 anos de idade. Assim, aludimos um território de Educação Infantil (re)constituído em uma escola de Ensino Fundamental e sujeito, muitas vezes, pelas narrativas dos processos de ensino-aprendizagem deste último, ferindo os pressupostos do trabalho com crianças desde bebês, entre os quais o brincar e a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Relembrando o documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2009b, p. 17), a

colocação é de que “as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante”. E ainda, como coloca Castro (2019, p. 47), um ambiente instigador, no sentido de um território que convoque às crianças desde bebês e professores(as) “[...] à ação, à imaginação e à criação [...]”.

No entanto, em um cenário de adversidades estruturais e pedagógicas, buscamos fazer florescer a chama do conhecimento do mundo com as crianças no cotidiano da instituição. Fiando fios da docência engajada e compromissada com as crianças (re)encontramos as frestas para saber-fazer a contradição e possibilitar a essas um território repleto de invenção e transformação. Do ordinário fomos buscando criar o extraordinário e urdindo as crianças fazer e pensar a si, *outrem* e o mundo.

Nesse ínterim, 25 crianças desse agrupamento exploravam cada cantinho da sala referência e da instituição buscando com liberdade e apoio experimentarem o mundo e constituírem-se descobridoras, criadoras e inventivas. Desta maneira, no movimento cotidiano de trabalho e experimentação com as crianças surgiu o interesse dessas, e também do professor, por explorar os elementos da natureza e entre esses iniciarmos pelo elemento água, de modo a possibilitar “os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (Brasil, 2009a, p. 3).

Em tal proposta, preparamos em dois momentos diferentes no ambiente externo da instituição, entre o espaço com grama e o piso de cimento, propostas de exploração brincante e investigativa do elemento água. De modo a desemparedar crianças e práticas pedagógicas urgimos no território da instituição (re)encontrar pequenos-grandes cantinhos (pequeno na dimensão espacial, mas gigantesco de possibilidades para brincadeiras e fabulações), de preferência onde houvesse elementos da natureza, para mobilizar nossos movimentos de exploração brincante. Como coloca Oliveira (2021, p. 24): “Escola é lugar para a gente habitar”, o que significa viver e (re)criar espaços, sobremaneira no nosso caso que

nos encontrávamos em uma instituição de Ensino Fundamental, para plena (re)existência e movimentação dos corpos infantis.

Recordamos ainda que no planejamento e materialização de um contexto investigativo com as crianças é necessário construí-lo de maneira que permita a esses diferentes deslocamentos (Barbieri, 2021a). E, portanto, buscar o espaço externo era no caso da proposta fundamental: todos os espaços da instituição de Educação Infantil podem se constituir como território de aprendizagem! Nesse limiar, corpo, espaço e tempo constituem uma tríade importante para atividade de planejamento de um contexto brincante e investigativo com as crianças.

E como objeto que conduzisse a vivência que narramos reflexivamente, os barcos de papel. Importante inferir que as crianças e o professor conheciam bem o papel sulfite de que os barcos foram construídos, na exploração 1, na certeza de que “conhecer a constituição da materialidade ou do material e suas propriedades alimenta a proposição de investigações” (Barbieri, 2022, p. 51). Propositalmente, (re)elaboramos o contexto para investigação das crianças com intencionalidade, de modo a permiti-las indagar a natureza dos materiais (água e papel) e na relação com o espaço e os demais colegas (re)criar a vida.

Ainda sobre os materiais, corroboramos Barbieri (2022), quando pontua que as crianças ao se (re)encontrarem com diferentes materiais no cotidiano das instituições de Educação Infantil geram um conjunto novo de investigações, fabulações e aprendizagens. Assim, nesse movimento vamos alimentando e preservando o ser poético das crianças, “de forma a contribuir com a ampliação do repertório cultural, artístico e estético das crianças” (Santos; Ostetto, 2018, p. 97).

Enquanto professores(as) apreendemos que nosso papel durante a investigação brincante era o de “[...] ajudar a criança a se divertir e aprender, partilhando suas descobertas, estimulando a pensar criativamente e buscar soluções de paz, transformando a agitação do dia a dia em momentos de aprendizagem” (Melis; Andreetto, 2024, p. 57).

Assim, acreditar na potência das crianças para viver e criar narrativas sublimes a partir da exploração brincante e investigativa com água e barcos de papel consiste em elucidar que a imaginação tem sua origem em elementos tomados da realidade e é sustentada pela tríade: percepção, fala e memória (Vigotski, 2009). A primeira, a percepção, é responsável por captar as informações e objetos externos, os quais são significados com a ajuda da fala e armazenados na memória.

Dessa forma, memória, percepção, imaginação e pensamento atuam de modo dialético, para mais tarde se diferenciarem, ou seja, a base da imaginação sempre será concreta. Nesse sentido, os elementos externos (barcos de papel, potes e bacias de água) possibilitam que as crianças imaginem, pensem por meio de imagens, processo que se refere à internalização dos objetos com o auxílio da memória, da percepção e da fala.

#### *Exploração 1 - Com grandes barcos/sonhos, navegar as águas da imaginação*

A exploração 1 oportunizada as crianças tinha como mote a experimentação coletiva de grandes barcos de papel em bacias de água que estavam espalhadas pelo espaço externo da instituição. Cada criança recebeu um barco azul de papel (Figura 1). De acordo com as afinidades das crianças, essas foram se dirigindo ao encontro das bacias, por vezes de forma solitária, mas majoritariamente em grupos de duas, três, quatro ou mais crianças, que em muitos momentos se modificaram e/ou interagiram entre si para criar uma narrativa comum.

**Figura 1:** Exploração com grandes barcos/sonhos na água.



**Fonte:** Acervo documental do professor José Firmino de Oliveira Neto.

A movimentação inicial das crianças esteve imbricada na seguinte questão: O que acontecerá com os barcos de papel quando estiverem em contato com o elemento água? Dessa maneira, as crianças já conhecedoras do material empregado para confecção dos barcos e tendo experimentado em outros momentos da vida cotidiana o que acontece ao papel quando está em contato com a água foram inicialmente reticentes no processo de experimentação. Por vezes, foram colocando os barcos na água de forma cautelosa, quer seja, tentando a menor superfície possível de contato entre os materiais, mas não inibindo a brincadeira.

Nesses meandros, cabe referendar que apenas uma criança foi relutante em colocar o seu barco na água. Quando indagada pelo professor sobre o motivo que a levava a não brincar-criar como os outros colegas, reforçou que desejava manter o seu barco de papel intacto com o desejo de que o levando para casa sua mãe pudesse conhecê-lo.

O que se percebe, é que logo as crianças foram ganhando confiança ao se movimentarem pelo contexto. E logo, as fabulações começaram a borbulhar e muitas eram as narrativas (re)elaboradas pelas crianças. De maneira imbricada e em simbiose corpo-barco se movimentavam pelas águas de rios e mares.

Os registros fotográficos disponíveis na Figura 2 conseguem elucidar o movimento narrativo que as crianças criaram durante a exploração do material. É perceptível que com as mãos uma criança agita a água-mar para movimentar os barcos de papel, enquanto a outra parece empurrar o barco. Em outro momento os barcos já estão do outro lado da bacia-mar e, em seguida, por algum motivo oriundo da narrativa que elaboram, o barco parece ganhar os ares. Seria uma tempestade que teria levado o barco a deixar as águas e ganhar os ares? Estariam os tripulantes desse barco a salvo? E ou, o barco teria naufragado mediante tamanha tempestade?

Para as crianças não há limites, afinal como nos rememora Barbieri (2021, p. 16): “as crianças carregam em si a possibilidade de invenção de mundos”. E em movimento de investigação durante o brincar conseguem lidar “com curiosidade com aquilo que as move - experimentam, constroem, empilham, viram do avesso e inventam problemas”. Na ação de brincar-criar-investigar com presença, perplexidade e afetos (re)afirmam a natureza poética que os constituem, produzem cultura e afetam a si e *outrem* por caminhos do sensível.

Como pondera Hortélio (2012, p. 23), “é preciso brincar para afirmar a vida. [...] deve-se brincar para ser feliz”. Nesse ínterim, as crianças reproduziam com os barcos de papel e o elemento água a vida apreendida no cotidiano. Embora a maioria delas nunca tivessem conhecido o mar, eram conhecedoras de sua existência, boniteza, perversidade e potencialidade, advindas de histórias contadas pelas famílias, desenhos animados, filmes e outros.

Segundo Brougère (2010, p. 69) “através do brinquedo, a criança entra em contato com um discurso cultural, sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou foi feito, nos contos, nos livros, nos desenhos animados. São proposições que propõem um olhar sobre o mundo, olhar que leva em conta o destinatário especial, que é as crianças”. Isso nos permite pensar que mesmo não conhecendo o mar, não terem vivido neste lugar e contexto marítimo, as crianças conseguem através do discurso

cultural mergulhar neste universo e criar histórias e brincadeiras despertadas pelos barcos de papel.

Nas palavras de Barbieri (2021, p. 18), “as crianças são impactadas pelas experiências, se encantam ou estranham os acontecimentos e seus mistérios”. Assim, as narrativas acabaram sendo recheadas com muitas dessas belezas, a citar o fato dos barcos de papel navearem tranquilamente pela água-mar e/ou o surgimento de criaturas marinhas como baleias e tubarões, esse último que ganhava nas narrativas infantis o papel de vilão que atacaria os tripulantes, como em desenhos animados e filmes.

**Figura 2:** Experimentações com os barcos de papel e água.



**Fonte:** Acervo documental do professor José Firmino de Oliveira Neto.

Em outros momentos, interagindo com os elementos da natureza presentes no território da instituição, as crianças buscaram folhas para que representassem os tripulantes/marinheiros. As folhas-personagens ganharam então enredos próprios e transitaram entre os barcos de papel e a água-mar. E indagamos, o desejo das crianças seria de estarem ao mar como as folhas-personagens? Desejariam elas adentrar ao mar e provar a água salgada?

Em muito, as crianças pareciam não estar mais no território institucional. Afinal, através da imaginação estavam em terras, ou melhor, mares outros vivendo aventuras tamanhas. Ressaltamos que, para Vigoski (2009), o avanço da imaginação amplia a experiência do

sujeito, que consegue perceber fatos e fenômenos que estão além da observação-direta e constitui o segundo nível de relação da imaginação e realidade. A partir do momento em que a criança vai se desenvolvendo, formam-se novas e mais complexas funções mentais conforme a prática social a que está exposta. A criança, por meio da brincadeira, pode atingir uma definição funcional de conceitos ou de objetos.

**Exploração 2 - Pequenos barcos cintilantes que navegam nas mãos/água**

Ostetto (2016, p. 315) pontua que se consideramos as crianças como sujeitos ativos e produtores de cultura, formá-las criadoras implica a manutenção de seu ser poético, o que implica seguir “alimentando, e ampliando, seus percursos de sensibilidade, curiosidade e multiplicidade”. Dado essa consideração, (re)elaboramos outro contexto de exploração brincante e investigativa empregando os mesmos elementos anteriores: barcos de papel e o elemento água, mas em escala menor. A intencionalidade se dava em possibilitar às crianças outras vivências-explorações e, consequentemente, a tessitura de outras narrativas.

Na exploração 2 as crianças tiveram acesso a pequenos potes com água e ganharam vários barcos de papel menores. Os barcos de papel dessa vez não foram produzidos com papel sulfite, mas elaborados em um papel cintilante próprio para dobraduras e que apresentava uma superfície resinada que dificultava com que fossem facilmente destruídos quando em contato com o elemento água.

Novamente as crianças foram se reunindo em pequenas comunidades para o exercício de exploração dos barcos. Os laços afetivos e a confiança que as crianças tinhamumas com as outras foi então possibilitando o movimento de exploração brincante e investigativo. E nessa trajetória, as crianças logo perceberam que o papel empregado para construção dos pequenos barcos era diferentes daqueles empregados para elaboração dos grandes barcos e, portanto, se comportavam diferente ao estarem em contato com a água, a iniciar por sua maior durabilidade.

O conceito de vivência (perejivanie) em Vigotski (1999) permite-nos compreender a brincadeira, como experiência qualificada, como uma possibilidade tipicamente humana, na qual o biológico e o social estabelecem uma unidade, uma atividade sistemática humana, possibilitando que as crianças possam ampliar suas referências, sua compreensão do mundo, seu repertório, sua humanidade. Assim, vão se apropriando não somente dos objetos materiais e simbólicos acessíveis a ela, mas também dos objetos com os quais os adultos operam, mas que ela ainda não é capaz de operar se não for pelo conteúdo da sua imaginação.

Diferentemente da exploração 1 as crianças pareciam mais intrigadas com o tipo de papel empregado na confecção dos barcos de papel e/ou em como seria possível construí-los em escala tão reduzida. Assim, maravilhadas pelo brilho do papel e seu tamanho, foram logo tratando de desfazer o pequeno barco de papel (Figura 3). Como detinham mais de um barco de papel não se intimidaram a esse movimento que muito provocou as crianças a retomarem seus repertórios anteriores para apreenderem a nova vivência-exploração.

**Figura 3:** Criança desfazendo o pequeno barco de papel.



**Fonte:** Acervo documental do professor José Firmino de Oliveira Neto.

Albano (2006, p. 17) pondera que “criar é dar forma ao caos e para criar é preciso poder fazer escolhas. A escolha é o limite que cria a forma. Só

aprendemos a escolher o próprio caminho, quando temos a liberdade de opção”. Dessa maneira, as crianças ao possuírem mais barcos de papel e serem conhecedoras de seu processo de confecção no papel puderam fazer a opção por desfazer os pequenos barcos. Autonomia e liberdade foram então a essência desse movimento!

### **(Re)invenções poéticas: as crianças como mobilizadoras de novas fabulações**

No movimento de exploração brincante e investigativo materializado com as crianças conseguimos apreender a natureza inventiva das mesmas. Como Holm (2005, 2007, 2015) oferecemos coisas pequenas às crianças e essas tentaram coisas novas, e conseguiram, na busca por sanar suas indagações e apreender o mundo interior e externo.

Inicialmente, retomamos a movimentação dos corpos infantis pelo espaço de natureza da instituição na busca por elementos que configuraram objetos e/ou personagens de suas narrativas. Nessa conjuntura, como pondera Barbieri (2021, p. 10), “território não é simplesmente um espaço, e o que existe dentro de suas fronteiras diz respeito mais aos signos do que a fronteiras espaciais. Habitar um território é mergulhar em um sistema de conceitos, materialidades e relações”. Assim, as crianças conhecedoras dos espaços e de suas potencialidades sabiam o que poderiam encontrar e empregar em suas brincadeiras com os barcos, e seguiram demonstrando a importância dos novos artefatos empregados na brincadeira, posto que se transformaram em objetos e/ou personagens que tinham função clara e objetiva nas narrativas que (re)elaboraram.

Nesse contexto de experimentações e brincadeiras, os barcos de papel e os elementos da natureza se tornaram brinquedos. Segundo Brougère (2010, p. 66-67) “o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo na brincadeira”, portanto, nas mãos das crianças que brincam tudo pode se tornar brinquedo, inclusive os barcos e os elementos da natureza.

Embaladas por suas memórias, as crianças foram transformando os materiais. Os barcos de papel que em contato com a água começavam a se desfazer foram rasgados e logo deram lugar a grandes caldeirões de bruxas e bruxos (Figura 5). Com o auxílio de grandes gravetos começaram a criar feitiços e/ou poções mágicas com diferentes finalidades.

Para a criança não existe hesitação em conhecer algo. Ela pega, ela cheira, ela rasga, ela sente... Este sentir na criança é movido principalmente pela curiosidade, pois, afinal é desse modo que ela aprende algo sobre o mundo e produz uma memória de cheiros, sabores, texturas e cores. (Melis, Andreetto, 2024, p. 59).

Nesse limiar, materiais e materialidades (re)inventadas pelas crianças despertaram memórias e emoções tantas que lhes permitiram viver um personagem muito temido dos contos de fadas, as bruxas e bruxos. No entanto, diferentemente do que muitas vezes ouvimos e lemos, as bruxas e bruxos que se constituíram não pareciam fazer feitiços e/ou poções maléficas. Pelo contrário, eram afetivas e ajudavam os colegas.

**Figura 5** - (Re)invenções poéticas: o caldeirão de bruxas e bruxos.



**Fonte:** Acervo documental do professor José Firmino de Oliveira Neto.

Esse movimento, fazia parte da investigação das crianças sobre o espaço, a materialidade e o tempo. Talentosas que eram, as crianças logo (re)criaram a vida e se permitiram navegar rios e mares tantos, com coragem e ousadia, sem medo da sua profundidade.

Assim compreendido,

As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem. As crianças adquirem isso na oficina de arte. Eu lhes apresento um desafio, que nunca tem uma resposta definida (Hohm, 2004, p. 84).

Curiosas acerca de tudo, as crianças se permitiram vivificar as palavras de Holm (2007) e em uma trajetória de aprendizado e pesquisa partiram do maravilhamento acerca dos materiais a excitação da (re)invenção. Sobre esse fato, podemos inferir com a autora que as crianças se sentiram seguras no território institucional, bem como da prática proposta e experimentada, para fazer acontecer o sublime. E enquanto professores, “se nós permitimos o espaço e as oportunidades para a ocorrência do sublime, as crianças irão automaticamente experimentar um dia a dia artístico” (Holm, 2007, p. 14) e, ainda, uma formação ética, política e estética no território da Educação Infantil.

### **Considerações Finais**

Subsidiados pela Teoria Histórico-Cultural compreendemos que o ser humano se constitui em contextos culturais e históricos definidos, assumindo a brincadeira como uma prática pedagógica, social, imaginativa, criadora, e, por isso, fundamental para o desenvolvimento ontológico humano. O brincar é a ação pela qual a criança atribui sentidos e significados sobre suas experiências vividas. Por meio das brincadeiras e dos jogos a criança irá se

apropriar, se apossar, deste nosso mundo, como um mundo de objetos humanos, e assim irá nele se objetivar.

Ao resgatarmos o movimento das crianças por entre barcos de papel, potes e bacias de água, destacamos a importância do brincar na formação do psiquismo infantil, constituindo-se como atividade dominante na infância, através da qual a criança pode sepropriar não somente dos objetos materiais e simbólicos acessíveis a ela, mas também dos objetos com os quais os adultos operam e que ela ainda não é capaz de operar. Para Elkonin (1987) a brincadeira tem importância não somente para os processos psíquicos que estão diretamente envolvidos nela, como a imaginação, a criação e o pensamento, mas também para aqueles que estão presentes na brincadeira de forma indireta, como a memória e a percepção.

Assim, assumir que a base da imaginação e criação é sempre concreta não consiste em compreender que a relação entre imaginação e realidade é interdependente, mas em atribuir a importância da brincadeira na formação de conceitos pelas crianças. Nesse bojo, os elementos externos-visuais, possibilitados pela brincadeira com barcos de papel, criam uma narrativa que passa a compor a experiência da criança, constituindo-se como conteúdo da sua imaginação.

Ademais, compreendemos que há uma estreita vinculação da imaginação com a dimensão afetiva, a emoção, uma vez que para Vigotski (2009) todo sentimento e emoção interferem no modo como apreendemos a realidade, ao ponto de nossos afetos tornarem-se congruentes às imagens, impressões e ideias da realidade.

Por fim, aludimos ser necessário resgatar a fala de Andrade (1974): "Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?", como um alerta aos territórios da Educação Infantil. Enquanto instância formativa das crianças desde bebês torna-se urgente e necessário possibilitar explorações tantas, em diferentes *tempoespacos* e com materiais e materialidades vastos, no intuito de possibilitar alimentar e preservar o ser poético dessas. Afinal, como coloca Holm (2005, 2007, 2015), às crianças desejam coisas grandes!

## Referências

- ALBANO. A. A. O atelier e a caixa de Pandora. *Revista Projeto Sementinha*, Santo André, SP, p.16-18, 2006.
- ANDRADE, C. D. *A educação do ser poético*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 1974.
- ÀRIES, P. *A História social da criança e da família*. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 2017.
- AUERBACH, P. *O lenço*. São Paulo: Brinque-Book, 2013.
- BARBIERI, S. *Territórios da invenção: ateliê em movimento*. São Paulo: Jujuba, 2021.
- BARBIERI, S. *Territórios em transformação*. São Paulo: Jujuba, 2022.
- BARBIERI, D.; PREZOTO, V. *Maia e Mia*. São Paulo: Casa Babayaga, s. n.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009a.
- BRASIL. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEB/Coedi, 2009b.
- CASTRO, L. G. *Sob o olhar das crianças: espaços e práticas na educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2019.
- DAMASIO, R. L. *O que é criança*. 3<sup>o</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- HOLM, A. M. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.
- HOLM, A. M. *Baby-art: os primeiros passos com a arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.
- HOLM, A. M. *Eco-arte com crianças*. São Paulo: Ateliê Carambola, 2015.

HORTÉLIO, L. É preciso brincar para afirmar a vida. Almanaque de cultura popular – *Revista de bordo da TAM*, n. 114, p. 23-25, out. 2012.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In.: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 12º ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. 11º ed. Tradução Maria da Pena Villalobo. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

MAGALHÃES, L.; MARINCEK, V. Instrumentos de registro da reflexão do professor. In: CAVALCANTI, Z. *A história de uma classe: alunos de 4 e 5 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MELLIS, V.; ANDRETTTO, V. G. A presença da natureza na educação infantil: uma conexão possível. *Cadernos de Pedagogia*, v. 18, n. 42, p. 54-67, 2024.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 83-104, 2007.

MUNARI, B. *Fantasia*. Lisboa: Presença, 1987.

OLIVEIRA, R. *Espaços afetivos: habitar a escola*. São Paulo: Ed. do Autor, 2021.

OLIVEIRA-NETO, J. F.; BRITO-SILVA, G. D.; OSTETTO, L. E. Educação, infâncias e práxis pedagógica: registrar e documentar movimentos de (re)existência na Educação Infantil. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 499-500, 2023.

OSTETTO, L. E. Formação de consumidores ou criadores? Cultura e arte na educação infantil. In: REIS, M.; BORGES, R. R. (Orgs). *Educação infantil: arte, cultura e sociedade*. Curitiba: CRV, 2016. p. 315-336.

OSTETTO, L. E. Formação, pesquisa e prática docente pelos territórios da arte: (re)conectar sensibilidades, (re)inventar linguagens. In: OSTETTO, L. E.; BRITO-SILVA, G. D.; BIBIAN, S. (Org.). *Educação Infantil, formação e prática docente nas tramas da arte: diálogos com Anna Marie Holm e Vea Veahi*. Curitiba: Appris, 2021.

SALVA, S.; BELTRAME, L. M. A brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: contribuições de Vygotsky, Elkonin, Leontiev e Mukhina. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas: v. 8, n. 68, 2022

SANTOS, A. R. F. M.; OSTETTO, L. E. Arte, crianças, educação infantil: diálogos com Anna Marie Holm. In: MORO, C.; SOUZA, G. (Orgs.). *Educação Infantil: construção de sentidos e formação*. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VYGOTSKY, L. S. *Incluye Problemas del desarollo de la psique*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1995. (Obras Escogidas – Tomo III).

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. 9<sup>a</sup> ed. Madrid: Ediciones Akal (Trabalho original publicado em 1930), 2009.

VIGOTSKI, L. S Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. [trad, do russo por Marina Darmaros e Pavel Golub]. *Cadernos RCC#21* v. 7, n. 2, p. 114-160, 2020.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

Recebido em março de 2025.

Aprovado em setembro de 2025.