

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**CAROLINA DA SILVA BAPTISTA
LARISSA LAYS LIMA DA SILVA**

**O brincar estruturado e não estruturado: reflexões e narrativas
sobre duas experiências brincantes na Educação Infantil**

Maceió
2024

**CAROLINA DA SILVA BAPTISTA
LARISSA LAYS LIMA DA SILVA**

**O brincar estruturado e não estruturado: reflexões e narrativas sobre duas
experiências brincantes na Educação Infantil**

Monografia apresentada ao Colegiado do
Curso de Pedagogia do Centro de Educação
da Universidade Federal de Alagoas, como
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Dra. Andreza Fabrícia Pinheiro
da Silva

Maceió
2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

B222c

Baptista, Carolina da Silva.

O brincar estruturado e não estruturado: reflexões e narrativas sobre duas experiências brincantes na Educação Infantil / Carolina da Silva Baptista; Larissa Lays Lima da Silva. – 2024.
117 f. : il.

Orientadora: Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva.

Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia: licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 114-117.

1. Educação infantil. 2. Brincadeira estruturada e não estruturada. 3. Estágio supervisionado. 4. ACE 4. I. Silva, Larissa Lays Lima da. II. Título.

CDU: 372.3

CAROLINA DA SILVA BAPTISTA

LARISSA LAYS LIMA DA SILVA

**O BRINCAR ESTRUTURADO E NÃO ESTRUTURADO: REFLEXÕES E
NARRATIVAS SOBRE DUAS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 03/12/2024.

Orientador/a: Profa. Dra. Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **ANDREZA FABRICIA PINHEIRO DA SILVA**
Data: 05/12/2024 21:35:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a. Dra. Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva (CEDU/UFAL)

Presidente

Documento assinado digitalmente
 **ELZA MARIA DA SILVA**
Data: 08/01/2025 21:41:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a. Dra. Elza Maria da Silva (CEDU/UFAL)

2º. Membro

Documento assinado digitalmente
 **ANA CRISTINA DE OLIVEIRA DE SOUZA**
Data: 09/01/2025 11:16:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a. Me. Ana Cristina de Oliveira de Souza (SEMED/MACEIÓ)

3º. Membro

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a Deus, que foi minha fonte de força e inspiração durante toda minha jornada acadêmica. A mim mesma, por ter chegado até aqui, apesar dos problemas encontrados no caminhar. Aos meus pais, Marinalva e Cícero, que me ensinaram a importância da disciplina, do esforço e da dedicação e que me apoiaram em todas as escolhas que fiz durante minha jornada e no desenvolvimento desta pesquisa. Aos meus irmãos Mariana, David, Gabriel e Gabriela que sempre me apoiaram e me incentivaram durante todo o processo, e ao meu sobrinho, Arthur, que sempre alegra os meus dias, independente dos problemas. Ao meu namorado Bruno, que me ajudou incansavelmente em todas as etapas desta pesquisa, com sua paciência e compreensão. À minha dupla, Larissa Lays, por todo companheirismo, paciência e dedicação durante nossa trajetória na construção dessa pesquisa e por sua amizade. A todos os professores que me acompanharam durante minha trajetória acadêmica e que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste TCC. Em especial, à minha orientadora por ter me ajudado com todo o conhecimento, correções e por ter me ensinado a perseverar diante das dificuldades. Por fim, agradeço também aos meus amigos que contribuíram, direta ou indiretamente, na minha formação e na conclusão desta pesquisa.

(Carolina Baptista)

Gostaria, primeiramente, de agradecer a Deus, pela minha vida, por me permitir ultrapassar todos os obstáculos, por ter me concedido saúde e forças para chegar até o final. A mim mesma, por não ter desistido e por ter coragem para lutar pelos meus sonhos e objetivos. Agradeço aos meus pais, Rafaela Nicolau, Manoel de Lima e Djacy Lima, por serem não apenas meus pais, mas meus melhores amigos e guias nesta jornada acadêmica, por sempre acreditarem em mim, me amarem infinitamente e me incentivarem a buscar meus sonhos independentemente das dificuldades. Sem o amor e o suporte de vocês, nada disso seria possível. Aos meus irmãos, Lívia, Danielle e Madson, por todo amor incondicional e

companheirismo durante toda minha vida. Aos meus sobrinhos, Davi Lucas, André Felipe e Maria Liz, pela inspiração e pelos momentos de alegrias. À minha prima Sâmela Vitória por todo amor e amizade. Aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo da minha vida e do período que me dediquei à realização desta pesquisa. À minha dupla, Carolina Baptista, pelo companheirismo, amor, dedicação e amizade incrível. Sou grata à minha família, por todo apoio durante toda minha trajetória acadêmica. Aos professores que contribuíram em minha formação e, em especial, à orientadora pelas correções e ensinamentos com os quais guiaram o meu aprendizado. A todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento desta pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado. Aos meus colegas de turma, por compartilharem comigo tantos momentos de descobertas e aprendizado e por todo o companheirismo ao longo deste percurso.

(Larissa Lays)

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a Deus, pela minha vida e saúde todos os dias. Sem Ele nada seria possível. Dedico aos meus pais Marinalva e Cícero, irmãos e sobrinho pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha trajetória acadêmica.

(Carolina Baptista)

Dedico esta pesquisa a Deus, que me presenteia todos os dias com a energia da vida, que me dá forças e coragem para conquistar meus sonhos e objetivos. Especialmente aos meus pais, Rafaela, Manoel e Djacy, por serem minha fonte de expiração e amor incondicional. Aos familiares, pelo apoio, amor e companheirismo, em especial aos meus avós, Pedro e Paulo (*in memoriam*), meus irmãos, Lívia, Madson e Danielle, minha prima Sâmela Vitória, meus sobrinhos e aos meus padrinhos, Genivaldo, Lucicleide e Mônica. Aos meus amigos, por acreditarem em mim, e me incentivarem em todos os momentos, especialmente ao meu amigo, Marcelo Magalhães (*in memoriam*).

(Larissa Lays)

RESUMO

A presente pesquisa trata de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido no Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A pesquisa em questão aborda as reflexões e narrativas acerca de duas experiências brincantes no contexto da Educação Infantil (EI) em instituições públicas da cidade de Maceió-AL. Nessa perspectiva, o objetivo desta monografia é refletir sobre as nossas narrativas em duas experiências formativas, cujo objeto e as ações, distintamente, dimensionaram vivências brincantes estruturadas e não estruturadas no contexto da Educação Infantil, buscando compreender as nuances dessas duas experiências, e de modo particular, como se dão as experiências brincantes e as interações infantis, em espaços estruturados e não estruturados. Após cursarem dois componentes curriculares: Atividade Curricular de Extensão 4 (ACE) e Estágio Supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas surgiu o interesse de investigar sobre brincadeiras e interações das crianças no contexto da EI. Para tanto, o presente estudo responde à seguinte questão central: Como se dão as experiências brincantes e as interações infantis, em espaços estruturados e não estruturados? A pesquisa se enquadra em uma abordagem de caráter qualitativo, com enfoque na pesquisa participante por meio de narrativas e autonarrativas. Para realização desta pesquisa utilizamos os seguintes autores: Ariés (1986), Del Priore (2013), Brougère (1998), Gil (2002), Vygotsky (2008), Vygotsky (1998), Vectore e Kishimoto (2001) e os seguintes documentos normativos e publicações oficiais da EI: Direitos das Crianças de 1959, Convenção dos Direitos das Crianças de 1989, Referencial Curricular Nacional (LDBEN) de 1996, dentre outros. A pesquisa está dividido em três capítulos, o primeiro apresenta uma discussão acerca das concepções de crianças, infâncias e Educação infantil, o segundo discorre sobre as brincadeiras e interações e como são abordadas nos documentos legais, assim como ambas devem ser eixo estruturante do currículo da EI, considerando seus distintos espaços, tempos e recursos estruturados e não estruturados e por fim o terceiro capítulo apresenta as reflexões e narrativas sobre as duas experiências brincantes em espaço estruturado e não estruturado. Por sua vez, as análises indicam que proporcionar às crianças diferentes espaços, recursos, materiais e rotinas tanto estruturado quanto não estruturado, amplia e desenvolve sua capacidade de brincar e interagir com seus pares e com os adultos ao seu redor, visando seu desenvolvimento integral como um direito fundamental.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira Estruturado Não Estruturado. Estágio Supervisionado. ACE 4.

ABSTRACT

This research presents the findings of a final undergraduate thesis (TCC) developed in the Pedagogy Program at the Federal University of Alagoas (UFAL). The study explores reflections and narratives of two playful experiences in the context of Early Childhood Education (ECE) in public institutions in Maceió, Alagoas. The main objective is to reflect on personal narratives derived from two formative experiences involving structured and unstructured playful activities in ECE, with a focus on understanding the dynamics of playful experiences and child interactions in these different spaces. The research was motivated by the interest that emerged after completing two courses: Extension Curricular Activity 4 (ACE) and Supervised Internship in Early Childhood Education. The central research question addressed is: How do playful experiences and child interactions occur in structured and unstructured spaces? This qualitative study uses a participatory research approach, employing narratives and auto-narratives as research methods. Key theoretical references include Ariés (1986), Del Priore (2013), Brougère (1998), Gil (2002), Vygotsky (2008, 1998), and Vectore & Kishimoto (2001), alongside normative documents and official ECE publications such as the 1959 Declaration of the Rights of the Child, the 1989 Convention on the Rights of the Child, and the 1996 National Curriculum Guidelines (LDBEN). The thesis is divided into three chapters: the first discusses conceptions of children, childhood, and ECE; the second explores play and interaction as addressed in legal documents, emphasizing their role as foundational elements of the ECE curriculum; and the third presents reflections and narratives on the two playful experiences in both structured and unstructured spaces. The analyses indicate that offering children diverse spaces, resources, materials, and routines both structured and unstructured enhances and develops their ability to play and interact with peers and adults, promoting their holistic development as a fundamental right.

Keywords: Early Childhood Education (ECE). Playful Experiences Structured and Unstructured. Supervised Internship. ACE 4.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE 4	Atividade Curricular de Extensão 4
ABBri	Associação Brasileira de Brinquedoteca
BNCC	Bases Nacional Comum Curricular
CEDU	Centro de Educação
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 INFÂNCIAS, CRIANÇAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONCEPÇÕES...	18
3 BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	26
3.1 O lugar das brincadeiras e interações nos documentos legais e normativos da Educação Infantil.....	29
3.2 As brincadeiras e interações: eixos estruturantes do currículo na Educação Infantil e suas especificidades.....	34
3.3 A brincadeira e as interações na educação infantil: distintos espaços, tempos e recursos estruturados e não estruturados.....	40
4 REFLEXÕES E NARRATIVAS SOBRE DUAS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
4.1 O brincar estruturado na brinquedoteca: relatos e reflexões sobre uma experiência em ACE 4.....	51
4.1.1 O brincar na Brinquedoteca no CMEI: narrativas e reflexões.....	52
4.1.2 O brincar na Brinquedoteca hospitalar: narrativas e reflexões.....	63
4.1.3 As brinquedotecas como espaços e tempos de brincar e interagir: algumas reflexões a partir das nossas vivências.....	67
4.2 O brincar não estruturado em turmas de creche e pré-escola: relatos e reflexões sobre uma experiência de Estágio Supervisionado em Educação Infantil.....	72
4.2.1 Nossas capturas na pesquisa inicial: caracterização geral, caracterização específica e os registros em diários de campo.....	73
4.2.2 A hora da prática: reflexões sobre o planejamento e operacionalização das ações projetadas.....	89
4.3 Experiências que afetam: reflexões sobre o impacto das experiências brincantes na dimensão formativa das estagiárias.....	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	114

1 INTRODUÇÃO

A escolha de nos dedicarmos às reflexões e narrativas sobre duas experiências brincantes vivenciadas por nós é marcada pelo interesse daquilo que no contexto da nossa formação representou um sentido e um significado primordial – dentre tantos objetos que marcaram nossos processos formativos. Reconhecendo que esses processos são particulares a cada sujeito, destacamos a singularidade com a qual fomos (ambas) atraídas e afetadas pelo desejo de nos voltarmos no nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao objeto em foco. O brincar estruturado e não estruturado, enquanto objeto do nosso recorte temático, chamou nossa atenção, sendo válido ressaltar que nossa dedicação se deu, de início, em âmbitos, espaços e momentos distintos.

Conquanto, sustentamos nosso interesse nessa escolha temática, dado que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam a importância do brincar e das interações, levando em consideração que a criança é um sujeito histórico, advindo de direitos que em suas interações e práticas do cotidiano constrói sua identidade pessoal e coletiva, a partir de suas vivências, a qual brinca, imagina, aprende e questiona construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo assim cultura (Brasil, 2009).

A brincadeira, principalmente na infância, é intimamente ligada ao indivíduo, além de ser algo constantemente presente nas realizações da criança. Assim, logo nos primeiros meses de vida do bebê, a brincadeira é o seu meio de comunicação e interação com o mundo que o cerca. Desse modo, à medida que vão sendo estimuladas pelas interações com os adultos e com os objetos diversos, vão ampliando o desenvolvimento de suas potencialidades nas seguintes dimensões: físicas, cognitivas, sociais, culturais e afetivas.

Na perspectiva de Vygotsky (1998 apud Queiroz et al, 2006, p. 171), “a criança nasce em um meio cultural repleto de significações social e historicamente produzidas, definidas e codificada, que são constantemente ressignificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação, constituindo-se, assim, em motores de desenvolvimento”.

Dessa maneira, é por meio das brincadeiras que as crianças irão explorar o ambiente e os contextos em que estão inseridas. As brincadeiras são atributos para

apoiarem as possibilidades de imaginação, criatividade, autonomia e senso crítico. É analisando as singularidades das crianças, do mundo brincante que se torna imprescindível discutir a importância do brincar na Educação Infantil. As crianças e as brincadeiras têm um fim em si mesmas, ou seja, estão intrinsecamente ligadas.

Destarte, sob a ótica de Ariés (1981) em Rocha (2002) historicamente é possível perceber a marginalização da criança, a inexistência e/ou precariedade dos cuidados para com as crianças, que perdurou por muito tempo. De acordo com Rocha (2002), foi por meio da educação prevista inicialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em sua primeira publicação, em 1961. Naquela publicação, da LDBEN, Lei, Nº 4.024/1961, nota-se que esse direito é “introduzido”, quando trata da Educação Pré-Primária, em seu Art.23, cuja educação destinava-se aos menores até sete anos de idade, ministrada em escolas maternas ou jardins de infância e cuja responsabilidade não era do Estado.

Alguns movimentos sociais foram sendo realizados com a finalidade de garantir um lugar para as mães deixarem seus filhos, essa movimentação foi realizada a partir da necessidade devido a nova configuração do mercado de trabalho com a inserção das mulheres, logo com essa mudança a necessidade de um ambiente apropriado para as crianças se tornou evidente e assim começou a pensar na formulação de uma legislação que garantisse esse direito.

Historicamente, evidencia-se que apenas no ano de 1988, na Constituição Federal de 1988 foi assegurado o direito à Educação de bebês e crianças pequenas, sendo dever do Estado e da família garantir tal recurso. O marco histórico que legitima o direito à Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos de idade, é a LDBEN, Lei Nº 9394/96. A referida Lei define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ofertada gratuitamente a todas as crianças.

Reconhecendo que os avanços históricos, políticos, pedagógicos inerentes à Educação Infantil são fatuais, não deixando de considerar que muito ainda temos a caminhar, sobretudo no plano da efetivação desses direitos conquistados. Assim, durante nosso processo formativo, estudar a Educação Infantil, no curso das disciplinas e componentes curriculares nos possibilitou uma mudança de concepção com relação aos direitos das crianças.

Nesse contexto formativo, fomos provocados a nos dedicarmos à apreciação do direito à educação e às brincadeiras e interações, cuja premissa é destacada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e posteriormente identificada nos demais documentos oficiais para Educação Infantil, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que preconizam a brincadeira e as interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica.

Destaque-se que, embora as brincadeiras e interações sejam temas sob os quais muitos pesquisadores vêm se dedicando nas últimas décadas, reconhecemos que ainda são muitas as necessidades de dedicação e apreciação sob diferentes recortes desses objetos, pois não são temáticas que se esgotam em si. Aqui, nosso interesse se destina ao entendimento de suas manifestações em ambientes estruturados e não estruturados, na tentativa de refletir sobre suas múltiplas manifestações e possibilidades.

As brincadeiras e as interações ocorrem em ambientes estruturados e não estruturados, sendo a brinquedoteca um exemplo de lugar estruturado que pode estar disponível em locais como hospitais, comunidades, universidades e também presentes em instituições escolares. Vale salientar que nesta pesquisa monográfico, nos dedicamos às brincadeiras e interações das crianças nas brinquedotecas escolares, enquanto possibilidade de um recorte estruturado, bem como às brincadeiras e interações das crianças no pátio de um CMEI, enquanto possibilidade de um recorte não estruturado dessas experiências, cuja relevância corrobora para a construção das culturas brincantes dessas crianças.

O interesse pela presente pesquisa surgiu depois das autoras cursarem os seguintes componentes curriculares: Atividade Curricular de Extensão (ACE) 4 e Estágio Supervisionado em Educação Infantil, ocasião em que nos dedicamos a conhecer diversos teóricos, e autores, assim como pesquisamos vários temas relacionados à área. Em ambas as experiências formativas, tivemos a oportunidade de projetar ações brincantes e interativas, referenciando-nos nos fundamentos e teorias estudadas.

Como parte da primeira experiência formativa, na ACE 4, fomos orientados à elaboração de um projeto de implantação de uma brinquedoteca em um CMEI ou

aplicação de um projeto de observação das interações das crianças em uma brinquedoteca já existente, cuja prioridade fosse o brincar estruturado. Sobre tal experiência convém destacar que as autoras da pesquisa a vivenciaram distintamente. Além de estarem sob processo de orientação diferentes (uma vez que o componente foi cursado por elas em turmas desiguais e, portanto, sob orientação de professores distintos), as orientações e conduções também foram dissemelhantes.

Assim, ambas as experiências tomaram como premissa a ementa da ACE 4 que preconiza a Brinquedoteca como centro de referência e espaço de práticas teórico-metodológicas, além do reconhecimento dos diferentes espaços e tempos presentes na Educação Infantil e de espacialidades educativas que ultrapassem os territórios intramuros formativos para o processo de promoção e produção de oficinas lúdicas para a educação infantil (CEDU, 2019). Entretanto, sua condução se deu de modo distinto, para cada turma, o que resultou em experiências, relatos e apreciações também distintas por parte das autoras.

Na segunda experiência formativa, o Estágio Supervisionado em Educação Infantil ocorreu em um espaço institucionalizado, um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado em Maceió-AL. Nela tivemos a possibilidade de fazer observações das interações das crianças com o brincar em um espaço não estruturado, possuindo também brincadeiras estruturadas disponíveis para as crianças.

Foi notório que em ambas as experiências formativas foi discutido que a brincadeira é a principal linguagem das crianças, além de contribuir para a promoção do desenvolvimento integral e da cultura subjetiva. Com isso, tivemos duas experiências distintas acerca do brincar na Educação Infantil, foram essas experiências que nos fizeram despertar o interesse em realizar pesquisas sobre tais campos e construir esta monografia.

A presente pesquisa busca responder à seguinte questão central: Como se dão as experiências brincantes e as interações infantis, em espaços estruturados e não estruturados? Relacionadas a tal, outra questão dimensionam nossas narrativas e nossas reflexões, a saber: Como as crianças se apropriam das possibilidades constitutivas, dos repertórios e dos enredos desses espaços?

De modo geral, esta pesquisa objetiva refletir sobre as nossas narrativas em duas experiências formativas, cujo objeto e as ações, distintamente, dimensionaram vivências brincantes estruturadas e não estruturadas no contexto da Educação Infantil, buscando compreender as nuances dessas duas experiências, e de modo particular, como se dão as experiências brincantes e as interações infantis, em espaços estruturados e não estruturados.

Especificamente, a pesquisa objetiva: Trazer algumas concepções de infâncias, crianças e Educação Infantil, buscando destacar suas especificidades conceituais, históricas e políticas; Discutir algumas concepções de brincadeiras e interações, ressaltando seus lugares nos documentos oficiais que se relacionam à Educação Infantil, especificamente enquanto eixos estruturantes do currículo da primeira etapa da Educação Básica; Refletir as narrativas de experiências formativas em que as brincadeiras estruturadas e não estruturadas se tornaram o foco central das ações, buscando compreender as nuances dessas experiências: uma estruturada – na brinquedoteca – e, outra, não estruturada – no pátio e nas salas de referências, ambas as experiências em instituições de Educação Infantil; Refletir sobre ambas as experiências, buscando identificar e compreender como as crianças brincam e interagem nesses espaços.

Desta maneira, consideramos relevante a realização desta monografia para que a mesma possa responder os questionamentos e o problema que aqui foi exposto e discutir acerca da importância do brincar e das brincadeiras em ambientes estruturados e não estruturados no contexto da Educação Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças.

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa, tendo como foco o levantamento de referências que abrangem a temática acerca do brincar e das interações na Educação Infantil, na qual foi realizado como procedimento metodológico uma pesquisa participante, que segundo Gil (2002, p. 31) [...] a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa [...].

As coletas de dados foram realizadas em 2022 e 2023 cuja as experiências relatadas foram resultados de atividades desenvolvidas durante o curso de Pedagogia da UFAL. Diante dessa perspectiva, a presente pesquisa se estruturou

sob a ótica das observações das interações e brincadeiras das crianças, a qual foram realizadas em duas instituições públicas: uma brinquedoteca e um CMEI ambas da cidade de Maceió-AL. A pesquisa contou com a interação participativa das presentes autoras, as quais irão apresentar o extrato das narrativas e auto narrativas vivenciadas nos componentes curriculares citados anteriormente, sendo relevante destacar que na instituição que criamos uma brinquedoteca tinha aproximadamente 20 crianças, acerca da brinquedoteca hospitalar não tiveram participantes pois não houve observação, já no CMEI tinham aproximadamente 120 crianças no período vespertino, de ambas experiências selecionamos 34 crianças para o presente estudo.

Para construção deste estudo foi realizado uma busca na revista eletrônica SciELO, e periódicos CAPES, sendo relevante destacar que esta pesquisa buscou também retomar concepções de crianças, infâncias, Educação Infantil e do brincar, principalmente a partir dos seguintes documentos e publicações oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; Constituição Federal de 1988; Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 2010; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; Convenção dos Direitos das Crianças de 1989; Declaração Universal dos Direitos das Crianças de 1959, e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Além desses documentos e publicações, utilizamos as contribuições dos seguintes autores: entre eles Ariés (1986), Brougère (1998), Castro (2007), Corsaro (2015), Del Priore (2013), Ferreira (2012), Gil (2002), Haddad (2012), Kuhlmann Jr. (2000), Marques e Richara (2011), Paschoal e Machado (2009), Silva, (2022), Vygotsky (2008), Vygotsky (1998), Vectore e Kishimoto (2001). Além dos relatórios dos componentes curriculares de ACE 4 e Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Para dar conta da nossa pesquisa, o trabalho está dividido em três capítulos, no qual cada um aborda conceitos que envolvem o tema escolhido. Em seu primeiro capítulo, abordamos a contextualização da Educação Infantil discutindo suas especificidades históricas e conceituais, expondo as concepções de crianças, infâncias e da própria Educação Infantil.

No segundo capítulo abordamos as brincadeiras e as interações na EI, bem como é visto o brincar, assim também como os documentos oficiais: Declaração

Universal dos Direitos da Criança, Convenção dos Direitos da Criança, LDBEN, RCNEI, DCNEI, ECA, BNCC abordam o brincar e brincadeiras na EI, discutindo o brincar nos espaços estruturados e não estruturados. Na qual também abordamos as brincadeiras na Educação Infantil em distintos espaços, tempos e recursos, tomando como base o brincar estruturado e não estruturado.

No terceiro capítulo, será apresentado as nossas narrativas e reflexões sobre as duas experiências brincantes na Educação Infantil constitutivas do estudo, sendo importante ratificar que esta primeira experiência aconteceu em momentos distintos. Tendo desdobramentos e assim resultados diferentes no componente curricular de Atividade Curricular de Extensão 4 (ACE 4) tinha por objetivo a construção e atuação de/em uma brinquedoteca, na qual as observações das interações das crianças eram o foco principal. A segunda experiência aconteceu em ambientes não estruturados, em turmas de creche e pré-escola, durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil (EI). Nesse contexto, as observações das interações das crianças diante de brincadeiras estruturadas e não estruturadas tiveram o foco principal. Por fim, apresentaremos as análises, reflexões em torno dos dados gerados e as considerações finais acerca do estudo, possibilitando um caminho para novas pesquisas sobre a temática.

2 INFÂNCIAS, CRIANÇAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONCEPÇÕES

O que é ser criança? O que são as infâncias? O que é a Educação Infantil? Qual sua importância? A tarefa de apresentar as concepções sobre tais questionamentos pode parecer fácil, mas não é. Ao longo do tempo muito se tem discutido sobre tais concepções, porém no momento de conceituá-las a tarefa se torna um pouco difícil, tendo em vista que essas discussões são consideradas recentes, se comparadas com as relativas à história da educação no país. (Silva, 2022).

Neste tópico, buscamos apresentar e discutir algumas concepções acerca do que é ser criança, do que são infâncias, do que é a Educação Infantil (EI) e qual é a sua importância, tomando como embasamento central alguns documentos oficiais, dentre os quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), a Constituição Federal (CF) de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em 2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e alguns dos autores supracitados anteriormente, como Barbosa e Santos (2017), Craidy e Kaercher (2009), Castro (s/d), Queiroz et al. (2006), Silva (2022), Brisola e Kaulfuss (s/d), Kuhlmann Jr. (2000) e Paschoal e Machado (2009).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), a concepção de criança vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea, nem mesmo dentro de uma mesma sociedade e época. A partir dessa compreensão, é possível inferir que numa mesma cidade podem coexistir diversas maneiras de considerar, conceber e tratar as crianças e suas infâncias.

Ainda de acordo com o RCNEI:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (Brasil, 1998, p. 21).

Ao realizarem pesquisas sobre infâncias, os estudiosos, como Castro (2007), se deparam com diversas concepções que, frequentemente, desconsideram a diversidade das experiências infantis. Essas concepções tendem a ignorar que as infâncias possuem significados distintos, dependendo do contexto social, cultural, político, econômico e histórico em que as crianças estão inseridas. Dessa forma, as pesquisas demonstram que coexistem diferentes infâncias em um mesmo lugar e tempo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca que “A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”. (Brasil, 2017, p. 36). Essa diversidade de experiências infantis também se reflete nas formas como as crianças brincam e interagem com o mundo. Todas as etapas da infância de uma criança são importantes para seu pleno desenvolvimento, sendo o brincar um dos pontos essenciais para sua formação, pois auxilia na autonomia, criatividade, inventividade e cognição entre outros benefícios. Visto isso, é necessário um incentivo no ambiente familiar, pois é seu primeiro contato com o mundo, e também no ambiente escolar com experiências que promovam o brincar de forma espontânea, pois trata-se da primeira separação da criança com os demais sujeitos do contexto familiar.

A importância das brincadeiras na infância é retratada no trecho a seguir:

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo (Queiroz et al, 2006. p. 170).

Sendo assim, para buscar responder tais indagações postas no início das linhas deste capítulo, consideramos pertinente uma contextualização sobre a época em que tais respostas vão se embasar, e também quais referências serão usadas para que haja as devidas descrições. Por exemplo, as concepções de crianças e infâncias na sociedade contemporânea são bastante diferentes das concepções de criança e infância em épocas anteriores.

A Sociologia da Infância demonstra que a concepção de infância como uma categoria social e histórica é relativamente recente. Silva (2022) destaca que a infância nem sempre existiu como a compreendemos hoje, e estudos na área, como os que abordam a recente institucionalização da Educação Infantil no Brasil, corroboram essa afirmação. Essa perspectiva histórica contrapõe-se a definições mais tradicionais, como a encontrada no Dicionário Aurélio (2008), que descreve criança como um ser humano de pouca idade e infância como o período entre o nascimento e a puberdade.

No entanto, como aponta Castro (2007), as discussões contemporâneas sobre infância e criança têm ganhado força em diversas áreas do conhecimento e entre pesquisadores ao redor do mundo, consolidando a infância como um campo de estudos emergente e de natureza multidisciplinar. Assim, a Sociologia da Infância nos convida a repensar a infância não como uma fase biológica universal, mas como uma construção social dinâmica, influenciada por fatores históricos, culturais e políticos.

Para Barbosa e Santos (2017), ao estudarmos sobre infância devemos ter em mente que a mesma pode ser analisada em diferentes perspectivas, tendo sido elaborada ao longo do tempo diferentes conceitos, e ainda dentro cada perspectiva pode-se encontrar várias “infâncias”. Os autores alertam que para os pesquisadores das infâncias duas obras consideradas “tradicionais” se tornam aparentes para descrever as concepções de infâncias construídas em diferentes épocas: uma retrata a infância na Europa e foi escrita por Philipp Ariès (2012); e, a outra, retrata a infância no Brasil, escrita por Mary Del Priore (2013). Resguardadas as contribuições e especificidades dessas produções, os autores ressaltam que as mesmas não devem ser consideradas como incontestáveis.

De acordo com Ariès (1986), na perspectiva histórica da infância, a princípio não existia nenhuma espécie de diferenciação entre crianças e adultos, ou seja, a infância era um período transitório entre a criança dependente de cuidados aquela criança de colo e assim que conquistasse certa autonomia passava a pertencer ao mundo dos adultos, não existindo também nenhuma distinção nas vestimentas ou até mesmo na participação da vida social. Ariès (1986), explica que como não existia nenhuma valorização dessa fase da vida, a mortalidade infantil era algo elevado,

tendo no período da Renascença que uma manifestação e preocupação em preparar a criança para o convívio social.

A respeito do Brasil por meio da coletânea organizada por Mary Del Priore (2013), é abordado que existe uma diversidade nas concepções de infâncias em diferentes momentos da história do país, variando também em concordância com a condição de classe e etnia das crianças. Assim, tanto na Europa quanto no Brasil, as concepções de infância se mostraram mutáveis ao longo do tempo, influenciadas por fatores históricos, sociais e culturais.

Contudo, é notório que as crianças e as infâncias no decorrer do tempo foram percebidas pelos adultos de diferentes maneiras, podendo em uma mesma época coexistirem diferentes concepções e olhares acerca das infâncias, sendo necessário nos dias atuais um olhar multidisciplinar tendo em mente a diversidade da temática. Dessa forma, compreende-se a necessidade de um olhar multidisciplinar para abordar a temática, considerando a sua inerente diversidade e complexidade, e evitando generalizações a partir de perspectivas únicas.

Sendo a infância uma construção histórica e social, na qual sua conceituação é influenciada por fatores econômicos, culturais, étnicos e políticos, podemos perceber com tudo que já foi exposto que no decorrer do tempo a mesma nem sempre teve uma posição valorizada pelos adultos ou seja, pela sociedade das épocas anteriores a essa, impactando também na maneira que as crianças eram vistas, tendo seus direitos renegados e não sendo consideradas seres sociais pertencentes à coletividade. Desta forma, com a insignificância que eram dadas às crianças e a suas infâncias, não existia um ambiente onde as mesmas tivessem seus direitos assegurados, como retrataremos a seguir com um recorte da história da Educação Infantil (EI).

Consideramos que se faz pertinente contextualizar a Educação Infantil, tendo em vista que a história da Educação Infantil no Brasil é considerada recente (Silva, 2022), e com isso ainda está em constantes modificações.

Sob o viés de Brisola e Kaulfuss (S/D), a Educação Infantil nem sempre foi levada em consideração para o processo de desenvolvimento da criança e foi renegada como um direito fundamental durante muito tempo, quando não existiam também políticas públicas que assegurassem o direito de acesso e permanência das

crianças nas instituições. As reivindicações sobre esse direito começaram algumas décadas atrás e aos poucos foram sendo consolidadas.

Nesse contexto, as primeiras instituições foram se construindo com intuito assistencialista, como descreve Oliveira (2005):

Historicamente as primeiras instituições de ensino infantil foram criadas em 1908 em Belo Horizonte, e em 1909 no Rio de Janeiro, mas na década de 20 e 30 surgiram novas escolas de Educação Infantil, que tinha como finalidade cuidar dos filhos pequenos para que suas mães pudessem trabalhar, que até então a educação era total responsabilidade da família, girando principalmente em torno da figura materna (Oliveira, 2005 apud Brisola; Kaulfuss S/D, p. 3).

O atendimento nessas instituições estava ligado às concepções assistencialistas de educação, sob as quais Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), ressalta: “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”.

Ainda de acordo com o mesmo autor, “em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos” (Kuhlmann Jr. 2000, p. 8).

Essa falta de investimento e a inadequação das instituições são também apontadas por Barreto (1998) apud Paschoal e Machado (2009):

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar (Barreto, 1998 apud Paschoal; Machado, 2009, p.88).

Assim, a história da educação da criança no Brasil, está ligada ao ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Assim, as creches são produto da Revolução Industrial, desencadeando uma movimentação por parte dos operários pela reivindicação de um lugar para deixarem suas crianças pequenas, pois as mesmas precisavam de cuidados, já que ficavam muitas horas longes de suas mães. Deste modo, o atendimento na creche visaria preencher a necessidade da classe trabalhadora, sendo o cuidar a atividade principal dessas instituições (Craidy; Kaercher, 2001).

A partir desse contexto, a necessidade de legitimação e institucionalização do atendimento educacional destinado às crianças de 0 a 6 anos se tornou evidente. Assim, a aprovação oficial de uma educação para bebês e crianças pequenas, ou seja, a Educação Infantil, se dá por meio da aprovação da LDBEN, Lei Nº 9394/96.

Ressalte-se que em sua primeira versão, no ano de 1961, a LDBEN, Lei Nº 4024/61, aponta de modo inicial os caminhos que se devem percorrer para o que se chamou de institucionalização da Educação Infantil.

Desse modo, acerca do atendimento educacional destinado às crianças pequenas, àquela época, a LDBEN de 1961 define:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961).

Conforme afirmam os artigos supracitados, a educação pré-primária tinha seu público alvo as crianças menores de até sete anos, nas quais eram ministradas pelas instituições de escolas maternais e jardins de infância. As empresas tinham sob viés de criar espaços, estimular a organização e manter tanto por iniciativa própria e com cooperações dos poderes públicos, instituições destinadas aos filhos das mães que prestam serviços para as mesmas. Com isso, podemos perceber que a entrada da mulher no mercado de trabalho trouxe consigo a necessidade da criação de instituições destinadas à educação de seus filhos menores de até sete anos.

Essa demanda, impulsionada pela inserção da mulher no mercado de trabalho, foi fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a infância. Assim, para a elaboração da Carta Magna do Brasil ter em vista a garantia do direito à Educação para todos, algumas reivindicações foram realizadas com a movimentação sobretudo das mães operárias que necessitavam de um ambiente apropriado para deixarem seus filhos, tendo em vista que essa demanda surgiu com a entrada das mulheres no mercado de trabalho. Com esse mesmo intuito posteriormente surgiram algumas legislações, orientações curriculares e publicações acerca da educação como um direito de todos e dever do Estado.

Um importante marco nesse processo foi a Constituição Federal Brasileira de 1988, que, com o intuito de garantir o direito de todos à educação, a Constituição Federal Brasileira, de 1988, também estabelece que as creches e pré-escola são destinadas à educação das crianças, independentemente da classe social, definindo a educação de suprema importância à qual todas as crianças devem ter acesso. É relevante destacar que na CF de 1988 é assegurado o direito das crianças à educação, mas que a mesma não define a EI como primeira etapa da Educação Básica. Deste modo, pensando na garantia da Educação para todos a LDBEN no ano de 1996 apresenta-se como um marco importante nessa garantia.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu Art. 208 que a Educação é dever do Estado. E no inciso IV, se refere a Educação Infantil, determinando que a mesma deve ser ofertada em creche e pré-escola, para crianças de até 5 (anos) de idade¹ (Brasil, 1998).

Avançando cronologicamente, diversos documentos foram sendo aprimorados e criados no país, para o benefício das crianças. Dentre tais documentos, é importante destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que vai reafirmar em seu Artigo 54 o dever do Estado em assegurar à criança e ao adolescente: atendimento em creche e pré-escola, às crianças de zero a cinco anos de idade², ratificando o que havia sido definido na Constituição Federal de 1988, que reforça ainda mais o direito à educação gratuita para tal público. (Brasil, 1990, p. 46-47).

Além dos documentos já citados, do ponto de vista cronológico, ressaltamos o importante lugar que a LDBEN ocupa na história da Educação Infantil. A referida Lei institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ao mesmo tempo em que define:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

¹ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

² Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016.

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Brasil, 2013).

Após a promulgação da LDBEN, uma série de outros documentos, de teor político, normativo e pedagógico, foi publicada. Dentre os quais, destacamos os seguintes, por considerar que suas publicações se misturam à própria história da Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, é uma publicação que visa atender às recomendações da LDBEN quando estabelece a EI como a primeira etapa da educação básica. Nele, esboça-se uma tentativa de auxiliar o profissional da área na realização do trabalho educativo cotidiano junto às crianças pequenas. A publicação em questão considerou a fase transitória pela qual passaram as creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada, reiterando às atividades educativas aos cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras. (Brasil, 1998).

Em alinhamento com a LDBEN, outra publicação que ratifica os deveres com a EI é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, em suas definições que retrata da seguinte forma: “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (Brasil, 2010, p. 12).

Compreende-se assim, que a Educação Infantil, equivale a primeira etapa da educação básica, tendo finalidades próprias para o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos. Sob o viés de Silva (2022) observa-se um crescente interesse nas políticas voltadas para crianças de 0 a 6 anos, público-alvo da EI. Esse interesse busca consolidar uma identidade própria para a Educação Infantil, distinguindo-a das demais etapas educacionais.

Em resumo, levando em consideração as questões abordadas neste capítulo, faz-se pertinente endossar a grande importância da EI. Visto isso, é importante ressaltar o acesso, a garantia e permanência à educação é um direito de todos reconhecido legalmente desde a CF de 1988, sendo reafirmada em outros documentos legais já mencionados, como por exemplo o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), de 1990, a LDBEN de 1996 e as DCNEI. Dito isto, compreende-se que a criança sendo um ser histórico, social, cultural, construtor de

cultura e plural, também construtora de conhecimento, precisa ser reconhecida como tal. Sob essa perspectiva, os documentos oficiais estabelecem que todos tenham acesso à educação, sendo esta um direito fundamental, insubstituível e de extrema relevância para o desenvolvimento pleno do ser humano para que possa exercer sua cidadania.

A Educação Infantil é, portanto, de extrema importância para as crianças, pois proporciona um ambiente estruturado, com especificidades próprias e currículo adequado no qual as mesmas brincam, interagem, colaboram, compartilham suas vivências familiares, desenvolvem-se em seus aspectos físicos, motores, cognitivos, emocional e social, além de explorar, descobrir, vivenciar novas experiências, melhorando a promoção de sua autonomia, ampliando seus repertórios sociais, culturais e a diversidade da linguagem, dentre outros. Sendo a EI uma etapa fundamental para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, sua relevância é reconhecida legalmente nos documentos já citados anteriormente.

Este capítulo apresentou, algumas contribuições acerca das diferentes concepções de infância, crianças e uma contextualização da Educação Infantil, sobretudo como as mesmas são abordadas nos documentos, legislações e publicações oficiais que regem a EI. O próximo discutirá, qual é o lugar das brincadeiras e interações nos documentos legais e normativos da Educação Infantil, brincadeiras e interações, além disso, como ambas são abordadas como eixos estruturante do currículo da EI e por fim os diferentes espaços, tempos e recursos das brincadeiras e interações sob as perspectivas estruturada e não estruturada.

3 BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apresentaremos a seguir alguns expostos acerca do brincar, das brincadeiras e interações, sendo temáticas abrangentes necessitando de diferentes perspectivas para explicitar sua importância para área da Educação Infantil.

É pertinente apresentar os conceitos de brincar e brincadeiras antes de prosseguirmos com as discussões deste capítulo. Assim, o brincar é definido pelo Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa da seguinte forma: “Divertir-se com jogos infantis; entreter-se com objetos ou atividades lúdicas; simular situações da vida real; distrair-se, folgar, recrear-se.” O mesmo dicionário define brincadeira da seguinte forma: “Ato ou efeito de brincar”.

A partir das brincadeiras é possível que as crianças possam desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras, sociais, dentre outras. Um exemplo que podemos citar é a brincadeira de faz-de-conta, na qual as crianças conseguem trabalhar com as regras e decisões das brincadeiras escolhidas por elas, sem uma obrigatoriedade. Com isso, vai conseguir experimentar novas atividades. Brougère (1998) retrata sobre a importância das brincadeiras no trabalho das instituições de ensino no trecho a seguir:

[...] Na brincadeira a criança aprende a exercer os papéis sociais, a negociar os significados das suas ações e escolhas na interação com as outras crianças, o que a leva a desenvolver a autonomia da sua maneira de agir e pensar. Ele propõe que a brincadeira encontre espaço de maneira articulada com o trabalho escolar (Brougère, 1998 apud Ferreira, 2012, p. 20).

Como caracteriza, Wajskop (1995), é nas situações das brincadeiras que as crianças têm a possibilidade de se colocarem em desafios para além dos desafios enfrentados em seu cotidiano, na qual elas criam hipóteses tentando compreender os conflitos que tanto as pessoas lhes propõem quanto a realidade a qual elas fazem parte. Assim, é na brincadeira que as crianças expandem sua imaginação e criam regras de convivência entre os pares. Quando brincam as crianças constroem uma consciência do que é real e têm a possibilidade de modificá-la conforme sua vontade. As crianças, durante a brincadeira, têm a oportunidade de conviver e aprender a lidar com diferentes pontos de vista, como argumenta a autora: “A brincadeira pode transformar-se, assim, em um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista” (Wajskop, 1995, p. 67).

Brougère (1998), observa que, em sua brincadeira, a criança não se contenta em reproduzir comportamentos, mas sim fazer uma manipulação das significações simbólicas e das imagens. Para o autor:

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas, que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. Como consequência, ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parcela da civilização (Brougère, 1998, p. 47).

Assim sendo, para Brougère (1998), a criança não se deleita em ser mera reprodutora de comportamentos, mas sim fazer parte do processo de manipulação sendo deste modo ativo na sua própria brincadeira. Através de uma parte dos objetos da impregnação cultural a criança faz modificações durante a brincadeira de um repertório cultural específico a qual tem acesso. Para o autor, toda socialização pressupõe de uma apropriação da cultura, sobre o que argumenta:

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um "banco de imagens" consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. E com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções (Brougère, 1998, p. 40).

Como argumenta Brougère (1998), a impregnação cultural é o mecanismo em que a criança dispõe de elementos dessa cultura, e deste modo cada cultura dispõe de um banco de imagens, ou seja, tais imagens são expressivas em um espaço cultural, sendo as mesma a tradução da realidade que a cercam, portanto, importante para que as crianças capture novas produções.

A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados (Brougère, 1998, p. 40-41).

Consoante Brougère (1998, apud Haddad, 2012, p. 04), "A criança que brinca é uma criança que tomou a decisão de brincar. Brincar é decidir e quem brinca é uma pessoa que toma decisões. Ou seja, a criança não pode brincar se é obrigada a brincar". Com isso, podemos perceber a brincadeira como capaz de desenvolver e ampliar nas crianças a autonomia e a tomada de decisões.

Outro elemento importante que a brincadeira pode proporcionar é o conhecimento e respeito pelas regras, sejam elas imaginárias ou reais. Sobre isso

argumenta Vygotsky (2008) “O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem de regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras” (Vygotsky, 2008 apud Haddad, 2012, p. 28).

Sendo relevante pontuar que o mesmo objeto pode ser alterado conforme o contexto social da população que está inserida, visto que, um mesmo objeto possui significados distintos com o passar dos anos ou localidades.

Nessa perspectiva, Ferreira (2012, p. 16) ressalta que:

Por outro lado, usar um arco e flecha para uma criança indígena pode significar um exercício de caça e pesca no seu preparo para a sobrevivência, muito embora uma criança moradora das cidades possa interpretar esta ação como uma brincadeira.

Podemos notar essas diferenças no ato das brincadeiras entre as crianças em determinados espaços ao longo dos anos, sendo importante pontuar que mesmo em locais diferentes o brincar acontece, favorecendo o desenvolvimento das crianças em vários aspectos.

Portanto, este capítulo apresentou como as brincadeiras e interações oferecem para as crianças subsídios para a evolução e ampliação de habilidades cognitivas, motoras, imaginárias, criativas e para sua autonomia que são essenciais para o seu desenvolvimento integral. Estas questões irão ser aprofundadas nos subcapítulos seguintes.

3.1 O lugar das brincadeiras e interações nos documentos legais e normativos da Educação Infantil

O brincar nem sempre teve um lugar privilegiado na Educação Infantil, mas com o passar do tempo e das mudanças na construção social do que é criança, infâncias e da própria Educação Infantil as brincadeiras foram ganhando seu espaço na educação de crianças por meio dos documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil. No subtópico em questão, iremos destacar quais são esses documentos e como os mesmos abordam o lugar das brincadeiras e as interações na EI.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959) em seu princípio 7 destaca que [...] A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito. (ONU, 1959, p. 2).

Sob o mesmo viés a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) em seu Art. 31 aborda o seguinte:

1. Os Estados-partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. 2. Os Estados-partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (ONU, 1989, p. 9).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sob a Lei de número 8.069/1990, é considerada a lei de proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes brasileiras. De acordo com o previsto no Art.16 do documento em questão, em seu Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, define-se:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; [...]
IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; (Brasil, 1990).

Ainda nesse conjunto de documentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, é a legislação que tange e regulamenta o sistema educacional do nosso país, em sua oferta privada e pública, no qual define seus princípios, diretrizes, estrutura e organização da educação brasileira, da educação infantil até o ensino superior. Sua versão está em vigor desde 1996, sendo importante ressaltar que sempre ocorrem atualizações, quando necessárias.

Reafirmando em seu Art. 2º o que está escrito na Constituição Federal de 1988, que a Educação é dever da família e do Estado. Não é abordado explicitamente na LDBEN (1996), nenhum aspecto que diz respeito ao brincar, mas o Art. 29 define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica cuja finalidade é a promoção do desenvolvimento integral das crianças, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família

e da comunidade” (BRASIL, 1996). Conforme a citação acima a LDBEN (1996) preconiza o desenvolvimento integral da criança e o direito de brincar da mesma.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998, é o documento que deve ser entendido como uma proposta aberta, flexível e não obrigatório, que visa a estruturação de propostas educacionais adequadas às especificidades de cada região do país (Brasil, 1998).

Assim, o RCNEI, refere-se ao ato brincar da seguinte maneira: “No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando” (Brasil, 1998, p. 27).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, orientam as políticas públicas, e realizam as avaliações de propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil, e estão articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB).

Relacionado às brincadeiras na Educação Infantil, as DCNEI citam o brincar e as brincadeiras para as crianças, iniciando quando retrata sobre a definição de criança e seus direitos sendo um deles o brincar, conforme consta no trecho a seguir:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, **brinca**, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12, grifo nosso).

Em relação à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem claramente, dentre outros, o direito à brincadeira, conforme extrato seguinte:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o **direito** à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, **à brincadeira**, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p.18, grifo nosso).

As DCNEI, em seu artigo 9º, enaltecem o lugar e a natureza das interações e

da brincadeiras nas práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da primeira etapa da Educação Básica, assim definindo:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2010, pp. 25-27, grifo nosso).

Por fim acerca do método de avaliação do desenvolvimento e do acompanhamento pedagógico as DCNEI abordam:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, **das brincadeiras e interações** das crianças no cotidiano [...] (Brasil, 2010, p.29, grifo nosso).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, é um documento que reúne as aprendizagens que precisam ser desenvolvidas em cada etapa do

processo educacional, com intuito de auxiliar no desenvolvimento pleno desses educandos. A proposição curricular da BNCC está organizada em cinco campos de experiências, a saber: o eu, o outro, o nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Sendo necessário impulsionar as crianças a conhecerem o mundo à sua volta e o outro, trabalhando o lúdico para o desenvolvimento dessas crianças. No campo de experiência corpo, gestos e movimentos é abordada a importância do brincar na educação infantil, da seguinte maneira:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (BNCC, 2017).

A BNCC aborda também os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, sendo eles: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Entendendo como direitos que se interrelacionam, por hora, enalteçamos o direito brincar o qual é citado da seguinte forma:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, 2017).

As publicações analisados nos ajudam a ressaltar a importância do brincar/brincadeiras na EI, tendo em vista, sua necessidade para o desenvolvimento integral da criança. Sendo a brincadeira uma linguagem primordial das crianças se faz pertinente a realização de estudos e pesquisas visando sua garantia. Com isso, os documentos supracitados têm suas particularidades, apresentando subsídios para assegurar as brincadeiras no espaço da Educação Infantil.

No tópico a seguir iremos aprofundar as discussões acerca das brincadeiras e interações do currículo da EI tendo embasamento os autores: Silva (2022), Paschoal e Machado (2009) e os documentos DCNEI e RCNEI.

3.2 As brincadeiras e interações: eixos estruturantes do currículo na Educação Infantil e suas especificidades

Neste subcapítulo, dedicou-se à apreciação das brincadeiras e interações na EI, bem como suas propostas curriculares e suas especificidades, tomando como referência principal os documentos oficiais DCNEI e RCNEI que orientam e normatizam a Educação Infantil. Tendo também como embasamento teórico os autores Silva (2022) e Paschoal e Machado (2009).

É importante pontuar que neste subtópico iremos utilizar dois documentos que abordam as brincadeiras e interações no currículo da Educação Infantil, o primeiro é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), no qual aborda as brincadeiras como “uma linguagem infantil” e as interações como “Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os”. (Brasil, 1998, p. 31). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil é o documento que estabelece os eixos norteadores e estruturantes do currículo na EI, sendo um documento fundamental para definição das interações e das brincadeiras.

Quando trata da Educação Infantil, é relevante pontuar que mesmo após suas modificações ao longo dos anos e documentos reguladores que garante o acesso para as crianças, ainda encontramos dificuldades principalmente na separação entre a EI e o EF, visto que, muitas vezes ocorre a antecipação de conteúdos (do Ensino Fundamental para a Educação Infantil), sob a justificativa de preparação para o Ensino Fundamental, se fazendo necessária uma diferenciação, pois segundo Silva (2022, p. 99) “cada segmento possui especificidades adequadas aos diferentes momentos de vida e as aprendizagens particulares que devem promover, em cada grupo etário [...]”.

Sendo assim, é necessário compreender cada etapa educacional das crianças, pois ainda segundo a mesma autora, é essencial o conhecimento acerca das especificidades da EI para além das políticas públicas e do investimento na

formação de seus profissionais, com vistas à legitimidade do que é específico à Educação Infantil e ao que as crianças devem experimentar e vivenciar nessa primeira etapa da Educação Básica.

Portanto, é essencial considerar a Educação Infantil e suas especificidades não deixando de lado a ideia de atendimento institucionalizado, conforme retrata Silva (2022):

A educação de crianças (aqui concebidas como cidadãs, sujeitos plurais, históricos e sociais no exercício de suas cidadanias) em creches e pré-escolas é aqui compreendida em seu sentido amplo, do que se deve considerar as características peculiares destas, compartilhando com as famílias o processo de formação de bebês e crianças bem pequenas e pequenas em sua integralidade, buscando valorizar a pluralidade, a cultura de 100 pares, a ludicidade e a indissociabilidade das ações de cuidado-educação e superar a contraditória função de substituta da ação familiar e de preparo para o EF (Silva, 2022, p. 99-100).

Tomando como base o que foi exposto por Silva (2022), acima, a educação de crianças em creches e pré-escolas deve ser compreendida no seu sentido amplo, superando a sua função assistencialista. Desse modo, é importante compreender que as creches e pré-escolas não desempenham a função de substituir a ação da família, mas de compartilhar as ações de cuidado-educação, numa perspectiva institucionalizada.

A Educação Infantil possui especificidades que a diferenciam das demais etapas educacionais, sendo importante considerá-las, adverte Silva (2022). A autora se dedicou a algumas dessas especificidades, das quais consideramos importante retomar as que dizem respeito à dimensão curricular e às propostas e práticas pedagógicas.

Ao discorrer sobre currículo, Silva (2022, p. 112), afirma o seguinte:

O estudo da temática curricular é uma tarefa que implica a dedicação sobre a própria identidade do trabalho pedagógico e sobre os pressupostos pedagógicos da EI, tomando como base a compreensão do currículo como o elemento central da constituição e elaboração das propostas político-pedagógicas de qualquer instituição educacional.

A autora se apropria de Barbosa (2006) para retomar o conceito de propostas pedagógicas, assim definidas:

As propostas pedagógicas para a educação infantil surgiram quando se tornou necessário refletir sobre um determinado recorte da pedagogia, abordando as peculiaridades que estão presentes no campo da intervenção educacional

para a pequena infância, isto é, da educação institucionalizada de crianças de 0 a 6 anos. Utilizo o termo instituição como referência para espaços públicos e coletivos de educação, e não para a família, apesar de esta também ser uma instituição (Barbosa, 2006, p. 24 apud Silva, 2022 p. 145).

Diante do termo “proposta pedagógica”, tomaremos como base a concepção discutida nas DCNEI, que as definem da seguinte maneira:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2010 apud Silva, 2022 p. 146).

A respeito das práticas pedagógicas, Redin (2012), às concebe sob o seguinte viés:

Aquilo que chamamos de prática pedagógica, a nossa atuação como profissionais da educação, e aqui me refiro mais especificamente aos profissionais da Educação Infantil, consiste no tempo/espaço em que nos deparamos com a sala [...], ou seja, quando estamos frente a frente com a infância, antes abstrata, conceitual, pensada e discutida durante nossa formação, agora materializada num tempo lugar. Olhos brilhantes, inquietos, risos e choros, cheiros e sabores, jeitos de fazer as coisas, inúmeros porquês, silêncios, histórias para contar, colos, fraldas, medos, dúvidas (Redin, 2012, p. 21 apud Silva, 2022, p. 146).

Com relação ao currículo na Educação Infantil, Oliveira (2002), apresenta aspectos necessários para a aplicação do mesmo na EI, no qual busca uma estrutura curricular aberta e flexível, com autonomia pelo professor para auxiliar essas crianças no seu desenvolvimento pleno. A partir disso, a autora argumenta:

Planejar o currículo implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre creches e pré-escolas, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influência das várias concepções educacionais que vivenciaram ou com que tiveram contato (Oliveira, 2002, p. 168 apud Paschoal; Machado, 2009, p. 91).

A respeito do currículo da EI as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) vão abordá-lo da seguinte maneira:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2010, p. 12).

Ainda conforme as DCNEI, a Educação Infantil diante de seu caráter político e curricular apresenta as seguintes especificidades, vejamos a seguir nas DCNEI:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, p. 12).

Um dos objetivos das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil é a observação e a organização das propostas pedagógicas na EI, (Brasil, 2010). Com isso, as propostas pedagógicas se definem da seguinte forma:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

Além de reconhecer os avanços logrados na dimensão curricular da Educação Infantil, com a aprovação das DCNEI, aqui pontuamos – embora não seja consenso a validação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no âmbito do currículo, considera-se relevante seu papel e importância nas discussões em torno das pautas curriculares, principalmente após a promulgação da LDBEN e no início dos anos 2000.

Naquele contexto educacional, em que a Educação Infantil era recente e legalmente inaugurada, enquanto primeira etapa da Educação Básica, O RCNEI representava uma tentativa de implantar um referente curricular para a etapa. Naquele contexto histórico em que pouco ou quase nada havia de definições curriculares (Silva, 2022), o documento visava contribuir para que as instituições promovessem seu objetivo socializador essencial nessa etapa educacional, em ambientes que promovam tanto o acesso quanto a ampliação, por parte das crianças, dos conhecimentos de cunho da realidade social e também cultural.

Além de ser um documento que provoca as instituições, seus profissionais, e famílias a reconfigurarem suas concepções e práticas relativas a uma série de conteúdos que lhes são peculiares – dentre os quais os referentes do entendimento de crianças, infâncias e Educação Infantil – o documento enaltece a importância de

pensarmos a identidade e a autonomia das crianças, nessa primeira etapa educacional.

Desta maneira, o RCNEI apresenta alguns princípios para promoção da qualidade de experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, dentre tais as presentes autoras desta monografia destacam os seguintes princípios: “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”. (Brasil, 1998, p. 13).

O volume 1 do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) retrata a brincadeira a seguinte forma:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada (Brasil, 1998, p. 27).

Já acerca das interações, o volume 2 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta:

O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas. Cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças (Brasil, 1998 p. 32).

Além disso, conforme o RCNEI é necessário que essas interações ocorram em um local apropriado, levando em consideração a faixa etária dessas crianças, e também a quantidade de objetos e brinquedos disponíveis às crianças, possibilitando essa interação entre elas através da brincadeira com os mesmos objetos e proporcionando também o faz-de-conta, sendo um ponto bastante importante nesse momento educacional. Visto que “O faz-de-conta é momento privilegiado de interação entre as crianças. Por isso a importância de ter espaço assegurado na rotina ao longo de toda a educação infantil”. (Brasil, 1998 p. 33).

Notou-se, portanto, que a ênfase dada à brincadeira e às interações é ensaiada já no RCNEI, conforme vemos nos parágrafos antecedentes. Entretanto, a

consolidação dessas proposições em torno do que se colocava em um tom propositivo – já que o RCNEI constitui-se um referente, uma proposta – veio a ser posto em evidência maior apenas com a aprovação das DCNEI de 2009, que têm um caráter mandatório, dimensionando e determinando o dimensionamento curricular para a primeira etapa educacional. Sobre isso, ressalte-se que as DCNEI de 1999 não explicitam qualquer conteúdo acerca das brincadeiras.

Diante disso, o currículo defendido nas DCNEI instituídas em 2009 (Brasil, 2010), apresenta as práticas pedagógicas que constituem a EI e têm como eixos orientadores as **interações e brincadeiras**. Com isso, o documento estabelece experiências necessárias que devem ser garantidas nessa etapa educacional. Dentre essas garantias, encontram-se a promoção de experiências de ampliação da confiança e a participação das crianças em atividades tanto individuais quanto coletivas, propiciando vivências baseadas em princípios éticos, políticos e estéticos com crianças distintas e grupos culturais, aumentando deste modo seus padrões de referências e de identidades.

Ainda de acordo com as DCNEI (Brasil, 2010), é necessário que façam parte dos diálogos das crianças um repertório rico acerca da diversidade, sendo necessário que ocorram a promoção do conhecimento de cada um e do mundo em que vivem, a partir de experiências diversificadas e buscando desenvolver a autonomia das crianças. Favorecendo a interação e o conhecimento por parte das crianças acerca das manifestações e tradições culturais presentes no nosso país. E com isso apresentar também às crianças um repertório de recursos tecnológicos.

Diante da discussão das interações e brincadeiras apresentadas no RCNEI e nas DCNEI (2010) é destacada a importância de proporcionar às crianças experiências brincantes em espaços adequados, bem como propostas e práticas pedagógicas apropriadas visando seu desenvolvimento pleno.

Conforme tudo que foi exposto neste subtópico, é relevante destacar os avanços em considerar e inserir as brincadeiras e interações como eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil é de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças, esse marco só foi possível pelas constantes batalhas por uma EI de qualidade, rompendo, assim a visão assistencialista que se tinha da educação de crianças pequenas.

3.3 A brincadeira e as interações na educação infantil: distintos espaços, tempos e recursos estruturados e não estruturados

A brincadeira é uma linguagem presente desde os primeiros meses após o nascimento da criança. Dessa forma, configura-se como um aspecto relevante para a vida infantil, influenciando diretamente o processo de desenvolvimento integral. O brincar está presente desde os primórdios da sociedade. Em diversas culturas, retrata-se sua importância para a manifestação e expressão das comunidades.

Constata-se um consenso em torno do entendimento da relevância das brincadeiras para os seres humanos. Marques e Bichara (2011) discutem os atributos de universalidade e diversidade do brincar, acerca dos quais destacam:

O comportamento de brincar, ou lúdico, apresenta-se como um fenômeno universal na espécie humana. Entretanto, ao observar o brincar humano, pode-se perceber a diversidade existente nesse fenômeno. Tem-se, aí, um aspecto intrigante que merece reflexão: universalidade versus diversidade: crianças de todo o mundo brincam, porém o tipo, a maneira, a companhia, entre outros aspectos, podem variar tanto de um lugar para outro quanto de criança para criança (Marques; Bichara, 2011. p. 382).

Os autores ratificam a compreensão em torno do reconhecimento da multiplicidade e variedade quanto às formas e aos modos de brincar e de se apropriar das brincadeiras nas distintas sociedades e culturas. Nesse contexto, dedica-se – embora de modo breve – à apreciação da multiplicidade das brincadeiras em diferentes espaços, tempos e recursos, especialmente ao abordar o brincar estruturado e não estruturado, com base nas contribuições de Santos (2019), Ferreira (2023), Marques e Bichara (2011), Vygotsky (1998), Sousa e Damasceno (2012), Haddad (2012), Lira (2016), Pereira (2021) e também nos referenciais RCNEI (1998) e DCNEI (2010).

Na perspectiva de Ferreira (2023), o brincar com materiais estruturados é definido da seguinte forma:

Os materiais estruturados são “manuseáveis” e já chegam prontos e acabados, às mãos das crianças, sem outra opção de uso. Um carrinho, bola, boneca, boneco, entre outros, com apenas uma função e regras pré-estabelecidas por terceiros, cuja maior finalidade é brincar de imitar os adultos em suas funções cotidianas (Ferreira, 2023, p. 6).

Acerca do brincar com material não estruturado o Instituto Educação faz a seguinte definição:

Já os brinquedos ou materiais não estruturados são aqueles que ao serem concebidos não corporizam estruturas, que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando uma determinada função, dependendo o seu uso da criatividade. Os materiais reutilizáveis podem se tornar inúmeras coisas quando a criança utiliza sua imaginação e criatividade durante a brincadeira, tendo múltiplas finalidades (Instituto Educação, 2020 apud Ferreira, 2023, p. 7).

Tomando como base a explicação de Ferreira (2023), acerca dos brinquedos estruturados, umas das possibilidades que as crianças os encontram é no ambiente da brinquedoteca, o qual é desenvolvido o brincar sob a perspectiva estruturada com diversos materiais com finalidades já definidas no momento da sua fabricação, como jogos de montar, bonecas, carrinhos etc.

Acerca dos materiais não estruturados como areia, graveto, água, caixa de papelão etc, um ambiente que proporciona brincadeiras com tais recursos é o pátio do CMEI, onde ocorreu uma das experiências vivenciadas pelas autoras da referida monografia.

Ferreira (2023) ressalta que, ao escolherem o uso de materiais naturais o educador proporciona à criança a possibilidade de ampliar sua criatividade e imaginação, conforme destacado a seguir:

Ao fazer uso de material em seu estado natural, os/as professores permitem às crianças usarem sua imaginação, criatividade e exercer sua autonomia ao transformar determinado elemento em um brinquedo, tais como: um galho de árvore pode ser um cavalo ou uma espada, um pouco de areia e cascalho se transforma em uma deliciosa farofa, entre outro. As possibilidades de transformações são infinitas. O diferencial, é que esses materiais não têm classificação de gêneros ou de classe social, são recursos ecléticos que todas as crianças brincam e dão a eles a sua própria finalidade e seus valores (Ferreira, 2023, p. 7).

Sob o viés de Santos (2019), o brincar desempenha um papel específico na vida das crianças, sendo indispensável para o processo de apropriação de conhecimento e da realidade que elas compreendem. A brincadeira faz parte da infância e de sua cultura. Via de regra, ao brincar, as crianças são capazes de manifestar seu domínio acerca da linguagem simbólica, fazendo com que percebam a distinção entre o que é real e o que é fantasia, por meio das interações entre a imitação da realidade vivenciada por elas e a imaginação. A brincadeira oferece às

crianças a possibilidade de transformar a realidade, com isso, influencia suas emoções, ou seja, no aspecto emocional, permitindo a recriação e elaboração de situações que fazem parte de seus repertórios de vida.

Na perspectiva de Vygotsky (1998), ao nascer, a criança já está imersa em um contexto social, reforçando que a brincadeira se torna importante para a sua apropriação do mundo e internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela. Dessa forma, a partir de seu nascimento, a brincadeira é um forte aliado para o desenvolvimento integral, sendo o contexto social um fator relevante para o brincar infantil.

Quando se trata das brincadeiras na Educação Infantil, é notória a diversidade presente nesse contexto. Levando em consideração o brincar nos moldes estruturados e não estruturados, é relevante destacar que a brincadeira na Educação Infantil “é caracterizada da seguinte forma: brinquedo educativo, brincadeira tradicional, brincadeira de faz-de-conta e brincadeira de construção” (Sousa; Damasceno, 2012, p. 4).

De acordo com as brincadeiras caracterizadas por Sousa e Damasceno (2012), destacam-se apenas a brincadeira de faz-de-conta e a brincadeira de construção, as quais são relevantes para o presente estudo.

A partir das formas de brincadeiras citadas pelos autores Sousa e Damasceno (2012), é na brincadeira de faz-de-conta que a criança utiliza sua imaginação, busca ideias e cria seu próprio mundo. A base dessa brincadeira é o simbolismo, de modo que a criança imita aquilo que vê. Mais adiante, será aprofundada a discussão acerca dessa brincadeira. Por fim, a última brincadeira citada é a de construção. Nesta brincadeira, a criança constrói sua própria realidade, percebe a possibilidade de mudança da sociedade à qual pertence. Na brincadeira de construção, a criança cria um espaço para fantasia e reorganiza cenas ambientais do seu dia a dia.

Pode-se destacar a brincadeira de faz-de-conta, que é importantíssima para o desenvolvimento infantil. Vygotsky (1998) retrata essa brincadeira da seguinte maneira: "A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê." (1998, p. 65). Desse modo, a criança

consegue ir além da função proposta para aquele objeto ou brinquedo, utilizando-o com outras funcionalidades, realizando isso de maneira coletiva ou individual.

Quando uma criança é inserida no ambiente escolar, é essencial que o/a educador(a) leve em consideração a brincadeira de faz-de-conta, sendo necessário permitir espaço e materiais, além de ser importante a observação do(a) docente e participação quando necessário. Isso porque essa atividade auxilia no desenvolvimento e na autonomia dessas crianças, visto que elas decidem o que e como desejam brincar. Para Vygotsky (1998, p. 122), “O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade.”

Na visão de Santos (2019), para que as crianças brinquem, é preciso que usem seus conhecimentos e tenham referências, ou seja, tudo o que elas já conhecem do mundo que as cerca. Assim, a brincadeira exerce um papel importante na promoção do desenvolvimento da independência de quem brinca, em conformidade com suas ideias e visão de mundo. Desse modo, pode-se perceber que a brincadeira possibilita à criança a necessidade de se expressar livremente, expondo seus desejos e vontades, expandindo sua imaginação e seus modos de significar. Quem brinca faz escolhas, quem escolhe toma decisões e quem toma decisões tem autonomia.

Na perspectiva de Brougère (1998), citado por Haddad (2012, p. 07), “Uma das maneiras de colaborar para a brincadeira é organizar o espaço e fornecer materiais que incitem a atividade lúdica.” Concordando com o autor, uma forte maneira de estimular a brincadeira entre as crianças é criar um ambiente organizado e com materiais atrativos para faixa etária das crianças, um espaço convidativo para o brincar e as interações entre os pares.

Em relação às experiências que serão narradas mais adiante, foi possível perceber que em ambos ambientes: — brinquedoteca e instituição campo de estágio —, estes estavam organizados de modo a incentivar o brincar entre as crianças, mas possuíam suas especificidades. O primeiro espaço era estruturado, dispunha de brinquedos e jogos, e seu tempo era delimitado. Já o segundo espaço era um

ambiente não estruturado, como mais espaços livres e com menos “regras”.No entanto, em ambos espaços, o brincar livre era incentivado.

Nesse sentido, conforme consta no RCNEI (1998), é ideal que o educador organize os espaços e incentive a autonomia das crianças:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente, é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (Brasil, 1998, p. 28).

Nas DCNEI (Brasil, 2010) para que seja efetuado o objetivo previsto nas propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil é necessário criar condições para o trabalho coletivo no qual, ocorram a organização de espaços, materiais e tempos.

Na visão de Brougère (1998) apud Haddad (2012) o educador tem um papel crucial e delicado, não devendo se abster da função de intervir no momento da brincadeira, mas saber como intervir para não estragá-la. Seu papel é estimular e enriquecer a brincadeira das crianças, uma maneira de contribuir é ofertar um espaço organizado e repletos de materiais adequados.

Dentro dessa perspectiva discorre o RCNEI, no trecho a seguir:

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis [...] (Brasil, 1998, p. 29).

Como caracteriza Brougère (1998) cabe ao adulto a intervenção para enriquecer os temas presentes nas brincadeiras, respeitando a natureza lúdica da brincadeira, sendo assim, a organização desse ambiente para a brincadeira é uma estratégia valiosa para enriquecer tais temas. Concordando com esse ponto de vista o RCNEI destaca:

[...] Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (Brasil, 1998, p. 29).

É importante destacar que, embora exista uma variedade de compreensões sobre o que vem a ser as brincadeiras e como elas devem ocorrer, há um dimensionamento a partir dos documentos legais que regem a Educação Infantil, indicando que há uma possibilidade, em diferentes contextos, de que as brincadeiras e as interações sejam, de fato, eixos estruturantes do currículo da EI. Nessa perspectiva, as brincadeiras em moldes estruturados têm, como uma das opções no contexto da EI, as abordagens High Scope e Reggio Emilia, nas quais toda a organização, o enredo e o cenário das brincadeiras são estruturados no contexto também estruturado. Como exemplo, a sala de referência, quando organizada em termos de objetos, espaços, recursos e ordenamento de rotinas, possibilita o brincar estruturado. Ou seja, mesmo em um espaço com recursos estruturados, as crianças podem brincar de maneira estruturada ou não estruturada.

De acordo com Lira (2016), na perspectiva da abordagem High/Scope, a concepção de currículo ultrapassa a compreensão de uma lista de conteúdos programados, direcionados pelos adultos no ambiente educativo. Refere-se a uma pedagogia que estimula a autonomia das crianças, - rompendo, assim, com a educação tradicional. A proposta pedagógica da abordagem estabelece a organização de um currículo no qual a criança é o centro e é guiada por cinco princípios: aprendizagem pela ação, ambiente de aprendizagem; interação adulto-criança positiva; rotina diária e avaliação.

De acordo com Pereira (2021), a abordagem Reggio Emilia permanece sendo desenvolvida há mais de cinco décadas, surgiu na região de Emilia Romagna, esta cidade é situada no norte da Itália, a qual ficou internacionalmente conhecida pela excelência na qualidade da Educação Infantil. A proposta pedagógica foi criada por Loris Malaguzzi, a presente abordagem surgiu após a Segunda Guerra Mundial e foi influenciada por outros pedagogos italianos como Maria Montessori. A abordagem Reggio Emilia tem como base a valorização das diferentes linguagens da criança, a organização do espaço, o trabalho colaborativo entre a equipe de profissionais da escola e participação ativa dos pais.

Diante das discussões acerca das possibilidades para o brincar estruturado, é necessário toda uma organização do espaço, disposição dos recursos e objetos para que seja consolidado. Mesmo com essas abordagens, recursos e ambientes estruturados, as crianças podem brincar de maneira não estruturada também, como

por exemplo, a brincadeira do simbolismo, que perpassa a função do brinquedo em si. Embora haja uma variedade de compreensões acerca do que é o brincar, brincadeiras e interações é relevante garantir às crianças opções de espaços, rotinas, tempos e recursos tanto do ponto de vista estruturado e não estruturado para que possam ser artefatos que invoquem as crianças a possibilidade de brincar e interagir.

O presente capítulo buscou elucidar como o brincar na EI é indispensável, e como acontecem as brincadeiras e interações na EI sob a perspectivas dos autores: Santos (2019), Ferreira (2023), Pereira (2021), Lira (2016), Vygotsky (1998), Sousa e Damasceno (2012), Brougère (1998), e os documentos RCNEI (1998) e às DCNEI (2010). Também foi apresentado a definição do brincar estruturado e não estruturado. Assim como esses processos se manifestam na vida da criança, atuando como precursores do seu desenvolvimento integral, destacando a relevância de diferentes espaços, tempos e recursos, sejam eles estruturados ou não.

4 REFLEXÕES E NARRATIVAS SOBRE DUAS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As experiências que serão apresentadas a seguir ocorreram no curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por ocasião do curso dos seguintes componentes curriculares: Atividade Curricular de Extensão 4 e o Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Sobre essas experiências formativas, é importante ressaltar que as autoras desta monografia cursaram o componente curricular de Atividade Curricular de Extensão 4 em momentos distintos, sob orientações docentes distintas e, portanto, com propostas e práticas pedagógicas distintas. Sendo assim, embora regulamentadas pelo mesmo ementário definido no projeto do Curso, ambas as experiências se deram de modo diverso.

No tocante ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil, a experiência formativa ocorreu conjuntamente, uma vez que ambas as autoras desta monografia estavam matriculadas na mesma turma e realizando as ações daquele estágio compartilhando o trabalho em dupla. Feitos esses esclarecimentos, trazemos uma breve contextualização desses componentes curriculares, a fim de situar o leitor às narrativas que sucedem no texto.

Acerca das Atividades Curriculares de Extensão (ACE), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Pedagogia, do Centro de Educação (CEDU/UFAL) elege em seu programa a formação dos sujeitos contemporâneos. Sendo assim, define essas ACE como:

Componente Curricular em articulação com o ensino e a pesquisa, promotor da incorporação da extensão universitária à formação docente por meio da imersão, prospecção, proposição e desenvolvimento de ações sistemáticas e contextualizadas no âmbito da Educação, nas suas dimensões formal e não-formal, produzidas nos espaços escolares e não escolares. Estabelece, também, uma relação entre a Universidade e outros setores da Sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população alagoana e, portanto, promotora de desenvolvimento regional, efetivando a transformação social (CEDU, 2019, p. 106).

Validando tal importância, o referido PPC delimita um quantitativo de 360 horas, destinadas às cinco ACE daquele curso, a saber: ACE 1: Vivências Extramuros; ACE 2: Ateliê de Ideias (Cursos/Produtos); ACE 3: Oficinas I; ACE 4: Oficinas II; ACE 5: Evento – Seminário, Exposição, Cursos e Minicursos ou Semana.

Ainda sobre a importância e natureza das ACE, o PPC esclarece:

As Atividades Curriculares de Extensão – ACE ainda que apareçam como disciplinas, na matriz curricular, não se tratam de disciplinas comuns, elas são apresentadas como projeto de extensão a serem desenvolvidas em cinco períodos, desprendidas das cargas horárias semanais, em acordo com programação de cada semestre, articulada pelo colegiado do curso. Contudo, será sempre reservado um horário semanal para encaminhamento das atividades e ações a serem desenvolvidas (CEDU, 2018, p. 66).

Não sendo nosso objetivo retomar todas essas ACE, feita essa breve contextualização, referenciamos o que define a ementa da ACE 4, delimitada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, do Centro de Educação (CEDU), da UFAL:

Ementa: Centro de Referência - Brinquedoteca como espaço de práticas teóricometodológicas. Reconhecimento dos diferentes espaços e tempos

presentes na Educação Infantil e de especialidades educativas que ultrapassem os territórios intramuros formativos para o processo de promoção e produção de oficinas lúdicas para a educação infantil (CEDU, 2019, p. 111).

Resguardadas as delimitações apresentadas no PPC, algumas delas aqui retomadas, conforme já dito a experiência formativa vivenciada por nós, autoras, na ACE 4, se deu distintamente: uma, com proposta de realização em uma instituição de Educação Infantil – cujas atividades previam a implementação e usufruto de uma brinquedoteca naquele espaço; e, outra, com proposta de realização em uma instituição hospitalar – cujas atividades previam o conhecimento tácito de uso de uma brinquedoteca hospitalar.

Por dificuldades ocorridas no curso das ações previstas, a turma que faria a experiência na brinquedoteca hospitalar teve um prejuízo nas ações, uma vez que não foi possível a realização de todas as atividades previstas. Sendo assim, os estudantes que participaram das ações na instituição de Educação Infantil conseguiram fazer as observações das interações das crianças no espaço da brinquedoteca.

Com isso, o aprofundamento das discussões tem como embasamento o relato de um recorte da experiência formativa da autora B. Ressalte-se que a autora A, juntamente com toda sua turma, enfrentou dificuldades que impossibilitaram o cumprimento do cronograma previsto no componente curricular, concluindo somente a observação do espaço da brinquedoteca hospitalar, não havendo sequência das demais ações previstas.

Diante das análises sobre duas dicotomias afetando de forma distinta ambas as autoras desta monografia, destacamos a dificuldade de compreender o objetivo da brinquedoteca hospitalar, uma vez que não foi possível realizar as observações e interações das crianças neste espaço.

Ressalte-se ainda que ambas as autoras fizeram parte de um grupo de graduandas composto por cinco estudantes, separadamente, sob a orientação de professores distintos.

No tocante às experiências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado em Educação Infantil, ocorreram no mesmo período, tendo a mesma orientação, possibilitando vivências parecidas num único campo e fazendo parte de um mesmo

grupo de graduandas, composto por três estudantes, de um total de aproximadamente 20 estudantes matriculados na turma e que vivenciaram aquela experiência formativa coletivamente, no mesmo espaço-tempo, um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Acerca do Estágio em Educação Infantil, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Pedagogia, do Centro de Educação (CEDU/UFAL) elege em seu programa a formação dos sujeitos contemporâneos. Deste modo, define esses Estágios Supervisionado como:

O estágio supervisionado insere o/a licenciando/a no campo de atuação profissional a partir do conhecimento da realidade das áreas de atuação, oportunizando a análise das práticas educativas à luz dos fundamentos teóricos que as embasam. Conforme estabelece a LDBEN 9.394/96, a formação dos profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Para tanto, terá como fundamentos a presença de sólida formação básica, com a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento de experiências anteriores em instituições de ensino (CEDU, 2019, p. 100).

Tomando como importante tal referência, o PPC define um quantitativo de 400 (quatrocentas) horas destinadas aos 4 Estágios Supervisionado daquele curso, a saber: I Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica, II Estágio Supervisionado em Educação Infantil, III Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento e IV Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental.

Ainda acerca da relevância e natureza dos Estágios Supervisionados, o PPC esclarece:

O estágio supervisionado constitui componente curricular obrigatório, previsto no curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma, além de integrar o itinerário formativo do (a) educando (a), previsto e regulamentado pela Lei 11.788/2008. O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (CEDU, 2019, p. 100).

Não sendo nosso objetivo retomar todos os Estágios, feita essa breve contextualização, referenciamos o que define a ementa do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, delimitada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, do Centro de Educação da UFAL: “Ementa: Prática de docência supervisionada na

Educação Infantil por meio da observação, escuta e planejamento de ações pedagógicas com crianças de 0-5 anos” (CEDU, 2019, p. 84).

O Estágio Supervisionado em Educação Infantil constitui em primeiro momento no estudo teórico na Universidade, no segundo momento em observação no campo de estágio o qual é feita a elaboração da caracterização geral e específica da mesma, o terceiro momento ocorre por meio da análise das informações coletadas nas observações, o quarto momento é realizado o planejamento das atividades de intervenção e por fim, o quinto momento é realizado a aplicação da intervenção na instituição de estágio.

A partir das experiências supracitadas anteriormente, apresentaremos a seguir nossas narrativas e autonarrativas nos próximos subcapítulo. Com isso, é importante conceituar o que são narrativas, narrar e autonarrativas, assim estamos tomando como narrativa o que Gai (2009) explica no trecho a seguir:

A narrativa, ficcional ou não, traz sempre implícita a ideia da invenção. Aquele que narra transforma uma experiência em linguagem, atividade que, por sua vez, leva à compreensão e ao entendimento da experiência em si. Mesmo o simples relato pressupõe a experiência, seja em relação ao fato propriamente dito, seja em relação à constituição psicológica ou mental de quem narra. É de acordo com esses dispositivos vivenciais que resultará a visão do fato, e também do mundo, apresentada pela narrativa. Para percebê-la será necessário que o intérprete atente para a seleção das ideias e linguagem, para o ponto de vista prevalente, para as razões pelas quais determinados aspectos são evidenciados ou não, etc. A narrativa é, portanto, a forma privilegiada de dar a conhecer a experiência (Gai, 2009, p. 137).

Estamos tomando como narrar aquilo que Viçosa et al (2019) aborda a seguir:

Narrar-se é uma prática constitutiva do ser humano e sua subjetividade. Afinal, narrar é organizar sistematicamente algo que já está lá, vívido fisicamente ou no plano subjetivo do pensamento. Trata-se de uma questão existencial, na medida em que o indivíduo não suporta a ausência de sentido frente às coisas que precisam ser ditas e narradas (Viçosa, 2019, p. 1).

Sob o viés de Viçosa et al (2019) nem sempre as autonarrativas tiveram um lugar privilegiado no âmbito acadêmico, como é discutido no trecho a seguir:

As sociedades narram e são narradas em razão do contexto sócio-técnico discursivo que lhe acompanha. Nesse viés, em nem todos os períodos históricos as autonarrativas foram bem-vistas no âmbito acadêmico ou devidamente exploradas quanto às potencialidades no que tange à reflexão docente e a auto-constituição dos educadores (Viçosa, 2019, p. 1).

Nossas narrativas, a seguir, se dedicam à retomada daquilo que julgamos mais relacionado ao que nos propomos nesse trabalho de conclusão de curso, no

contexto das duas experiências formativas vivenciadas por nós, em que as experiências brincantes ocorreram, distintamente.

4.1 O brincar estruturado na brinquedoteca: relatos e reflexões sobre uma experiência em ACE 4

Aqui, nos dedicamos às nossas experiências formativas, por ocasião do Atividade Curricular de Extensão - ACE 4, realizado distintamente por nós no curso de Pedagogia, e cujo o campo de atuação foram um em um CMEI e o outro em um hospital ambos da cidade de Maceió-AL, é importante destacar que não conseguimos informações sobre a quantidade de crianças que ambas instituições atendiam.

As atividades foram divididas, basicamente, em quatro momentos que se intercalaram entre as ações realizadas no Centro de Educação, CMEI e as ações realizadas no hospital, campo de observação: estudo teórico, observação e caracterização geral e específica da instituição, projeto de ação e prática docente.

A proposta pedagógica daquela ACE 4 se organizou nas seguintes ações: **estudo teórico**: constituído de estudos e reflexões sobre a especificidade da ACE 4; **observação e caracterização geral e específica da instituição**: constituído das atividades de pesquisa, por meio da caracterização geral, da caracterização específica e das observações; **projeto de ação**: por meio do planejamento das ações práticas da docência; e por fim, **a prática docente**: por meio da execução dos planos de ação.

Embora as ações e etapas da Atividade Curricular de Extensão - ACE 4 tenha sido cuidadosamente planejadas, tivemos algumas intercorrência na experiência na brinquedoteca hospitalar por causa da incompatibilidade dos calendários da Universidade e do hospital onde uma das autoras realizou as observações, o que impactou diretamente no planejamento proposto que precisou ser reformulado, e mesmo assim não foi possível realizar as regências.

Levando em consideração as etapas supracitadas, nos dedicamos a fazer um resgate do que consideramos pertinente para situar o leitor em torno da

compreensão daquele processo formativo vivenciado por nós, cujo corte se dá à reflexão em torno das interações das crianças com o ambiente, recursos e brincadeiras. Assim sendo, nos próximos subtópicos, detalharemos os momentos de ACE 4, após estudos teóricos na Universidade.

4.1.1 O brincar na Brinquedoteca no CMEI: narrativas e reflexões

A experiência em questão trata de um projeto de intervenção que foi proposto pelo componente curricular de Atividade Curricular de Extensão 4 (ACE4), pertencente do 5º período, do curso de licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A professora responsável por aquela experiência formativa introduziu a temática da brinquedoteca, da importância das brincadeiras, da invenção da infância, organização do espaço e do tempo na EI. Para tal, utilizou como referências autores, dentre os quais: Haddad (2012), Honsberger e George (2002).

Além do referencial teórico, fez de alguns documentários, dos quais: “A importância do brincar” Profª. DRª. Tizuko Morchida (USP/SP)³ e Você sabe o que é brinquedoteca? - O Mundo Mais criança⁴.

A partir das reflexões iniciais realizadas a orientação foi dada à escolha de um espaço público que atendesse as crianças e que contivesse uma brinquedoteca, ou, no caso do ambiente que não tivesse uma brinquedoteca presente no contexto local, a equipe responsável teria que elaborar uma, com o objetivo geral de observar as crianças usufruindo do ambiente e do acervo ali presente.

Munidos daquelas definições e orientações, a equipe que estava sob orientação daquela professora escolheu um CMEI, situado na parte alta da cidade de Maceió - Alagoas. O espaço escolhido não possuía uma brinquedoteca. Desta maneira, como havia sido orientado pela professora responsável, a construção foi realizada pela equipe em um recinto anexado à sala de referência do 1º período, cujas crianças que frequentavam a turma foram contempladas com a implantação da brinquedoteca produzida.

³ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NdfZTeAp5Tg>>. Acesso em: 05/06/2024.

⁴ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=YX4VzP50Paw>>. Acesso em: 10/06/2024.

O primeiro contato com o CMEI se deu através de uma conversa com a diretora, pelo WhatsApp, ocorrida no dia 02 de abril de 2022. Entretanto, devido à demanda acadêmica, a primeira visita só foi realizada após um mês. Com a realização do *tour* pela instituição, ocasião em que aquela equipe de estudantes matriculados na ACE 4 escolheu a sala onde seriam feitas as observações e a construção da brinquedoteca, pois o ambiente já possuía vários brinquedos.

No dia 02 de junho de 2022, realizamos uma conversa com a coordenadora pedagógica do CMEI, ocasião em que o grupo decidiu o nome da brinquedoteca. A opção eleita foi Lenira Haddad. Durante a mencionada conversa, a coordenadora enfatizou a informação já dada em outra ocasião pela diretora, que os nomes dos espaços da escola eram escolhidos através de uma significação relevante para o contexto a ser nomeado. E, neste relato, a coordenadora citou alguns textos que já tinham sido abordados em momentos de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), dentre eles, citou Lenira Haddad, deixando explícito sua preferência por nomear a brinquedoteca com o nome da autora Haddad. Coincidentemente, alguns textos da Professora Lenira Haddad haviam sido amplamente trabalhados durante as aulas de ACE 4, com isso, o grupo acatou a sugestão e decidiu nomear Brinquedoteca Lenira Haddad.

Ainda no dia 02 de junho de 2022, conforme acordado previamente no grupo do WhatsApp, a equipe organizou o espaço escolhido separando brinquedos apropriados para a faixa etária do I período (4 anos), turma contemplada para utilização do espaço, e brinquedos em desacordo com a faixa etária, listando essas e mais algumas informações em um diário de bordo. A partir dessa organização primária foi possível visualizar quais as seções que poderiam ser criadas para dar o pontapé inicial rumo à construção, de fato, da brinquedoteca.

Os registros, feitos no diário de bordo, das informações captadas nesse dia foram os seguintes: I. Confeccionar um cartaz com o nome da brinquedoteca “LENIRA HADDAD”; II. Confeccionar materiais sensoriais para compor a Seção Sensorial (o espaço já dispunha de alguns materiais neste segmento, mas o grupo achou por bem enriquecer esta seção); III. Confeccionar o título “JOGOS DA MEMÓRIA” (o espaço dispunha de muitos jogos da memória. O grupo apenas organizou a seção); IV. Confeccionar números de 0 a 10 e vogais para espalhar pelas paredes do espaço com o intuito de decorar, mas, trazendo ao olhar das

crianças um sentido de reconhecimento de alguns números ou vogais que já conhecessem; V. Criar móbile (este também com o intuito de decorar o ambiente trazendo elementos que despertam a curiosidade dos infantes); VI. Restauração de um cartaz que já existia no ambiente, mas que estava desgastado. O grupo achou por bem mantê-lo em respeito a algo que a professora responsável pela turma tinha construído e por também conter uma frase (de autor desconhecido) muito interessante; VII. Construção da Seção Bandinha Rítmica.

O espaço dispunha de muitos quebra-cabeças, jogos de encaixe, jogos de montar e jogos de memória, conforme já mencionado. Esses elementos foram apenas organizados pelo grupo em seções específicas. Os pontos listados acima foram escolhidos para execução de forma democrática por cada uma das integrantes. A meta seguinte foi que cada componente confeccionasse o que ficou determinado em tempo hábil para estruturar a brinquedoteca. Foi necessário realizar a compra de alguns materiais como: cartolina, pistola de cola quente, bambolê, emborrachado, dentre outros para fabricação dos materiais citados. Para construção da seção Bandinha Rítmica foi necessário realizar uma campanha nas redes sociais para adquirir materiais reciclados para confecção dos recursos sonoros. 20 (vinte) caixas de leite condensado foram arrecadadas e 8 (oito) garrafas pets. No interior desses reciclados foram colocados grãos de arroz para produzirem o som, formando assim, os chocalhos. Para o pouco tempo de campanha, os recursos foram satisfatórios e suficientes para a iniciação da seção.

Doravante, na data 9 de junho de 2022, o grupo já detinha em mãos, os materiais confeccionados e as ações construtivas no tocante à brinquedoteca foram iniciadas, perdurando por mais 2 (dois) dias datados 13 e 14 de junho do corrente ano, apenas com pequenos ajustes. Ressalta-se ainda, que já no dia 13, foram iniciadas as observações das crianças explorando o local construído.

Em suma, esses foram os passos dados e os recursos metodológicos utilizados para a construção da pequena brinquedoteca do CMEI. Na análise feita pelas componente do grupo foi avaliado que a construção se deu de acordo com as condições socioeconômicas permitidas por cada uma das integrantes, bem como pela contribuição da professora responsável pela turma, que gentilmente cedeu alguns materiais de seu uso diário com as crianças, como também em congruência com o pouco tempo que restava até o início do recesso do CMEI (dia 17 de junho). A

sugestão dada, após a conclusão do projeto, foi que a brinquedoteca fosse ainda mais enriquecida posteriormente e que as crianças pudessem desfrutar livremente do espaço.

No tocante aos registros inerentes às observações feitas, nos dedicamos a esmiuçar os detalhes observados durante a estadia das crianças no espaço da brinquedoteca. Com o intuito de preservar a identidade das crianças que serão mencionadas, todos serão nomeados em ordem numérica na apresentação das experiências vivenciadas pelas autoras desta monografia.

No dia 13 de junho do ano de 2022, foram iniciadas as observações e também interações das socializações das crianças dentro da brinquedoteca. A primeira interação se deu de maneira antecipada, pois uma das crianças, enquanto ainda estava em um momento de organização daquele espaço, entrou na sala demonstrando curiosidade a respeito dos materiais ali expostos, que até dias antes serviam como um lugar específico para guardar os materiais didáticos. As acadêmicas presentes deixaram a criança observando bem à vontade, pois na visão de Haddad (2012, p. 9): “[...] O primeiro tipo de intervenção é indireto, e se dá através da organização do espaço e do material, fundamental para garantir a iniciativa e autonomia da criança”.

Algo que nos despertou interesse, é que neste momento que a criança adentrou na sala, a professora chamou sua atenção afirmando que ainda não estava na hora de entrar no ambiente, para não atrapalhar “as tias”. Entretanto, algo surpreendente foi a entrada espontânea da criança.

Comentando ainda sobre a referida criança, sua atenção inicial se deteve ao móbile criado pela equipe, no qual foi produzido com bambolê, caixinhas de leite condensado enfeitadas com diversos símbolos. O móbile foi pendurado no centro da sala. Em seguida, a criança se direcionou à seção “SENSORIAL”, ao se aproximar de um material sobre a mesa questionou as acadêmicas: “Tia, o que é isso?”, disse o menino 1” No qual foi lhe respondido: “É um saquinho sensorial, por uma das graduandas”. Ao continuar a observá-la foi percebido que a mesma queria saber como funcionava esse tal saquinho, o qual foi produzido também por uma das integrantes. Contendo nele, uma textura gelatinosa com bolinhas brancas, um sorvete e carinhas de bonecas, logo, uma das graduandas mostrou à criança como

funcionava a manipulação do saquinho. O menino 1 começou então a apalpar o saquinho se concentrando na manipulação do mesmo, percebendo que ao fazer isso as bolinhas saiam do lugar, demonstrando em seu semblante uma expressão surpresa, dizendo: “Que legal!, exclamou o menino 1”.

No momento de curiosidade e exploração, o grupo deixou a criança bem à vontade, associando ao que Haddad (2012, p. 9) diz: “[...] Num primeiro momento deve-se permitir à criança a exploração, no sentido de descoberta e investigação, vivência fundamental para qualquer aprendizagem”.

É importante ressaltar, que o relato feito anteriormente foi todo concentrado na entrada antecipada do menino 1 no ambiente que ainda estava sendo organizado. Depois, as graduandas anunciaram à professora responsável pela turma que a entrada de todas as crianças estava autorizada para explorar a brinquedoteca. Quando as crianças começaram a entrar no espaço foram logo se espalhando pelas seções sensorial e quebra-cabeça.

Foi notório que as crianças ficaram muito curiosas com os brinquedos e materiais disponíveis em cada seções, visto que, haviam crianças que pegavam os quebra-cabeças e perguntavam o que era aquilo. As graduandas mostraram e explicaram como funcionava cada brinquedo quando lhes eram questionados, logo as crianças brincavam um pouco de procurar e encaixar cada peça, mas logo em seguida partiam para outro brinquedo que seu colega estavam brincando, por exemplo: a menina 2 foi na seção sensorial e pegou uma tábua pequena de texturas sensoriais, logo a criança que estava brincando com o quebra-cabeça se concentrou na tábua de textura e a tocou para sentir as diferentes texturas presentes deixando de lado a outra brincadeira.

Um grupo de cinco crianças estavam brincando com uma das páginas do livro sensorial, quando a menina 3, perguntou à graduanda como brincava com a página que continha uma boneca que desmontava todas as suas peças. A graduanda lhes mostrou que as peças podiam se desmontar e logo o grupo de crianças começaram a repetir. Então, passaram a montar e desmontar a boneca repetidamente, colocando também em partes diferenciadas do corpo diversificando a brincadeira, quando a menina 4 tomou uma atitude diferente dos demais: pegou um pincel de maquiagem que seria usado para o toque sensorial e passou no rosto da boneca

desmontável da página do livro sensorial de forma que pareceu estar maquiando a figura.

A ação de reproduzir a maquiagem no rosto da boneca do livro utilizando o pincel do blush remete ao que Haddad (2015, p. 117) diz: “[...] Assim, compreende-se que as crianças não apenas reproduzem a cultura adulta, mas também criam sua própria cultura ao mesmo tempo que atribuem significados à cultura do adulto”.

Durante esse momento das crianças na brinquedoteca podemos perceber que elas sempre nos questionavam a respeito dos brinquedos, sobre a forma de brincar com eles, entretanto algumas crianças já sabiam como se dava o funcionamento, e outras já observavam os colegas e reproduziam, ou ainda tinham crianças que retomavam ao brinquedo, porém brincando de maneira diferente, criando assim sua própria regra para a manipulação dos brinquedos e na forma de como interagir com seus colegas.

Um fato marcante ocorreu quando o menino 5 manuseava sozinha o pareamento das cores feito com palitos de picolé envolvidos em fitas adesivas coloridas em quatro cores diferentes. Continha 4 (quatro) recipientes feitos com rolos de papel higiênico, que também estavam envolvidos nas mesmas cores do palito. O menino 5 que brincava sozinho, estava colocando os palitos nos recipientes de maneira aleatória. Neste momento, chegou o menino 6 e repreendeu o menino 5 que estava brincando sozinho, e disse: “Você não está vendo que está colocando no lugar errado?, perguntou o menino 6”. No mesmo momento que repreendia, colocava os palitos nos recipientes das cores correspondentes. O menino 5 observava atentamente a ação que estava acontecendo, como se estivesse realmente recebendo uma aula, e logo em seguida começou a colocar os palitos nos locais correspondentes à cor do recipiente.

Momentos seguintes, outro fator interessante ocorreu quando o menino 7 se dirigiu à Seção “Jogos da Memória” e uma das acadêmicas redirecionou o mesmo para outro lugar mencionando que aquela seção só seria utilizada no dia seguinte após alguns ajustes. No dia seguinte (14 de Junho de 2022), foi dada continuidade às observações e interações das crianças na brinquedoteca, após conclusão dos últimos ajustes nas seções, as crianças entraram na sala com muita empolgação. As

crianças se dirigiram de imediato para a seção “Jogos da Memória” que não havia sido utilizada no dia anterior e perguntavam afoitas: “Hoje pode, tia?”. Ou seja, as crianças lembraram que, conforme o prometido, poderiam utilizar naquele dia aquela seção.

Da mesma maneira do dia anterior, as crianças permaneceram livres para escolherem o que, como e com quem iriam brincar. Tal acontecimento nos remete ao que é discutido por Haddad (2012, p. 8): “[...] A brincadeira é um espaço de tomada de decisão”.

Neste momento, o menino 8 e a menina 9 não quiseram entrar no espaço, despertando assim o interesse de uma das graduandas que se direcionou até eles e questionou o motivo deles não quererem participar das brincadeiras, o menino 8 não estava disposto pois estava com febre e a menina 9 disse que não estava com vontade então a estudante não insistiu. Contudo, sobre a garota 9, a professora responsável pela turma decidiu convidá-la a brincar com seus colegas e a menina 9, de forma bem introvertida, cedeu e foi também usufruir da brinquedoteca, sendo necessário que as acadêmicas a abordassem com mais ênfase para estimulá-la, indagando o que ela queria pegar para brincar, e aos poucos a menina 9 foi ficando mais à vontade no ambiente.

As outras crianças estavam atentas aos detalhes da brinquedoteca e quando não sabiam manusear algum brinquedo perguntavam as graduandas. Ao pegar o livro sensorial a criança começou a folhear e observou as diferentes texturas presente no mesmo, ficou em estado de encantado ao perceber que o nariz do menino desmontava e após um tempo percebeu também que assim como o nariz era desmontável outras peças seguiam o mesmo padrão, esse fato aumentou sua intenção em manipulá-lo. A menina 10 não satisfeita em brincar sozinha chamou alguns colegas para participar daquela brincadeira. Fazendo com que todos ficassem encantados com o livro pois, apesar de terem participado de tal brincadeira no dia anterior, descobriram novas peças a serem desmontadas, dando assim novo sentido à brincadeira.

As crianças ficaram fascinadas com cada som produzido ao mexer as garrafas pets tal fato aconteceu quando exploravam a seção “Bandinha rítmica”. Logo no início, as crianças não sabiam como manipular cada material, sendo

necessário o questionamento direcionado a uma acadêmica: “Tia, como brinca com isso?” ao que lhe foi respondido: “Tem que balançar as garrafas para produzir os sons”.

Em seguida, várias crianças se agruparam para montar uma bandinha, cada qual com o seu instrumento. No momento do manuseio dos chocalhos, uma das graduandas se fez presente naquele grupo de crianças cantando e dançando músicas juninas e cantigas de roda. As crianças produziram sons e ficaram entusiasmadas para mostrar o que acabaram de descobrir para a professora responsável pela turma, que também partilhou deste breve e enriquecedor momento, elogiando os recursos que estavam sendo mostrado pelas crianças, batendo palmas e dançando junto a elas.

As crianças olhavam para os instrumentos com bastante empolgação e logo iam chamar outros colegas para participarem daquele momento. Essa brincadeira também ocorreu sem nenhum tipo de intervenção. As crianças interagiram umas com as outras e partilharam os brinquedos alegremente sem nenhum incentivo por parte das acadêmicas. Isto nos mostra o reflexo do que Haddad (2012) explica que brincar é um meio de inserção no universo cultural. Por meio das brincadeiras a criança explora, decodifica, interpreta e constrói novas significações.

Ao pegar os blocos verticais de montar o menino 11 ficou deslumbrado com o brinquedo, mas não sabia exatamente como brincar com ele. Então passou um bom tempo tentando entender o funcionamento daquele brinquedo. O menino 11 tirava as peças do brinquedo mas não sabia o que fazer com elas, então ao perceber que uma das graduandas e um grupo de crianças estavam se aproximando pediu ajuda para compreender o brinquedo e como manuseá-lo. Logo em seguida da explicação, o semblante do menino 11 mudou rapidamente e ele ficou ainda mais animado para explorar o brinquedo que agora tinha uma significação para ele.

Na seção “Sensorial”, as crianças ficaram animadas pelas texturas e formatos diferentes que cada brinquedo possui, cada toque era uma sensação nova descoberta por elas e com isso a animação em apresentar para um colega o que acabara de descobrir ficava mais evidente em sua expressão. Na seção “Jogos da Memória” as crianças levaram um certo tempo para entender que tinha duas peças idênticas, mas quando compreenderam começaram a agrupá-las lado a lado e

convidaram uma das graduandas para mostrar as peças iguais que cada criança tinha encontrado e como os jogos continham diversas temáticas elas ficaram contentes em misturá-las. Mais uma vez ficou evidente que as crianças não se mantinham restritas a brincar apenas de uma maneira e unicamente com um brinquedo elas se sentiam livres para brincar com tudo que estava ao seu redor e interagir com todos ali presentes sem qualquer impedimento.

Foi possível perceber que apesar do pouco tempo as crianças criaram um vínculo de afetividade com as graduandas pois sempre as chamavam para observar cada descoberta que elas faziam ao manipular os brinquedos, cada criança tinha uma expressão diferente para as novas coisas que tomavam conhecimento, enquanto algumas gostavam de brincar sozinhas outras brincavam em grupos, o que não diminuía o interesse em explorar aquele ambiente, analisando cada seção com total empolgação.

Outro fato interessante também foi observado por todas as integrantes da equipe acadêmica: as crianças adoram descobrir as coisas juntas. Enquanto analisavam o brinquedo, cada uma sugeria como funcionava, como brincava e ainda o tempo que cada uma iria explorar de forma individual. Não havia nenhuma atitude egoísta. Não queriam tudo para si. Quando descobriram algo novo, compartilharam a experiência com outras crianças. A coletividade acontecia de forma natural. Diante de suas próprias descobertas, só havia interferência quando elas solicitavam, como nos casos de dúvidas quanto ao manuseio, por exemplo.

O comportamento baseou-se no que afirma Haddad (2015, p. 108): “[...] Oferecer à criança a possibilidade de tomar decisões é um elemento importante para a criança perceber a consequência de seu comportamento para a vida grupal”.

Outro fato percebido é que as crianças não mostraram nenhum desinteresse diante de brinquedos que, de início, não compreendiam seu funcionamento. Eram sempre impulsionadas pela curiosidade a descobrir como manipular tal brinquedo. Por serem extremamente curiosas, só mudavam de brinquedo quando conseguiam entender a sua funcionalidade.

Ainda diante das observações, as crianças evidenciaram que, mesmo se encontrando em um espaço que as oferecia uma diversidade de brinquedos, ainda assim, reiteraram o que já foi afirmado em linhas anteriores: não eram egoístas. Em

momento algum houve resistência no compartilhamento de algo novo. Elas não se incomodavam com o fato de outras crianças chegarem junto às brincadeiras. Parece que para elas, o novo, precisa ser partilhado/compartilhado e não guardado para si. Aprendeu-se muito diante desse comportamento, o que o fez lembrar do que diz Haddad (2015, p. 117): “[...] Brincando juntas, as crianças constroem e partilham a cultura de seu mundo social”.

Buscando colher o máximo de observações diante de diversos acontecimentos que se sucediam diante do grupo acadêmico, ainda foi possível perceber que todos os brinquedos/jogos foram objetos de interesse das crianças. Tudo que havia na brinquedoteca não passou despercebido. Todas as cabecinhas presentes não sabiam onde fixar o olhar diante de tanta coisa colorida e interessante. As acadêmicas, observadoras, procuravam interferir o mínimo possível.

O desejo era que as crianças tomassem iniciativas nas descobertas e nas brincadeiras. O propósito de observar a relação da criança com os brinquedos, o nível de curiosidade ou desinteresse, a forma como brincavam e o que atraía maior parte da atenção de cada uma. Essa conduta foi embasada no que Haddad (2015, p. 108-109) afirma: “[...] Sempre que o adulto oferece oportunidades para que a criança decida, incentiva o exercício da autonomia, da coordenação de pontos de vista entre o seu e o do outro”.

Algo precípuo de nota nas observações do grupo de graduandas é que as crianças amaram os brinquedos de caráter enigmático que exigiam certo esforço de seu raciocínio, como os de montar, blocos e quebra-cabeças. As crianças montavam, desmontavam e tentavam combinações até dar certo. As crianças que não conseguiam encaixar as peças, as graduandas, enquanto faziam as observações, perguntavam: “Por que não tenta o encaixe com outra peça? E se tentar encaixar a mesma peça em outra posição?”.

O foco era permitir que as próprias crianças experimentassem os diversos fazeres com a ciência de que, o protagonismo da criança mediante suas ações, tinha que acontecer da forma mais natural possível, tendo em vista que, “[...] ambientes assim organizados, aumentam a capacidade da criança de tomar

iniciativa, fazer suas escolhas, desenvolver sua autonomia e estabelecer relações com seus pares” (Haddad, 2015, p. 138).

Notou-se também que as crianças ficavam muito felizes quando conseguiam alcançar seus objetivos. Com entusiasmo mostravam o que tinham feito e as acadêmicas, observadoras, sempre dispendo de palavras positivas com o intuito de incentivá-las à exploração e criatividade nas brincadeiras.

Foi percebido também que as crianças, ao depositarem suas energias a determinados brinquedos ou brincadeiras, repetiam suas ações diversas vezes, sem ninguém pedir. Repetiam e repetiam como se nunca tivessem visto o brinquedo antes. A repetição foi algo que chamou a atenção, pois, as crianças dispunham de uma variedade de brinquedos à sua volta, mas, ao achar algo que provocasse seu interesse de modo mais acentuado, usavam a repetição para explorá-lo, como foi no caso das caixinhas e garrafas sonoras (chocalhos). Incrível como elas amaram fazer barulho!

Diante desse comportamento, foi possível notar que as crianças se sentiam satisfeitas e realizadas quando conseguiam fazer algo sozinhas. Percebeu-se que elas gostam de tomar iniciativas, de explorar, de imaginar, e de mostrar aos adultos que são capazes. Sobre o que pontua Haddad (2015, p. 109):

No âmbito da prática pedagógica na Educação Infantil, pressupõe pensar na organização de um espaço livre de coerção, um cotidiano em cuja dinâmica as crianças possam se manifestar em toda inteireza: sentimentos, pensamentos, intuição, múltiplos sentidos.

Pontua-se mais uma ocorrência de grande relevância com relação ao momento no qual o grupo de acadêmicas dava por finalizado o uso do espaço. Todas as crianças eram convidadas a organizarem o que foi tirado do lugar com o argumento de que, no dia seguinte, poderiam utilizar o espaço mais uma vez e para isso era necessário deixar um lugar bonito e arrumado, da mesma maneira que encontraram antes de iniciar as brincadeiras. Nesse momento surgiu uma importante observação a respeito de crianças que realmente ajudaram a organizar o espaço até o fim, outras que guardaram apenas os brinquedos que estavam em mãos e outras que simplesmente não participaram da organização.

Acerca das vivências proporcionadas às crianças em um ambiente estruturado e organizado especialmente para elas, a brinquedoteca, de forma unânime para o grupo, foi o momento mais feliz desde o lançamento da atividade na academia até o momento final na despedida das acadêmicas dos membros do CMEI. Foi possível identificar, com muita facilidade, o entrosamento das crianças entre si, na partilha dos brinquedos, no processo de “ensinar” ao colega “como se brinca” com determinado recurso, a socialização entre os infantes ocorreu de forma espontânea e em diversos momentos. A evolução motora também foi sensível ao olhar, visto que, em alguns momentos, algum brinquedo desconhecido não parecia tão fácil assim de manusear, mas após algumas perguntas às acadêmicas ou até mesmo a outra criança, uma demonstração prática, logo aquele manuseio tornava-se simples e prazeroso para aquela criança que não estava conseguindo manusear.

Finaliza-se esta parte das observações no espaço estruturado da brinquedoteca acentuando as percepções concernentes ao que foi passado pela professora responsável pela turma para o grupo do projeto a respeito de crianças que tinham dificuldade de falar suas vontades, de participar de brincadeiras coletivas, dentre outras, na qual nenhuma dessas pontuações foram impedimentos para que essas crianças vivenciassem com todo o entusiasmo, de tudo o que aquele ambiente dispunha.

Contudo, foi perceptível o envolvimento das crianças em todas as brincadeiras e com todos os brinquedos, além da ampliação dos diálogos entre as crianças, o repertório e enredos de brincadeiras também foram adaptados a partir dessa experiência. Com isso as crianças se permitiram conhecer um novo espaço e se apropriaram dos recursos ali disponíveis para o aprimoramento de suas habilidades motoras e seu potencial criativo.

4.1.2 O brincar na Brinquedoteca hospitalar: narrativas e reflexões

A experiência em questão trata de um projeto de intervenção que foi proposto pelo componente curricular de Atividade Curricular de Extensão 4 (ACE4), pertencente do 5º período, do curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A professora responsável por aquela experiência formativa introduziu a temática da brinquedoteca, a importância das brincadeiras e o direito do brincar, da invenção da infância, organização do espaço e do tempo na EI. Para tal, utilizou como referências alguns autores, dentre os quais: Bomtempo (1992), Gimenes e Teixeira (2011), Vectore e Kishimoto (2001) e Diogo (2022). Além do referencial teórico, fez uso de uma entrevista sobre o brincar na Educação Infantil de Tizuko Morchida⁵ que está dividida em duas partes.

A partir das reflexões iniciais realizadas, a orientação foi dada à escolha de um espaço público que atendesse as crianças e que contivesse uma brinquedoteca, com o objetivo geral de observar as crianças usufruindo do ambiente e do acervo ali presente e aplicação de um projeto. Sendo importante pontuar que, não era possível mais de uma equipe aplicar o projeto no mesmo local.

Munidos daquelas definições e orientações, a equipe apresentou dificuldades para encontrar um local que já tivesse uma brinquedoteca e que não tenha sido escolhido por outro grupo da turma, conforme orientado pela professora responsável, mas após um período de busca, a equipe encontrou um hospital com essas características, situado na cidade de Maceió - Alagoas. O hospital foi fundado em abril de 2022, porém apenas no mês de junho do mesmo ano foi implantada sua brinquedoteca.

O primeiro contato com o hospital se deu através de uma ligação por um dos membros da equipe, em outubro de 2022. Entretanto, devido à demanda hospitalar justificada por aquela instituição, a primeira visita só foi realizada no mês seguinte. Realizando a caracterização do ambiente através de um *tour* pela brinquedoteca.

Sendo assim, durante a visita no hospital identificamos o seguinte acervo: mesas, cadeiras, muitos brinquedos e tatames disponíveis para as crianças, porém em muitas vezes as brincadeiras são realizadas de enfermaria em enfermaria, visto a necessidade de cada criança. Sendo assim, os responsáveis pelo local não permitiram o acesso do grupo de estudantes aos leitos, a fim de conhecerem a dinâmica de trabalho.

⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU&t=8s>> . Acesso em: 10/07/2024.
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QomXuPFJc8c&t=212s>> . Acesso em: 20/07/2024

Durante a visita à brinquedoteca no hospital, tivemos a oportunidade de conversar com a coordenadora responsável e realizar observações iniciais do espaço. Sendo importante pontuar que devido àquela alta demanda hospitalar, o grupo só realizou uma visita no local. Embora não houvesse crianças presentes naquele momento, a coordenadora compartilhou informações sobre o funcionamento da brinquedoteca, destacando que possuem quatro funcionários dedicados ao espaço, sendo um pedagogo ainda em formação, um auxiliar cuja formação profissional do mesmo não fora informada, uma coordenadora com formação em Pedagogia e uma pedagoga.

Além disso, contam com a colaboração de enfermeiros, fisioterapeutas, psicólogos, nutricionistas, cientistas e terapeutas ocupacionais. De acordo com as informações que nos foram dadas por ocasião da entrevista, todos esses profissionais receberam formação especializada para atender as crianças de forma mais humanizada e para proporcionar um ambiente acolhedor às crianças atendidas.

A coordenadora responsável relata também que na brinquedoteca do hospital visitado, os profissionais procuram através das brincadeiras e interações auxiliarem nas questões cognitivas e emocionais das crianças, pois muitas crianças ficam internadas por um período de médio a longo prazo, longe da maioria dos seus familiares, amigos e do ambiente escolar. Com o final da entrevista, concluímos a caracterização do espaço em questão. Após esse momento, a coordenadora solicitou que entrássemos em contato para marcar o dia da aplicação, visto que, seria necessário analisar o calendário do hospital e os projetos que são realizados pela equipe

Posteriormente àquela entrevista e visita e à caracterização da brinquedoteca, preparamos um projeto com intuito de aplicar com as crianças do local. Esse projeto estava dividido em três momentos, sendo o primeiro destinado a uma roda de socialização, onde faríamos uso da musicalização como forma de aproximação das crianças, fazendo um momento de acolhida.

No segundo momento, iniciaríamos a leitura do livro (E o dente ainda doía) de Ana Terra. O livro havia sido escolhido pelo grupo por trazer a história de um jacaré que estava com o dente doendo e recebia ajuda de outros animais para se

recuperar, mostrando uma semelhança com as crianças que estavam internadas. O intuito era fazer uma leitura na qual as crianças interagissem.

O terceiro momento, seria destinado à confecção de fantoches. Nele, as crianças seriam divididas em grupos que seriam monitoradas por um integrante do grupo de graduandos. Todo processo de criação ficaria responsável pelas crianças e os integrantes estariam apenas como auxiliares dos seus processos criativos. Na sequência, as crianças fariam uso de seus fantoches para recontar a história que teriam ouvido.

É relevante pontuar que o grupo de graduandos entrou em contato com a coordenadora responsável, em algumas tentativas, sem sucesso. Após um período sem respostas conseguiram contato com a responsável onde foi explicado que não seria possível agendar uma data antes da finalização do período acadêmico para a aplicação do projeto desenvolvido.

É importante ressaltar que em nenhum momento foi possível realizar as observações das interações das crianças no ambiente da brinquedoteca devido ao estado clínico das mesmas e como o calendário da instituição não era compatível com o calendário acadêmico da UFAL, as graduandas tiveram que encerrar observações da ACE 4 sem o contato com as crianças e sem aplicar o projeto, tendo sido orientadas pela professora responsável pela ACE 4.

Finalizamos a disciplina de ACE 4 com uma socialização com a turma e a professora responsável, no qual cada grupo realizou a apresentação das experiências com a brinquedoteca. Nesse momento, o grupo de graduandas desse relato, apresentaram as dificuldades enfrentadas para encontrar o local que possuísse uma brinquedoteca e posteriormente a incompatibilidade dos calendários das instituições na qual impossibilitou a aplicação do projeto desenvolvido. Relatamos nossa insatisfação em não conseguir concluir o projeto, outros grupos da turma também tiveram dificuldades com essa atividade. Sendo importante relatar que essa experiência impactou negativamente na expectativa com as observações dentro do espaço da brinquedoteca.

4.1.3 As brinquedotecas como espaços e tempos de brincar e interagir: algumas reflexões a partir das nossas vivências

De acordo com Gimenes e Teixeira (2011), os primeiros relatos sobre um espaço infantil com diferentes brinquedos, que posteriormente se tornaram as brinquedotecas que conhecemos hoje, surgiu em Los Angeles, no ano de 1934, quando o dono de uma loja de brinquedos que era localizada próxima a uma escola relatou alguns roubos por aluno.

Após esse ocorrido foi criado um serviço comunitário que realizava empréstimos de brinquedos para as crianças. Após a notícia desses espaços desenvolvidos para as crianças, outros países também começaram a realizar aquela prática, mas de maneiras diversificadas. Na Suécia, foi criada uma Lekotek (Ludoteca em sueco), sendo desenvolvida apenas para crianças com deficiências.

No Brasil, em 1971 ocorreu a primeira manifestação dessas brinquedotecas, com o centro de habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com uma amostra de brinquedos pedagógicos.

Nota-se que, desde então, sua relevância vem cada dia mais se tornando forte e sua popularidade crescente, embora, conforme destaca Martins (2022) não existam brinquedotecas ainda na maioria das escolas. A falta de prioridade, parece, em nosso entendimento, caminhar de mãos dadas com a falta de conhecimento acerca de sua natureza e importância para a vida dos sujeitos.

Esse argumento, inclusive, nos motiva a corroborar com a disseminação de conhecimentos relativos a tal, ressaltando sua importância para a cultura lúdica e para o desenvolvimento integral das crianças.

Nessa direção, em concordância com Cunha (1998), compreendemos a brinquedoteca como “um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico” (apud Rosa et al, 2010, p. 15-16).

Referenciando Santos (2000) Martins (2022, p. 5) nos ajuda a compreender que a brinquedoteca pode ser compreendida como “os mais diferentes espaços que se destinam à ludicidade, ao prazer, às emoções, às vivências corporais, ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da autoestima, do autoconceito, da

resiliência, do desenvolvimento do pensamento, da ação, da sensibilidade, da construção do conhecimento e das habilidades.

A partir do convite à ampliação dos nossos olhares para as brinquedotecas como esses espaços,

[...] compreende-se que a brinquedoteca, nos dias de hoje, pode ser determinada como um espaço que pode ser dentro ou fora da escola, destinado a brincadeiras, com equipamentos de brinquedos, jogos e pessoal especializado. Pode-se dizer que é uma instituição com as suas próprias regras, espaços e condições de ser utilizada. A biblioteca de brinquedo pode ser um espaço lindo, adaptado a todas essas necessidades. Por muitas vezes ignorado ou esquecido pelo mundo oficial da educação, as brinquedotecas estão em busca de uma identidade, concentrando-se tanto nas necessidades de lazer da criança, quanto na preocupação em democratizar o uso de jogos e brinquedos. O principal objetivo das brinquedotecas é possibilitar a evolução mental, psicológica, social e física da criança por meio do lúdico. (Martins, 2022, p. 3)

Gimenes e Teixeira (2011) com a referência Associação Brasileira de Brinquedoteca - (ABBri) retratam a importância dos brinquedos e brincadeiras da seguinte maneira:

Convém ressaltarmos que qualquer material que proporcione prazer ou interesse em uma interação humana implica a presença lúdica; ou seja, qualquer que seja o espaço independente do nome dado - brinquedoteca, ou sala de brincar, ou espaço do brincante, ou quintal da brincadeira -, todos serão sinônimos se cumprirem com a filosofia básica para a ABBri: "Espaço que facilite o livre brincar, encantando e promovendo o desenvolvimento pleno da criança!" (Gimenes; Teixeira, 2011, p. 154).

É notória, a relevância das brincadeiras para a formação das crianças, independentemente do local em que esteja inserida. Com isso, as brinquedotecas são espaços importantes para auxiliar no processo de desenvolvimento integral das crianças, pois podem proporcionar várias experiências, que irão contribuir para sua coordenação motora, criatividade, interação social, autonomia entre outros benefícios. Vale ressaltar, que mesmo as brinquedotecas sendo espaços que oferecem o brincar estruturado, pode também acontecer experiência do brincar livre tendo a criança como protagonista sem qualquer tipo de intencionalidade pedagógica para além da atividade lúdica por si. Com isso, iremos aprofundar essa discussão mais adiante.

É sabido que ainda são poucos os estudos referentes às brinquedotecas, especialmente realizados pela pedagogia. Assim, no âmbito da educação, notamos

a carência de uma dedicação ao tema.

Ao nos dedicarmos ao tema das brinquedotecas, identificamos que há uma variedade tipológica. Em sua pesquisa, Sousa e Damasceno (2012) apontam que os tipos de brinquedoteca são: circulante; adoleteca; reabilitacional; hospitalar e escolar. Em seu texto as autoras explicam o que seria cada uma delas.

Começando com a brinquedoteca circulante que em forma de carrinho que circula por todos os espaços da instituição, em escola, hospital, etc. Todos têm acesso a brinquedoteca personalizada, oferece assim uma seleção de brinquedos e atividades, no qual um acervo é adaptado para cada ambiente e situações. A adoleteca é um tipo de brinquedoteca que possui um acervo voltado para interesses de adolescentes e adultos, já que a mesma apresenta um nível mais avançado. Reabilitacional é uma brinquedoteca que possui um acervo de suporte para diversas necessidades, dando apoio a estimulação psicomotora, a estimulação sensorial, ao desenvolvimento cognitivo e emocional. Nessa brinquedoteca o foco é o corpo, fazendo com que a criança deseje se movimentar e se relacionar com os outros.

Ainda as mesmas autoras se dedicam à explicitação e diferenciação entre as brinquedotecas hospitalares e escolares. Para elas, a brinquedoteca hospitalar é um espaço voltado para atender os diversos contextos e situações hospitalares, como: leitos, salas de recreação, Unidade de Terapia Intensiva (UTI) etc. Seu funcionamento se dá dentro do hospital, com o objetivo de atender à instituição. O acervo deve ser resistente e adaptado de acordo com as limitações da criança-paciente.

No tocante à brinquedoteca escolar, definem como um espaço específico para suporte pedagógico com as seguintes especificidades e funcionalidades: possui brinquedos e jogos para a estimulação de motricidade e grafismo; serve para apoiar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; apoio para alfabetização, leitura e escrita, desenvolvimento do mundo físico e conhecimentos gerais. (Sousa; Damasceno, 2012).

Além das brinquedotecas citadas anteriormente, Carneiro (2015) ressalta que existem outros dois tipos de brinquedotecas, sendo as universitárias, as comunitárias, em centros culturais, em shoppings/supermercados e grandes magazines, em clínicas psicológicas/ odontológicas/ médicas.

A autora Carneiro (2015), discorre sobre a definição de ambas brinquedotecas de modo que apresentaremos a seguir, começando pela brinquedoteca Universitária:

[...]cujos principais objetivos são formar profissionais que possam atuar em instituições educativas ou não, mas que valorizem a brincadeira; contribuir para a manutenção e a valorização da cultura popular e, sobretudo, da cultura da infância; desenvolver pesquisas que demonstrem o valor das atividades lúdicas no processo educativo e na prática da cidadania [...] (Carneiro, 2015 p. 3)

Nessa mesma direção, Santos (2011) citado por Santos et al (S/D) ressalta que a brinquedoteca universitária tem uma significativa importância para a formação de recursos humanos. Sendo assim, buscam fundamentação para construção de jogos e brincadeiras no desenvolvimento da prática docente, nesse tipo de brinquedoteca.

A brinquedoteca comunitária é concebida por Santos et al (S/D) como um espaço lúdico, com brinquedos onde se busca proporcionar às crianças de classes socioeconômicas menos favorecidas o acesso a brinquedos e brincadeiras livres individuais e coletivas que auxiliem no desenvolvimento dessas crianças.

Sobre tais brinquedotecas Carneiro (2015, p. 3) ressalta:

[...] criadas geralmente em comunidades carentes; organizações não governamentais e associações de bairros costumam organizar e manter brinquedotecas para atender o público local. [...] favorecer atividades que ajudem o enriquecimento cultural e social entre os usuários; orientar os pais para que possam auxiliar o desenvolvimento de seus filhos; possibilitar à criança a exploração e o uso de diferentes materiais evitando o consumo; e, contribuir para o desenvolvimento da autonomia infantil.

Ainda de acordo com Carneiro (2015) a brinquedoteca em centros culturais “deverão favorecer o intercâmbio cultural entre crianças, adolescentes, jovens e adultos; estimular a competição e a colaboração entre os usuários, promover concursos; e, se possível, possibilitar o empréstimo de brinquedos.” (Carneiro, 2015 p. 3)

A mesma autora apresenta a brinquedoteca em shoppings/supermercados e grandes magazines com a definição: “[...] que procuram manter as crianças entretidas, com o auxílio de um monitor, com objetos lúdicos, enquanto os pais fazem compras.” (Carneiro, 2015, p. 3).

Por fim, a autora Carneiro (2015) destaca que as brinquedotecas em clínicas

psicológicas/ odontológicas/ médicas: “[...] Objetivam tanto para favorecer o tratamento dos pequenos, quanto estimular a expressão livre da criança permitindo que aflorem os problemas.”

Sob a ótica de Martins (2022), a brinquedoteca é um espaço que vem ganhando popularidade, apesar de não existir na maioria das escolas. Dentre outros argumentos que justificariam essa existência, a autora refere a falta de recursos, a descrença das autoridades educacionais e até mesmo professores em torno de sua importância. Ou seja, a brinquedoteca é vista como um lugar de passatempo, não tendo importância seu investimento.

Ainda argumentando a importância das brinquedotecas, Martins (2022) ressalta que as crianças precisam de um espaço que as impulse a desenvolver suas competências e habilidades, sendo as brinquedotecas um ambiente capaz de oferecer às crianças desafios mais complexos levando em consideração sua idade, possibilitando a capacidade resolução de problemas e ricos momentos de interação social.

Com isso, levando como referência todo exposto neste subcapítulo conseguimos através da experiência de observações das interações brincantes entre as crianças no espaço da brinquedoteca percebem como um espaço estruturado e rico em brinquedos também estruturados é capaz de proporcionar um brincar cheio de ampliação da capacidade criativa, cognitiva e autonomia das crianças. A experiência na ACE 4 foi relevante para o entendimento de como ocorrem as iniciativas das crianças nas brincadeiras, a negociação de quanto tempo irão brincar, de quem irá participar da brincadeira, de quem irá usufruir primeiro de tal brinquedo, ou seja, de como ocorrem cada interação com seus pares.

Sendo relevante permitir que a criança brinque de forma livre na brinquedoteca, sem uma obrigatoriedade vinculada a aprendizagem, conforme relata Vectore e Kishimoto (2001):

Associar o brincar à aprendizagem é outro ponto gerador de controvérsias. Quando se pretende a aquisição de conhecimentos, em um processo dirigido, com uso do brinquedo educativo, não se respeita o brincar, que é improdutivo e livre de ingerências do adulto que dirige a ação da criança. Nas brincadeiras iniciadas e mantidas pelas crianças, há evidências de aprendizagens espontâneas, significativas, construídas em um processo improdutivo, incerto, mas que possibilita explorações, relações, afetividade e expressão de representações infantis. (Vectore; Kishimoto, 2001, p.60)

Oliveira (1984) retrata que através do brincar a criança consegue desenvolver sua criatividade e explorar outras competências, visto que, segundo esse autor “a brincadeira gera prazer, diversão, faz fluir a fantasia e imaginação, cria uma ponte para o imaginário externalizar suas criações e emoções” (Oliveira, 1984 apud Vectore; Kishimoto, 2001, p.62).

Deste modo, a brinquedoteca é um espaço que pode ser desenvolvido dentro e fora do ambiente escolar, que tem um foco nas brincadeiras, equipado com uma diversidade de brinquedos e jogos, sendo essencial um profissional especializado. Com isso, as brinquedotecas possuem regras específicas, espaço e condições de uso. Diante das observações das interações e brincadeiras das crianças no espaço estruturado da brinquedoteca, destacamos a relevância do investimento em espaços assim para o usufruto dos recursos por parte das crianças, além da extrema importância do desenvolvimento desses espaços dentro do contexto escolar.

Contudo, o objetivo das brinquedotecas é possibilitar a evolução nos aspectos físicos, mentais, social e psicológico das crianças através de brincadeiras lúdicas. No ambiente da brinquedoteca acontecem jogos e brincadeiras que estimulem a coordenação motora, a criatividade da criança, o raciocínio lógico e a autonomia.

4.2 O brincar não estruturado em turmas de creche e pré-escola: relatos e reflexões sobre uma experiência de Estágio Supervisionado em Educação Infantil

Aqui, nos dedicamos à nossa experiência formativa, por ocasião do Estágio Supervisionado em Educação Infantil realizado por nós no 7º período do curso, e cujo o campo de estágio foi um CMEI situado na parte alta da cidade de Maceió-AL, e que atendia – à época – aproximadamente, 231 crianças, com idades de 2 a 5 anos.

O estágio foi dividido, basicamente, em quatro momentos que se intercalaram entre as ações realizadas no Centro de Educação e as ações realizadas no CMEI,

campo do estágio: momentos: preparo para entrada, entrada no campo, projeto de ação, prática docente, relatórios de estágio e publicização de ações.

A proposta pedagógica daquele estágio se organizou nas seguintes ações: **preparo para entrada no campo**: constituído de estudos e reflexões sobre a especificidade do Estágio Supervisionado em Educação Infantil; **entrada no campo**: constituído das atividades de pesquisa, por meio da caracterização geral, da caracterização específica e das observações com registros em diários de campo; **projetos de ação**: por meio do planejamento das ações práticas da docência; **prática docente**: por meio da execução dos planos de ação; **relatórios de estágio**: cujas ações centrais são a reflexão e sistematização dos registros e documentação das ações do estágio; por fim, **a publicização das ações**: por meio do compartilhamento da síntese das ações com os pares da instituição.

Embora as ações e etapas do Estágio Supervisionado em Educação Infantil tenha sido cuidadosamente planejadas, tivemos algumas intercorrências por causa da incompatibilidade dos calendários da Universidade e do CMEI onde realizamos o estágio em questão, o que impactou diretamente no planejamento proposto que precisou ser reformulado para que pudéssemos realizar as observações e principalmente as regências.

Considerando-se as etapas supracitadas, nos dedicamos a resgatar o que consideramos essencial para situar o leitor em torno da compreensão daquele fenômeno formativo vivenciado por nós, cujo corte aqui se dá à reflexão em torno das relações das crianças com as brincadeiras. Sendo assim, nos próximos subtópicos, detalharemos os momentos de estágio, após estudos teóricos na Universidade.

4.2.1 Nossas capturas na pesquisa inicial: caracterização geral, caracterização específica e os registros em diários de campo

Aqui, consideramos pertinente apresentar resumidamente a caracterização geral e específica da instituição de estágio, em que são contemplados: aspectos históricos de funcionamento; pessoal; espaço físico da instituição; programa geral da IEI; demandas da instituição; aspectos socioculturais das crianças; espaço físico da

sala de referência; rotina diária; relação professor-criança; linguagens; planejamento, registro e avaliação e opiniões, demandas dos professores.

Diante do exposto acima iremos destacar os tópicos a seguir: o aspecto histórico de funcionamento; pessoal; espaço físico da instituição; aspectos socioculturais das crianças; espaço físico da sala de referência; rotina diária e, por fim, relação professor-criança. Os aspectos abordados a seguir são um recorte do relatório de Estágio do qual as autoras fizeram parte.

A respeito do aspecto histórico do funcionamento da instituição, destacamos que o CMEI Dr. Pompeu Sarmento, instituição escolhida para a realização do Estágio em Educação Infantil, à época, funcionava como anexo à Escola de Ensino Fundamental Dr. Pompeu Sarmento⁶.

Surgiu como um espaço público de educação infantil para atender as necessidades da comunidade e de suas crianças do entorno da escola de ensino fundamental Doutor Pompeu Sarmento e de outras comunidades circunvizinhas dos bairros: Ouro Preto, Feitosa, Novo Mundo, Serraria, Barro Duro e São Jorge, entre outros.

O período de funcionamento do CMEI acontece nos turnos da manhã e da tarde, sendo de 07h às 11h no horário da manhã e de 13h às 17h no horário vespertino. Atendendo crianças de diferentes classes sociais. Desde aquelas que têm materialmente tudo o que uma criança precisa, àquelas que são cuidadas, nesse aspecto, pelo próprio CMEI. É nesse contexto que o CMEI se faz um lugar de pluralidades de diferentes realidades e diferentes culturas, evidenciando assim o seu preparo institucional para receber públicos diferentes.

É importante destacar que do ponto de vista histórico, a princípio, a intenção inicial era de que o CMEI atendesse a crianças de 0 a 5 anos de idade, entretanto, devido a algumas intercorrências estruturais que impossibilitou a construção de espaços para a troca de fraldas, por exemplo, estabeleceu-se o atendimento da instituição para a faixa etária citada. Com isso, o número de crianças atendidas naquele momento era de aproximadamente 231, com idades de 2 a 5 anos, matriculadas nos turnos da manhã e da tarde.

⁶ Em 14 de março de 2024 através da portaria nº 9.732, o CMEI Dr. Pompeu Sarmento se desmembrou da Escola de Ensino Fundamental Dr. Pompeu Sarmento sendo nomeada como Centro Municipal de Educação Infantil Professora Albene Clarindo Duarte.

Em relação às crianças com deficiência, transtornos globais ou altas habilidades/superdotação, verificou-se que a instituição de ensino inclui crianças matriculadas com essas especificidades, tanto nos turnos matutino como no vespertino. Não conseguimos acesso à informação referente à quantidade de crianças atípicas, atendidas em cada turno. Vale mencionar que existem educadoras/auxiliares de apoio para essas crianças, geralmente estagiárias ainda em processo de formação de cursos variados, incluindo as do curso de Pedagogia.

A instituição foi inaugurada em 2016, porém com projeto desde 2001, quando foi abandonado e só retomado após luta e voz da comunidade junto à gestora da época. A construção do CMEI foi realizada, visando acolher crianças da região que não tinham oportunidade de escolaridade devido à falta de um centro de educação infantil público. Contudo, do ponto de vista administrativo e gestor, o CMEI ainda faz parte da escola Pompeu. Mas, de acordo com a coordenadora pedagógica do CMEI, a comunidade luta por tornar o centro autônomo, com independência pedagógica, gestora e orçamentária.

O CMEI também busca construir outras relações de vínculos por meio do processo dialógico entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), comunidade, professores, profissionais e instituições parceiras como a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e de outras faculdades e universidades públicas e privadas, através dos estágios, especialmente do curso de graduação em pedagogia e de Programas, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP), o CMEI no ano de 2021 possuíam 13 professoras sendo que uma estava em readaptação, 03 auxiliares de salas, uma professora na coordenação pedagógica, três merendeiras, das quais uma se encontra readaptada, duas funcionárias, apenas para o trabalho de apoio. A respeito da formação, as auxiliares de sala que ainda não possuem formação em um curso de ensino superior, ou seja, esses auxiliares são contratados pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE).

Com relação às professoras do CMEI, onze têm formação em pedagogia, uma em História, outra em Letras-Português, - ambas com especialização em Educação Infantil, dado isso, é realizado uma formação continuada onde são

reservados dois sábados por mês para horário de trabalho pedagógico individual (HTPI) e horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) além das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A respeito da formação da coordenadora, sabe-se que a mesma tem formação em pedagogia e mestrado em educação.

A respeito do aspecto físico do CMEI conta com 06 salas de referência construídas em uma área ampla; uma secretaria, sala de coordenação, sala de gestão, um espaço que serve como almoxarifado, este que é utilizado para guardar materiais de limpeza, um banheiro que serve para funcionários e visitantes, uma sala que funciona como brinquedoteca e hall de entrada, este espaço é compartilhado por adultos e crianças em momentos de socialização, ou até mesmo de chegada de estagiários, familiares e entre outros. Possui banheiro feminino e masculino para as crianças. A escola possui refeitório no qual as mesas possuem altura e tamanho adequados para o público alvo e também um pátio no qual as crianças brincam todas juntas.

Relacionado ao cardápio da instituição de ensino, identificamos que o acompanhamento nutricional é feito por nutricionistas da SEMED. Esse cardápio possui duas refeições por período. No caso do período da tarde são: um desjejum, que ocorre às 13h, quando as crianças chegam ao CMEI, geralmente é uma fruta, ou suco. Posteriormente, ocorre o lanche em si, chamado jantar, por volta das 15h.

Segundo a coordenadora pedagógica, a escola realiza quatro reuniões pedagógicas com as famílias por ano, mas a coordenação tem disponibilidade de conversar com os pais a qualquer momento, de maneira acessível. Além das reuniões, a escola realiza também encontros culturais durante as principais datas festivas com os pais e a comunidade.

Sendo relevante pontuar a respeito das expectativas da instituição em relação ao estágio, no qual torna-se perceptível que a relação com o estágio é muito boa, tanto no semestre em curso no qual fomos muito bem recebidos em todas as visitas à escola, principalmente pela coordenadora, quanto, nos semestres anteriores pois conforme consta no PPP, a universidade, por meio dos Estágios Supervisionados em Educação Infantil tem contribuído, sobremaneira, com o imbricado processo de formação de professores, auxiliares de salas, coordenação

pedagógica, alunas do curso de pedagogia e também das professoras Supervisoras de Estágio, à medida que também são convidadas a redirecionar as suas orientações de estágio à luz das observações e das experiências que se tecem e repetem nos espaços do CMEI.

Destaca-se ainda que a professora de estágio, geralmente, com as alunas de pedagogia, professoras, coordenação fazem uma roda de escuta para sentir e conhecer o espaço, os sujeitos, os materiais, como são organizados os espaços e os tempos da instituição e das crianças e, mediante ao que observam, escutam, registram e documentam por meio da reflexão coletiva, pactuam com a instituição a elaboração e desenvolvimento de projetos que busquem fortalecer as práticas e as experiências das crianças e adultos no cotidiano.

Acerca do espaço físico da sala de referência, consideramos pertinente retomar as seguintes observações. Na sala do 1º período “C” vespertino da educação infantil, foi possível perceber que a sala de referência é bastante acolhedora para as crianças, sendo seu espaço físico bastante conservado com teto em PVC, possui a porta, três janelas sendo possível observar algumas plantas e árvores, e algumas aberturas na parede para auxiliar na iluminação natural e ventilação, possuindo também dois ventiladores e quatro lâmpadas.

A organização desse espaço está de acordo com o PPP (2021, p. 10) o qual cita a afirmação de Graça Horn (2021) que o espaço e seus arranjos ambientais desempenham nesse processo o papel de um segundo educador. Portanto, há contribuições na formação da autonomia das crianças de acordo com o que é proposto no ambiente que se assemelha ao cotidiano das mesmas, como: sala de estar, cozinha, quarto etc.

Após essas observações vimos que o mobiliário presente na sala é composto por: duas mesas principais, 9 mesas separadas, 21 cadeiras, 1 quadro branco, 2 armários, 2 estantes com prateleiras. Todo o mobiliário é adequado à faixa etária das crianças, estando em sua maioria no tamanho correspondente à sua altura, como é o caso das mesas e cadeiras. O tradicional birô para a professora não foi encontrado na sala, o que retrata o rompimento com a cultura adultocêntrica constitutiva da maioria das instituições educacionais.

A sala é organizada e bastante atrativa para essas crianças, possuindo alguns espaços semelhantes a uma casa respeitando o tamanho das crianças. Foi criada uma cozinha, escritório, quarto, e penteadeira, com vários materiais. Além desses espaços, a sala possui vários brinquedos em mesas ou prateleiras disponíveis.

Sobre o acesso das crianças aos materiais, vale salientar que os materiais que compõem a cozinha, escritório, quarto, penteadeira e algumas mesas expostas com brinquedos, são do alcance das crianças. Já os demais materiais ficam em prateleiras altas e dentro dos armários fechados, onde a criança só tem acesso se a professora os entregar. A maioria dos materiais e brinquedos é organizada em caixas e identificadas, outros são misturados e expostos nas prateleiras da estante, como: bonecas, ursos e carrinhos.

No que concerne à ocupação das paredes da sala possuem vários painéis sendo a maioria escrita pelas professoras, em produções coletivas com as crianças, a exemplo das seguintes: algumas músicas, calendário, receitas, aniversariantes do mês. Além disso, identificamos também algumas produções das crianças.

Ainda sobre o espaço físico foi possível observar que ele é muito atrativo para as crianças, apresentando uma decoração acolhedora, varal para pendurar as mochilas, estante para colocar as garrafas e lancheiras além de favorecer a ampla circulação das crianças, promovendo assim, um ambiente rico em troca de experiências, sendo adequado às necessidades das crianças. Outro ponto que contribui para a diversificação do ambiente é a existência de áreas de interesses definidas, como por exemplo: o escritório com teclado de computador, telefone fixo, mesa e cadeira; cozinha com mesa, cadeira, armário, fogão, alguns eletrodomésticos como liquidificador e panela elétrica; penteadeira com mesa, prancha e secador; "quarto" com um colchão e brinquedos de pelúcia. Destaca-se que, quase todos os materiais que compõem esses acervos das salas de referências são oriundos de doações das famílias, da comunidade e de parceiros da instituição.

Além de um espaço físico adequado para as crianças, outro ponto que possui bastante importância na adaptação e no desenvolvimento delas é a rotina. Acerca disso, cabe salientar que o CMEI possui uma rotina bem definida tendo início com a acolhida, que é o momento de chegada das crianças onde elas brincam livremente,

nas salas de referência. Depois há o momento da fruta, que acontece no refeitório ou na sala de referência, nesse momento há a orientação de higiene pessoal onde a professora orienta as crianças a lavarem as mãos antes de comerem. A professora deixa claro que o momento da fruta auxilia no incentivo das crianças que não têm o hábito de comer frutas.

Sobre as atividades e experiências realizadas durante a rotina, a professora deixa claro que a atividade permanente é a contação de histórias. Além da contação de histórias, há também jogos coletivos como: boliche, dado etc. No tocante às atividades individuais há, pinturas, construção de atividades de arte como por exemplo, pinturas, e desenhos feitos com materiais da natureza. Outra atividade exercida são os projetos que são definidos de acordo com o interesse das crianças. Há também um projeto cultural desenvolvido no decorrer do ano letivo, cujo foco é a cultura indígena, esse projeto é trabalhado por todas as turmas.

Como podemos perceber as atividades e experiências realizadas no CMEI possuem intencionalidade. Sendo assim, o planejamento surge como instrumento primordial tanto para a execução das atividades e experiências, quanto para o alcance dos objetivos esperados. Sendo assim, sobre o planejamento das atividades podemos descrever como feito de forma coletiva e individual. Acontecem encontros mensais, onde os profissionais fazem a troca de experiências, a interação de uma sala com a outra, pois como diz a professora da turma: "Tem vez que eu tenho uma experiência boa em minha turma, aí trabalham no coletivo e fazem a sistematização individual". Outro ponto levado em consideração é a jornada individual, onde você vai considerar as especificidades de sua turma, a idade das crianças, a curiosidade delas, etc.

No que concerne ao tipo de atividade oferecida às crianças, de acordo com nossa percepção, dependendo da atividade oferecida, as crianças são colocadas em grupos, duplas, trios ou individualmente, como também são direcionadas ao pátio. Podemos observar no dia da entrevista, que as crianças estavam na mesa, cada uma com uma folha de papel desenhando, pintando e rabiscando, de forma individual, mas no mesmo espaço. Contudo percebemos que a professora busca envolver todas as áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento das atividades e experiências.

No mais, a organização da rotina permite à criança planejar, trabalhar e refletir sobre o que fez, acreditamos que isso deve-se ao fato da professora resgatar sempre a importância de determinada atividade, deixando claros seus objetivos, finalidades e com isso a criança desenvolve o conhecimento e consequentemente a reflexão sobre algo que faz parte do seu dia a dia.

Outro ponto observado é que dentro da rotina é reservado um momento para as crianças iniciarem as atividades e seguir com suas intenções, onde podem brincar livremente nos espaços e elas mesmas desenvolverem suas atividades e brincadeiras. A partir disso, pudemos observar que a rotina possui um tempo reservado para a brincadeira – livre, individual ou em grupos –, o que é bastante importante.

Ainda sobre as brincadeiras, mais especificamente, sobre o horário do parque observamos que as atividades são livres para escolher seus repertórios e experiências brincantes. O que tem no CMEI são oportunidades para que eles desenvolvam autonomia e confiança. O que é feito pelas professoras é a instrução sobre algo que eles possam se machucar ou que não seja correto para o brinquedo e para o momento. Os adultos atuam na mediação de conflitos, ampliação de repertórios e narrativas a partir do que as crianças demandam naquele contexto de brincadeiras não estruturadas no pátio.

Em conformidade com o que foi observado, tanto os professores como os auxiliares de sala, criam uma atmosfera bastante calorosa e são receptivos com as crianças, não aumentam o tom de voz e procuram conversar com as crianças quando acontece algum conflito, fazendo contato com os olhos e se agachando para ficar no mesmo nível da criança enquanto conversam, realizam alguma atividade, ou contação de história.

Ao tratarmos sobre as estratégias de encorajamento e apoio da linguagem e comunicação das crianças, foi possível observar que a professora está sempre elogiando e enaltecendo as pequenas conquistas das crianças, suas falas, atitudes; apoiando-as em suas ações e buscando sempre trazê-la a interagir e participar, mostrando o quão ela é importante, ao mesmo tempo que instiga a reflexão delas nas atividades e relações de uns com os outros.

Um dos momentos em que pudemos presenciar tal feito, foi enquanto estávamos observando a sala de referência do primeiro período “C”, vespertino, com a professora titular. Durante uma contação de história na sala, as crianças trocavam comunicações com os colegas e a história, por meio da mediação e exploração da professora com eles, de forma que ela os dava abertura para pronunciar o que achava da história ou o que iria acontecer com determinado personagem.

Mediante as observações durante as visitas na sala de referência do primeiro período, e observações no pátio, foi perceptível que a professora, em seus momentos internos e externos da sala, busca conhecer o contexto da situação que a criança se coloca ou é proposta a ela, antes de interferir em tal, fazendo com que ela seja autônoma e crie possíveis resoluções para possíveis problemas que precise solucionar.

Houve um episódio em que determinada estagiária conversava com a menina 12 que estava no balanço do pátio, e perguntou se poderia utilizar o balanço também, mas a mesma fez movimento negativo com a cabeça, a professora da sala de referência, ao estar presente na situação indaga a menina 12 com os seguintes questionamento: Você acha que ela cabe no balanço? Será que ela poderia ir depois?, e assim a menina 12 responde que o balanço era pequeno e não caberia a estagiária. Sendo assim, a professora a encoraja a refletir sobre o problema dando possibilidades para resoluções.

Durante as observações no pátio do CMEI, notamos que as professoras se mantêm em torno das crianças quando as mesmas estão no pátio ou nos corredores, optando, de acordo com as falas da gestora, auxiliar e interferir somente quando necessário nas brincadeiras e ações das crianças.

Em conformidade com as apreciações do campo, foi perceptível que quanto às oportunidades para as crianças explorarem os brinquedos e utensílios dispostos para elas no CMEI, no seu próprio ritmo e nível de desenvolvimento, elas possuem o livre arbítrio para escolherem qual material utilizar e de que modo, tanto na sala de referência, quanto no pátio; eles são bastante independentes, além disso, há uma variedade de materiais para que elas façam as escolhas; apesar de que, nas salas de referências tem alguns materiais que não estão ao alcance das mesmas, os quais não conseguimos ver devido às oportunidades de exploração do campo.

Após as observações do grupo, verificamos que as professoras permitem à criança falar sobre o que ela aprendeu, sem se preocupar com julgamentos, pois a prioridade é a criança interagir e apresentar suas narrativas e percepções sobre as experiências e atividades e o que aprendeu durante o dia, contudo, não a limita de mostrar outro ponto de vista.

Além dos instrumentos de coleta de dados que dimensionaram nosso olhar para o entendimento e conhecimento tácito da instituição, as observações com registros em diários de campo foram instrumento de grande importância para a apuração do nosso olhar em busca de compreensão de todos aqueles fenômenos educacionais. Sendo assim, retomamos alguns extratos das observações iniciais ocorridas no período do dia 02 a 08 de fevereiro de 2023, como a instituição estava finalizando o período escolar ocorreram apenas três momentos de observação iniciais, sendo importante destacar que os encontros aconteciam apenas duas vezes na semana, tendo algumas intercorrências que se tornavam impeditivas às nossas ações no campo.

Nosso diário de bordo do dia 02 de fevereiro de 2023, data da primeira visita ao campo de estágio, após estudo teórico na Universidade. Com as observações feitas naquele dia no CMEI foi perceptível que as crianças ficavam livres para suas escolhas e à vontade para serem e fazerem o que quiserem nas possibilidades do ambiente. No pátio possui brinquedos de sobe desce, balanços, carrinhos e muito espaço disponível, um espaço propício e convidativo às brincadeiras e jogos livres.

Aquele cenário nos fez lembrar Ferreira (2012, p. 8) quando retrata sobre esse tipo de jogo/brincadeira livre, no seguinte trecho:

O jogo acontece num tempo específico que pode ser fruto de um acordo entre os participantes ou depender de uma decisão de cada participante de não mais jogar. O seu tempo não se confunde com o tempo de outras atividades humanas. O jogo acaba simplesmente sem produzir qualquer outra consequência. Por isso diz-se que ele é temporário.

Algo que nos chamou atenção foi que enquanto estávamos em uma roda de conversa com a professora supervisora de estágio e a coordenadora do CMEI na sala de recepção, ocasião em que fazíamos uma entrevista coletiva com aquela coordenadora. Algumas crianças entraram no ambiente e uma delas pediu para a coordenadora pegar o tapete de yoga. Muito empolgada, pediu para fazer a vela. As

outras apesar de não estranhar nossa presença não se comunicaram muito, apenas observaram tudo que estava acontecendo e acompanharam a sequência narrativa.

“Tia, quero fazer a vela”, disse a menina 13. A coordenadora pedagógica, interrompendo sua fala, responde prontamente: “Vou pegar o tapete”. Enquanto a coordenadora foi buscar o tapete na sala, a professora de estágio contextualiza e elucida a situação as estagiárias: “Aqui é sempre assim, movimentado. As crianças têm livre acesso”.

Ao pegar o tapete, a coordenadora o colocou no chão. Então, a garota fez uma das posições feita no *yoga* que se chama *sarvangasana* (postura de vela), fazendo a alegria das outras crianças ali presentes. Depois desse momento, saímos do ambiente e fomos para o pátio continuar as observações das interações das crianças.

Uma de nós se deparou com oito crianças caçando embuás, ficando apavorada de medo e impressionada pela alegria daquelas crianças por cavar a terra em busca de um ser que normalmente não levantaria interesse de nenhum adulto. As crianças tinham-no transformado num rei daquela brincadeira, tornando uma missão de extrema importância encontrar mais embuás. Essa brincadeira foi a maior diversão para as crianças ali presentes.

O menino 14 se aproximou da autora A e mostrou o tanto de embuás que ele tinha encontrado. O menino 14 era extremamente extrovertido e se autodenomina o rei da brincadeira, enquanto as demais crianças estavam buscando embuás e o entregando, ele não permitia que as outras crianças pegassem os embuás, ele comandava a brincadeira e delegava as funções de cada membro ali presente. O menino 14 perguntou: “O Tia, você quer tocar nos meus embuás?”, “Não, tenho muito medo de embuás!” respondeu a autora A. E o menino 14 responde: “Tia, me ajuda a encontrar mais embuás? Estou com poucos”. Mesmo apavorada, a autora B responde: “Sim, vamos procurar”.

Então uma das autoras começou a cavar a terra com o garoto e com outras setes crianças. Ao encontrarem o embuá, as crianças celebraram com muita alegria, contagiando as outras acadêmicas. Após esse momento de brincadeira as acadêmicas continuaram o *tour* pelo CMEI, e, ao voltar para o pátio uma garota de aproximadamente 4 anos de idade estava distribuindo giz para algumas estagiárias.

Ao se aproximar de uma de nós perguntou se gostaria de ganhar um presente, e ao responder que sim a autora foi presenteada com um giz de quadro, que inclusive tinha a cor favorita da autora A (azul).

Logo em seguida, a menina 15 continuou entregando os presentes (giz) às demais universitárias e por onde passava esbanjava simpatia e animação. Outro fato que chamou a atenção das autoras foi a decoração do CMEI, com vários recortes culturais como por exemplo o bumba meu boi, além dos bambolês temáticos em homenagem ao “Sítio do pica-pau amarelo”, ressaltando personagens que marcaram as infâncias de tantas pessoas.

Ao observar as crianças dançando, umas das professoras colocou músicas na caixa de som, favorecendo que ficassem ainda mais empolgadas. Duas crianças estavam brincando com terra/lama, fazendo bolinhas (brigadeiro) e “bolo” em umas panelas, quando uma das autoras se aproximou para observar de maneira mais nítida. Foi quando uma delas perguntou se queria brincar de cozinheira, conforme retrata o extrato seguinte, do diário de bordo do dia 02 de fevereiro de 2023.

Ao se aproximar das crianças, a autora B foi convidada para brincadeira, na qual o menino 16 afirmou: “Somos todos cozinheiros, tia”. Logo a autora B perguntou: “O que vocês estão cozinhando?” Foi então quando o menino 17 se aproximou e respondeu: “Estamos preparando doces”. O menino 16 acrescentou: “Bolo e brigadeiros”. A autora B, muito empolgada respondeu: “Vai ficar uma delícia”. A autora B fez então o seguinte questionamento aos meninos: “Qual o sabor do bolo?” O menino 16 com um tom de certeza: “Tia, pela cor dele, vai ser de chocolate”. O menino 17 concentrado no preparo do bolo acrescentou: “Chocolate cremoso”.

Com a finalização dos preparos dos doces, “o menino 16 afirmou: Tia, vou ligar o forno”. A autora B respondeu: “Tá certo”. O menino 16 se levantou em direção ao pátio do CMEI, e a mesma autora ficou observando atentamente o que ele iria fazer, então ele esticou a mão em direção ao sol e voltou para concluir os doces. O menino 16 após verificar o “forno” voltou em nossa direção e disse: “Tia, o forno já está quente”. A autora B, impressionada com o desenvolver daquela brincadeira respondeu: “Então vamos levar os doces”.

A autora B ficou admirada com a criatividade das crianças em transformar tudo em algo divertido. Esses dois meninos associaram o calor do forno ao calor do sol, logo assim como o forno é capaz de assar o bolo, o sol também é. Cozinhar é uma prática social da vida das crianças, é algo comum no cotidiano delas, elas passam um bom tempo observando seus familiares prepararem suas refeições então se apropriam dos conhecimentos acerca da culinária para aplicarem em suas brincadeiras. As crianças tinham seus próprios modos de cozinhar e se divertiram bastante com os preparos dos “doces”. É fascinante como as crianças acrescentam suas vivências de mundo em suas brincadeiras, deixando suas particularidades de ser bem aparente.

A primeira visita ao CMEI foi finalizada com uma roda de conversa com a coordenadora, a professora de estágio e as demais universitárias. A coordenadora se colocou à disposição e agradeceu por estarmos fazendo estágio naquela instituição. Em seguida, a professora supervisora do estágio agradeceu toda a equipe docente por nos receber na instituição. Tanto a professora de estágio quanto a coordenadora nos alertaram sobre ter uma escuta atenta e um olhar aguçado para as interações com as crianças, pois a todo momento aconteciam fatos interessantes e que mereciam toda atenção possível.

No dia 06 de fevereiro de 2023 realizamos o segundo dia de visita ao CMEI para dar continuidade às observações. A professora supervisora de estágio recebeu a turma na recepção e passou algumas sugestões sobre como realizar as observações e fazendo referência ao texto estudado anteriormente intitulado “Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas”, de William Corsaro.

Ressaltou a importância de relatar o fato presenciado e não o enfeitar, ou seja, fato é fato não se pode alterar. Após isso, a professora informou que cada grupo deveria realizar as observações nas salas de referências ou pátio do CMEI, conforme definido anteriormente na UFAL.

Posteriormente, as duplas e trios se direcionaram às salas de referências ou pátio. Nós fomos para a sala do 1º período “C” vespertino, onde fomos apresentadas às profissionais e às crianças daquela sala. A professora da turma

disse que como estava na reta final⁷ não estavam fazendo a rotina como de costume. A turma era composta por quatorze crianças, mas naquele dia apenas oito crianças estavam presentes.

Iniciamos as observações na sala de referência e notamos uma diferença em comparação com as salas tradicionais, partindo do mobiliário sendo adequado para a faixa etária das crianças estando em sua maioria no tamanho correspondente à altura das crianças, não possuindo birô para a professor. Aquela sala era organizada e bastante atrativa para essas crianças, possuindo alguns espaços semelhantes ao cotidiano das crianças em versões menores.

A professora pediu para que nos sentássemos nas cadeiras para fazer as observações, ficamos observando as crianças sem qualquer tipo de interação, esperando elas fazerem o primeiro contato, mas parecia que elas nem tinham notado nossa presença, ou nossa presença era tão comum que não despertava tanto interesse.

Em seguida, na sala de referência, as crianças estavam brincando de pega-pega, quando uma das crianças sem querer bateu o joelho no colega que caiu no chão e começou a chorar. Em instante a professora se aproximou para averiguar o que tinha acontecido e perguntou aos colegas cada detalhe do ocorrido e solicitou que a menina pedisse desculpa ao colega e lhe desse um abraço.

Continuamos a observação na sala e outras crianças estavam brincando de “mãe e filhos”, a menina 18 definiu o que cada criança seria na brincadeira e posteriormente mudaram o tipo de brincadeira, começaram a brincar de energia fingindo que estavam levando choque elétrico no qual a fonte de calor era uma panela elétrica sem funcionamento, essas crianças estavam realizando a brincadeira de faz de conta e entre os próprios participantes definiam o que é, por quanto tempo gostaria de brincar, visto que, essas brincadeiras não possui um tempo específico.

Logo após, as crianças estavam gritando bastante na brincadeira e a professora as lembrava da nossa presença e pediu para se comportarem. Em seguida, a professora pegou o livro intitulado (As aventuras de Cosmos, O Dodô do espaço. A ilha do Rei do escritor Pat Rac) e solicitou que as crianças fizessem uma

⁷ O calendário das instituições municipais de Maceió estavam atrasados, com isso, o CMEI ainda estava finalizando o calendário de 2022.

roda para ouvirem a histórias. A professora antes de contar a história apresentou a capa que tinha ilustrações e perguntou às crianças o que elas achavam que estava falando a história.

O menino 19 disse: “Tia, a história fala sobre o rei”. Logo a professora o instigou mais um pouco perguntando: “E o que mais?” Foi então que a menina 20: “Tia, fala sobre viagem”. A professora repetiu a pergunta: “E o que mais?” O menino 19 respondeu: “Tia, fala sobre o Dodô”. Assim a professora respondeu: “Certo”. E começou a contação da história.

Após a finalização da história a professora fez algumas perguntas sobre do que se tratava a história e dos acontecimentos mais marcantes para as crianças, e com muita empolgação contou a moral da história.

A professora colocou uma música e começou a dançar com as crianças. Todos estavam muito animados com as músicas. As crianças pegaram seus instrumentos de maracá, feitos com garrafas pets, arroz, milho, fita durex e madeira. Depois, os responsáveis pelas crianças começaram a chegar para buscá-los, então nos despedimos das crianças e profissionais.

Concluimos o segundo dia de observação, realizando reunião com a coordenadora, professora supervisora de estágio e as demais estagiárias. As estagiárias compartilharam um pouco desse dia vivenciado no CMEI, através das observações da rotina das crianças com a professora de referência. A professora de estágio nos orientou acerca do entendimento do papel do estágio para nossos processos formativos, destacando a importância de aproveitarmos os encontros com as professoras para aprendermos sobre as nuances da docência na Educação Infantil, de modo a aprender sobre a rotina das crianças e entender a dinâmica do CMEI.

No dia 8 de fevereiro de 2023 aconteceu a terceira visita ao campo de estágio. Como de costume tivemos uma conversa com a professora supervisora de estágio e com a coordenadora do CMEI. As crianças estavam muito animadas pois estava acontecendo a festa de encerramento do ano letivo com o tema carnaval. As professoras estavam organizando as crianças e algumas delas ainda estavam chegando, a maioria das crianças estava fantasiada e todas elas estavam muito animadas com o carnaval do CMEI.

Notamos que três garotas estavam usando salto alto e possuíam um equilíbrio magnífico. As professoras organizaram as crianças para desfilarem por todo o CMEI, a maioria estava vestida a caráter. Após algumas voltas pelo pátio, as professoras fizeram uma fila para que cada criança fizesse um desfile solo para mostrar as fantasias de cada uma. As crianças ficaram ainda mais animadas e todos da fila participaram do desfile.

Neste dia o fogão do CMEI não estava funcionando então o lanche das crianças foi frutas. Após o lanche as crianças voltaram a brincar jogando confetes, as professoras distribuíram geladinhos e pipocas para todos ali presente. Nesse momento, o menino 21 se aproximou e mostrou seus colares bem entusiasmado: “Tia, olha meu colar!”, com isso, a autora A respondeu: “Nossa, que lindo, é feito de quê?”, “Macarrão penne e tinta”, respondeu o menino 21.

Algumas professoras notaram que as crianças estavam jogando as embalagens no chão, então chamaram atenção delas e as lembram que lugar do lixo é no lixeiro. Assim, as crianças pegaram as embalagens do chão e foram jogar no lixeiro. O menino 22, de aproximadamente 4 anos, se aproximou da autora A e pediu para amarrar seu cadarço: “Tia, meu cadarço está solto. Você pode amarrar?”. O menino 22 continua explicando que não sabia amarrar sozinho, a autora A respondeu: “Claro”.

A autora A pediu para ele apoiar seu pé no banco e mostrou lentamente como amarrar o cadarço. Ele ficou atento observando como a mesma estava fazendo a amarração. Quando terminou de amarrar o garoto a abraçou e agradeceu.

Após alguns minutos o menino 22 voltou e perguntou se podia abrir a embalagem do pirulito, a autora A respondeu que sim, abriu e entregou para o garoto que agradeceu novamente. A criança em questão não tinha a fala completamente desenvolvida, então pronunciava algumas palavras de modo a não ser tão compreendidas como por exemplo “pilulito”. O menino 22 é extremamente carinhoso e cada vez que se aproximava a abraçava com muita ternura e sempre estava sorrindo.

As crianças começaram a ir embora, as professoras estavam se despedindo e desejando boas férias, mesmo que algumas crianças não tivessem conhecimento

do que aquilo significava. Algumas crianças continuam brincando, quando um garoto subiu na árvore e não apresentava nenhum sinal de medo da altura, diferentemente das autoras que mal conseguem olhar o céu por muito tempo.

Naquele dia, concluímos as observações iniciais e voltamos à Universidade para expor nossas vivências e elaborar um projeto de intervenção. É importante destacar que as crianças que pertenciam ao 2º período, com as quais fizemos as observações iniciais, quando retornamos para aplicar o projeto planejado não estavam mais no CMEI, pois já tinham avançado para o 1º ano do Ensino Fundamental I.

Durante a caracterização geral e específica da instituição e observações iniciais conversamos com as crianças do CMEI e com a professora de referência X sobre os gostos e preferência, as quais relataram um apreço pelas artes. Notamos também que a sala e todo o CMEI eram repletos de produções das crianças, então decidimos juntamente com o grupo que as presentes autoras fizeram parte por construir um projeto interventivo voltado para as artes visuais como um resgate da cultura brincante das crianças.

É relevante pontuar que as observações iniciais realizadas no CMEI, especialmente das interações das crianças com as brincadeiras não estruturadas – com embuá, planta, lama, corda, água etc. – chamaram muito nossa atenção. Primeiramente, devido à criatividade das crianças. Além disso, à autonomia das crianças ao escolherem com o quê, como, com quem e por quanto tempo iriam brincar. Outro ponto importante foi o enredo das brincadeiras das crianças, que estavam conectadas com as suas vivências cotidianas e com experiências que aconteciam em suas casas com seu meio familiar.

4.2.2 A hora da prática: reflexões sobre o planejamento e operacionalização das ações projetadas

As ações ocorreram de modo compartilhado e colaborativo, planejadas e desenvolvidas sob a mediação de cada equipe de estagiárias, as equipes eram formadas por algumas duplas ou trios, mas é importante destacar que, considerando a atipicidade da realização do estágio, foi definido coletivamente a junção de alguns grupos, formando assim três grande equipe, que conduziram as

ações por um dia de intervenção. Sendo relevante explicitar que as aplicações dos projetos duraram três dias.

Em que cada dia teve uma temática específica que cada grupo ficou responsável, sendo: o primeiro, Circuito da Alegria com brincadeiras com corporeidade e movimentos; o segundo, com Artes Visuais na Educação Infantil – Brincadeiras e Interações, focando em brincadeiras com artes; e, o terceiro com Música como auxílio na adaptação e acolhimento nas primeiras idas da criança à escola, no contexto da Educação Infantil, focando em brincadeiras com músicas e danças.

A turma era composta por aproximadamente 30 componentes e foi dividida em três grupos, e cada grupo ficou responsável por elaborar um projeto capaz de proporcionar experiências de acolhimento, imersão e resgate nas/das culturas brincantes para crianças e adultos.

Projeto Circuito da Alegria: diante das observações realizadas pelo primeiro grupo, foi elaborado um projeto voltado a circuitos de jogos e brincadeiras que envolvessem corporeidade com intuito de proporcionar experiências que ajudassem na autonomia das crianças. O primeiro grupo teve em seu objetivo realizar um dia de experiências brincantes que envolviam os movimentos corporais das crianças da instituição, o público-alvo são crianças de 2 a 5 anos, o projeto foi realizado no período vespertino, no CMEI com as crianças presentes no dia, a intervenção ocorreu no pátio do CMEI e incluiu todo o público da instituição.

Primeira regência - ocorreu no dia 23 de maio de 2023: enquanto aguardamos a chegada das crianças, ajudamos as integrantes do grupo a organizarem as atividades propostas. As crianças foram chegando aos poucos e ficaram animadas ao nos observar arrumando os materiais. As crianças começaram a interagir com as universitárias e com o cenário, e a todo tempo perguntavam o que estávamos fazendo e pediam para nos ajudar.

As crianças perguntaram para que serve o elástico, que estava sendo organizado no pátio do CMEI pois estavam ficando animadas para brincar, quando a autora A respondeu que era para uma atividade divertida e que eles iam brincar bastante. O material em questão era para preparar uma cama de gato. Foi então quando a menina 23 se aproximou e perguntou: “Tia, o que é isso?” Logo a autora

A com muita empolgação respondeu: “É para uma atividade bem divertida”. A menina 23 animada perguntou: “Eu gosto de atividade assim, posso brincar também?” O menino 24 também afirmou: “Eu também gosto”. Podemos perceber a empolgação das crianças com as brincadeiras que estavam sendo organizadas, ao analisarem um pouco mais os materiais as crianças perguntaram ao mesmo tempo: “Tia, a gente pode ajudar?”

As crianças estavam ansiosas com nossa presença e não queriam ficar nas salas de referência, então ficaram no pátio nos observando e interagindo com os materiais. Ao perceber que as crianças estavam impacientes de esperar as últimas atividades ficarem prontas, a professora de estágio começou a envolvê-las, propondo fazerem alongamentos e brincadeiras que requerem a atenção compartilhada com elas.

As crianças entraram na brincadeira e estavam fazendo os alongamentos com muita empolgação e demonstrando muito interesse pelas atividades. Antes de ser dada a largada para as brincadeiras, algumas crianças já estavam brincando com as atividades expostas, mesmo sem saberem o nome exato de todas as atividades ou como realizá-las, elas brincavam de maneira livre e sem mediação de algum adulto. A professora de estágio fez uma demonstração de como ocorria uma brincadeira com os bambolês, então as crianças começaram a brincar.

Enquanto a autora B organizava outra brincadeira com os bambolês, o menino 25 se aproximou e perguntou: “Tia, o que você está fazendo aí? Tia, posso te ajudar?” A autora B olhou para o menino 25 e respondeu: “Estou preparando uma atividade com bambolês. E sim, pode ajudar”. O menino 25 ficou um tempo em silêncio, apenas observando o que ela estava fazendo e a fez outra pergunta: “É pra gente passar pelo meio deles, tia?” A autora B respondeu o seguinte: “Isso mesmo, você consegue?” O menino 25 visivelmente estava muito animado e respondeu: “É claro que sim. Tia, sou muito ágil. Tia, posso segurar para te ajudar a terminar mais rápido?” A autora B respondeu: “Pode sim”.

Era nítida a euforia em participar das produções das atividades e a curiosidade em saber o que estávamos preparando. Quando a estagiária em questão terminou de colocar os bambolês com a ajuda do garoto e outras estagiárias, ele foi ajudar àquelas estagiárias nas produções. A intenção do garoto

e de todas as crianças que estavam ajudando era finalizar as produções o mais rápido possível para que pudessem brincar.

Algumas crianças, mesmo ao explicar como funcionam determinadas brincadeiras como por exemplo a amarelinha, elas mantiveram seu próprio modo de pular e brincar, enquanto algumas seguiam a regra tradicional. Algumas pulavam de um pé só, outras com os dois pés e tinham aquelas que só andavam pela amarelinha. O fato é que todas estavam se divertindo. As crianças se divertiram bastante ao ver que uma das estagiárias também estava pulando amarelinha com eles, então ficaram fazendo fila para repetir a brincadeira diversas vezes.

Com a aproximação de algumas crianças, a menina 26 se aproximou um pouco mais e perguntou: “Tia, você sabe pular?” A autora A olhou para garota e respondeu: “Sim, sei”. A menina 26 com um tom desafiador disse: “Quero só ver”. Então quando a autora A começou a pular amarelinha as crianças ficaram deslumbradas e a pediu pra mostrar novamente. A menina 26 com um semblante de surpresa disse: “Tia, você sabe mesmo pular amarelinha. Pula de novo”. A autora, contente com a participação das crianças, respondeu: “É claro que sim”. Foi então que começaram a chegar mais algumas crianças e pediu pra pular também.

O menino 27 um pouco tímido fez o pedido: “Tia, eu também quero brincar”. Abrindo espaço para menina 28 dizer o seguinte: “Eu também quero”. Tia, me ensina. A autora A continuou: “Vamos brincar, crianças”. Ainda tímido e em um tom de voz mais baixinho, o menino 27 comentou o seguinte: “Tia, não sei pular com um pé só”. Ao observar a insegurança e timidez do menino 27 a autora A propõe: “Que tal se a gente pular com os dois?” O menino 27 tinha aproximadamente 2 anos de idade, ainda estava aprendendo a falar e a se equilibrar, ele estava se divertindo muito e adaptava as brincadeiras para o seu alcance.

Como estava acostumado com regras pré-estabelecidas, sempre que algo fugia do seu costume ele questionava se podia fazer de outro modo, como foi o caso da amarelinha. O menino 27 repetiu a brincadeira diversas vezes, principalmente quando a estagiária B começou a pular do mesmo jeito que ele estava pulando, no caso com os dois pés. As outras crianças iam em todo o circuito e voltavam para amarelinha, ao contrário do menino 27 e de mais algumas

garotas ali presentes que não ficavam em apenas uma brincadeira. Era visível que cada criança se divertia de seu modo próprio e único.

A menina 28, estava mega empolgada com a construção das atividades, sobretudo com a cama de gato. Acreditamos que isso se dá pelo fato da complexidade da brincadeira e por ser uma novidade para seu repertório de vivências, pois ela parecia encantada, envolvida, capturada por aquela possibilidade brincante.

Então, a menina 28 a todo momento ficava perguntando o que era aquilo e quando ia ficar pronto, se afastava um pouco e ia em outro ponto do circuito, voltava e fazia a mesma pergunta. Quando foi finalizada a montagem da brincadeira, a menina ficou eufórica e logo entrou na cama de gato. Sua felicidade era tão grande que contagiou a todos ali presentes. Ela demorou um tempo para entender o objetivo da brincadeira e quando entendeu a explorou e se divertiu bastante. Ela não cansava de buscar novas maneiras de sair daquele labirinto de elástico, e por ser pequena se tornou mais atrativa naquela dinâmica.

Um fato curioso é que a pequena só ia brincar na cama de gato quando não tinha ninguém, fato que se repetiu em outras brincadeiras. Ela é uma criança de aproximadamente 2 anos de idade, sua individualidade parecia falar bem alto, sua energia era visível, sua personalidade extrovertida contagiava a todos e ao cansar das brincadeiras ofertadas ela própria buscava outras formas de brincar.

Diante daquele fenômeno, éramos interpelados pela professora do estágio a refletirmos que algumas crianças preferem brincar sozinhas, não querem se agrupar e optam por sua individualidade, cabendo aos educadores estarem atentos a essas particularidades, de modo a criar estratégias para expansão dos repertórios interativos, preservando o que lhes é peculiar.

Após ajudar na montagem da brincadeira a criança se divertiu explorando a proposta. Criou diversas formas de brincar com aquela parte do circuito, pulando com um pé só, com os dois pés, mais rápido ou mais lento, a criança não se limitou a brincar apenas com a demonstração feita por uma das estagiárias. A criança em questão era um pouco tímida ou estava tímida diante daquela situação e não quis revelar seu nome, também não quis brincar com as estagiárias e pediu para continuar brincando sozinho.

As crianças estavam brincando no circuito com os bambolês, cada um do seu jeito, essas crianças gostavam de brincar em grupo e interagiram bastante com as estagiárias. A menina 29 se aproxima e fala: “Tia, é pra fazer o que nessa brincadeira?” Então a autora B argumenta: “Você já brincou com os bambolês dessa forma?” (Os bambolês estavam em formato de circuito para que as crianças fossem pulando como na amarelinha). A menina 29 respondeu: “Nunca brinquei dessa forma, você pode me ajudar?” “Sim”, respondeu a autora B, e explicou que para essa brincadeira ela precisava passar pulando por dentro dos bambolês.

Enquanto dois meninos estavam brincando de *twister*, as crianças repetiam a brincadeira diversas vezes. Um fato que chamou atenção é que os meninos só iam na brincadeira se fossem em dupla não revezando com outras crianças. Eles se interessaram pela brincadeira antes mesmo de ser dada a largada no circuito e, quando começou, continuaram nessa brincadeira por um tempo e depois focaram nas outras. Então, faziam o circuito completo e passavam mais tempo nas brincadeiras que mais chamavam sua atenção.

As crianças continuaram fazendo todo o circuito sem mediação, após aprenderem como executar cada brincadeira. Alguns montaram pequenos grupos fazendo um certo tipo de competição entre eles. O que chamava a atenção era que as crianças iam diminuindo a velocidade de acordo com os componentes de cada equipe, se a equipe “A” tivesse pelo menos uma criança com idade de 2 anos de todos os membros acompanham o ritmo daquela criança, isso mostrava a empatia que elas têm com o colega em se adequar às realidades alheias.

Umas das atividades presentes no circuito foi o pular corda. A maioria das crianças não sabia pular corda de maneira tradicional, então, a princípio, houve uma adaptação às regras. As estagiárias balançavam a corda no chão imitando uma cobrinha e as crianças iam pulando cada uma do seu jeito, isso era muito interessante pois eles não deixaram de pular corda por não saberem da forma mais conhecida e logo transformaram a brincadeira para sua realidade e possibilidade.

As crianças maiores conseguiam pular a corda de modo tradicional e foi muito divertida a dinâmica de revezamentos que elas fizeram. Até a professora de estágio pulou corda, o que levou todos ali ao delírio de felicidade.

A última atividade do circuito foi a corrida de saco. As crianças estavam muito empolgadas em participar, tanto que algumas nem esperaram ser dada a largada e saíram em disparada para linha de chegada. Algumas crianças não participaram pois eram muito pequenas. Mesmo o saco não sendo um brinquedo estruturado, o material foi capaz de ser mudado de função proporcionando para as crianças uma brincadeira divertida.

Após o final das atividades organizamos os materiais e nos dirigimos ao pátio para uma roda de conversa, na qual a professora de estágio pontuou os pontos positivos e os que precisavam de ajustes, onde a mesma nos deu sugestões de como melhorar na próxima intervenção e parabenizou o grupo responsável pelas atividades desenvolvidas, nos alertando ainda sobre o atraso e o que ele causava nas crianças.

O segundo projeto foi elaborado pela equipe que ambas autoras desta monografia fizeram parte, diante das observações na sala de referência e dos outros espaços do CMEI a qual possibilitou a percepção do gosto e do hábito das crianças da instituição com as produções artísticas, de tal modo que as permitiam expressarem seus desejos e sentimentos. Pensando no apreço que as crianças tinham pelas artes, o grupo desenvolveu um projeto o qual continha o foco de promover experiências de brincadeiras e interações atreladas ao eixo das artes visuais que auxiliem no processo de acolhimento das crianças ingressantes no CMEI.

Projeto Artes visuais: o projeto tem como público-alvo as crianças do CMEI, no qual o objetivo era aproximar as crianças da linguagem artística através de atividades lúdicas como, produção livre de obras de arte, dobraduras, fabricação de massa de modelar, etc. Esse projeto foi desenvolvido pelas autoras desta monografia, no qual foi dividido em três momentos. No primeiro momento nos concentramos em explicar as atividades às crianças, o segundo momento é referente à execução da atividade em si e o terceiro e último momento é inerente à apresentação das produções das crianças. O projeto conta com mais de uma proposta, dividida em três setores, sendo um atrelado a pintura livre, outro a modelagem e outro em dobraduras. A distribuição das atividades do projeto foi distribuída em pontos diferentes do CMEI enquanto a distribuição das crianças ficou a critério do interesse demonstrado por elas.

Trazendo assim uma tarde direcionada às expressões infantis por meio das produções artísticas e manifestações dos gostos das crianças, relacionando a capacidade de transformação e criação por meio das artes visuais. O objetivo do segundo grupo foi proporcionar experiências brincantes que aproximassem as crianças da linguagem artística através de atividades lúdicas como, produção livre de obras de arte, dobraduras, fabricação de massa de modelar, etc.

O segundo dia de regências era focado em atividades com artes visuais. Assim como no dia anterior todas as estagiárias ajudaram a organizar as oficinas de artes visuais, no qual ficaram divididos seis espaços assim organizados: 1º espaço: produção de massa de modelar caseira; 2º espaço: mural interativo de pintura livre; 3º espaço: pintura livre no prato; 4º espaço: elaboração de dobraduras com papel; 5º espaço: pintura com vela e giz de cera, e 6º espaço: pintura livre e colagem de retalhos em desenho.

Tínhamos planejado alguns pontos estratégicos para colocar o mural, mas como começou a chover tivemos que mudar rapidamente, o que foi a melhor coisa que poderia acontecer pois ficamos nos corredores e todas conectadas, fato que beneficiou as crianças e as possibilidades de escolhas por elas.

Segunda regência - ocorreu no dia 24 de maio de 2023: quando uma das autoras chegou ao pátio e pegou alguns materiais, o menino 30, se aproximou e ao ver os papéis e lápis de cor disse que ia fazer uma obra prima, ele falou com uma empolgação tão grande nos contagiou com sua animação, em seguida perguntou: “Tia, o que você está fazendo?” Então a autora B respondeu: “Estamos preparando algumas atividades, mas é segredo”. Sendo assim, o menino 30 todo empolgado responde: “Eu gosto de segredo. Me conta!” Então a autora B falou: “Venha aqui para eu te contar o segredo, mas você tem que prometer que não vai contar a ninguém. Você promete?”

Ela se aproximou do menino 30 e contou que estava preparando atividades de pintura, desenhos, massa de modelar entre outras atividades, mas que ele não poderia contar. Então o menino 30 prometeu que não ia contar a ninguém e logo saiu feliz falando para seus colegas que ele sabia de um segredo, mas que não ia contar.

Ao serem iniciadas as oficinas de artes visuais as crianças se concentraram nos espaços de massa de modelar caseira, pintura no prato e pintura no mural. As crianças ficaram muito animadas com as atividades e interagiram bastante com estagiárias. No espaço de massa modelar caseira os ingredientes estavam todos divididos em recipientes e as crianças participaram de todos os processos, construindo cada criança sua própria massa. O que chamou atenção das crianças foi que essa produção de massa de modelar foi toda feita por elas e não pelas estagiárias, o que tornou mais interessante a experiência.

As crianças estavam empolgadas com a pintura no prato, nessa atividade não precisou de muita mediação e explicação do que seria preciso fazer pois as crianças ao observar os materiais já deduziram como seria a atividade e começaram a produzir livremente. Algumas crianças pediram ajuda às estagiárias para misturar as tintas e colocar mais nos recipientes. Algumas crianças reproduziram o mesmo desenho no prato e no mural interativo, outras copiaram os desenhos já prontos pelas outras crianças e tiveram aqueles que pediram sugestões para as estagiárias. Ainda tiveram algumas crianças que só usaram o prato como recipiente para colocar as tintas.

No 4º espaço das dobraduras de papel as estagiárias já levaram algumas dobraduras prontas para servirem de modelos para as crianças reproduzirem, as crianças escolheram o modelo de sua preferência e reproduziram conforme foi sendo explicado, essa atividade exigiu uma demanda maior de orientação pela dificuldade das crianças com as dobraduras. As crianças decoraram suas produções em concordância com sua preferência, algumas delas produziram mais de um desenho, e outras pegaram os que já estavam prontos.

No 5º espaço, de pintura com vela e giz de cera, as crianças não criaram os desenhos do zero, mas sim pegaram os desenhos disponíveis no espaço 6º de pintura e colagem de retalhos livre, então com a mediação de uma das estagiárias para que as crianças não se queimassem na vela o giz de cera era derretido e as crianças coloriram os desenhos, todas as crianças que participaram pintaram mais de um desenho.

No 6º espaço de pintura e colagem de retalhos livre, as crianças também não criaram os desenhos do zero, pintaram com o lápis de cor e giz cera e colaram

os retalhos nos desenhos. As crianças que participaram pintaram mais de um desenho e algumas não quiseram tocar na cola de isopor por não ter gostado da textura ou ainda por receio dos pais chamarem sua atenção por ter se sujado.

A menina 31 fez o seguinte pedido: “Tia, coloca cola no meu desenho”. A autora A respondeu: “Coloco sim”. Ao observar a interação entre a autora e a menina 31, mesmo de maneira envergonhada a garota 32 perguntou: “Posso pegar outro desenho, tia?” Aproveitando esse momento, a garota 33 perguntou com um tom de surpresa: “Tia, pode pintar mais de um?” Com muita empolgação pela participação das crianças, a autora A respondeu: “Sim, deixa eu pegar aqui”. A menina 31 fez outra pergunta: “Tia, posso levar meu desenho para casa?” A autora A respondeu: “Sim, deixe a cola secar um pouco e no final você pode levar”. A garota 33 fez um carinho na mão da autora A e perguntou: “Tia, você pode me ajudar a pintar?” Ao retribuir o carinho, a autora A respondeu: “Sim, qual cor você prefere?”

Foi então quando se aproximou alegremente o menino 34 disse: “Tia, olha como está bonito o meu desenho”. Feliz com as interações a autora A respondeu: “Que desenho lindo”. A felicidade do menino 34 era contagiante, o mesmo acrescentou: “Tia, você vai voltar amanhã, tá sendo muito divertido”. Contente a autora A respondeu: “Amanhã voltaremos sim, que bom que você está gostando”.

As crianças não queriam parar de colorir os desenhos e ficaram muito felizes quando as estagiárias os ajudavam nos desenhos. Cada criança presente nesse espaço se empolgou ao ver suas produções penduradas no varal de exposições.

Finalizamos o momento de atividade interventiva com a distribuição de pirulitos, após isso, começamos a limpeza e arrumação dos espaços com a participação de todos os estagiários, ajudamos na higienização de algumas crianças que estavam com tinta nas mãos ou pés. Para concluirmos, tivemos uma roda de conversa com a coordenadora, a professora supervisora do estágio e com as demais estagiárias para socializar sobre o dia de intervenção, a professora destacou os aspectos positivos e os que ainda precisavam de ajustes e parabenizando o grupo responsável pelas atividades desenvolvidas.

Projeto Musicalização: o grupo três desenvolveu o projeto a partir das

observações das crianças com o contato com as cantigas de roda, focado em proporcionar momentos ricos de interações e brincadeiras com músicas, trazendo uma acolhida com músicas que fazem parte do cotidiano dessas crianças tornando o primeiro contato delas com a instituição leve e cheio diversão. O objetivo do grupo três era introduzir através de interações musicais, brincadeiras e movimentos corporais que tornem a chegada das crianças ao CMEI um momento de harmonia.

Terceira regência - ocorreu no dia 25 de maio de 2023: as experiências eram com brincadeiras de danças e músicas. Assim, como nos outros dias, todas as estagiárias ajudaram a organizar as ações previstas e aguardaram todas as crianças chegarem. A equipe responsável distribuiu folhas com o repertório que seria utilizado e nos explicou como aconteceriam as brincadeiras. Então, as estagiárias montaram o aparelho de som e nos concentramos no pátio onde já tinha algumas crianças esperando. Era um dia diferente, pois a equipe responsável havia trazido uma banda com músicos e musicistas profissionais, com equipamentos que por si já chamavam a atenção das crianças.

Para iniciar as dinâmicas fizemos uma roda onde a princípio só estavam participando nos estagiárias e as professoras do CMEI, e então as crianças foram entrando aos poucos e cantamos a música do “não atire o pau no gato”, foi possível perceber que algumas crianças não quiseram participar da roda. Então uma das estagiárias pegou o microfone e foi dando os comandos da música e nós íamos reproduzindo com as crianças, o que foi repetido algumas vezes até todas as crianças da roda participarem. Ao finalizar a primeira música a estagiária em questão iniciou outra música.

As crianças foram divididas em dois grupos e foi iniciada a música do pano encantado, a mesma estagiária iniciou a música e foi dando os comandos e os grupos reproduziram. Cada grupo reproduziu os comandos de forma diferente e as crianças foram muito criativas. As crianças estavam muito empolgadas aos comandos da música e assim como as outras canções foram repetidas diversas vezes, a pedido das crianças.

Algumas músicas como “o sapo não lava o pé ” foram cantadas imitando um *show*. As crianças se concentram numa espécie de palco para participarem das vivências propostas. Todas as músicas cantadas tiveram que ser repetidas muitas

vezes, em atendimento às repetidas solicitações das crianças que estavam muito envolvidas e embaladas por aquela experiência musical brincante. Algumas crianças pegaram o microfone e cantaram junto com duas estagiárias, uma delas cantou uma música que não estava no repertório e outra pediu uma música que também não estava no repertório, ambas tiveram seus pedidos atendidos. Pareciam capturadas pelos instrumentos e pelas possibilidades incomuns ao seu dia a dia.

As crianças se empolgaram ainda mais com a encenação da música “A linda rosa juvenil”, primeiramente a equipe responsável, encenaram a música caracterizadas conforme os personagens e em seguida convidaram as crianças, a professora supervisora de estágio e as funcionárias do CMEI para compor a encenação. As crianças ficaram eufóricas para participarem, então ao serem escolhidas algumas crianças, a música foi cantada novamente e a encenação começou, como tinham muitas crianças querendo participar tiveram algumas repetições. Consideramos que essa foi a experiência brincante favorita das crianças e a mais difícil de encerrar devido a tantos pedidos de continuidade.

A brincadeira do trenzinho foi muito divertida e a maioria das crianças participaram. Duas estagiárias cantavam no microfone e as outras estagiárias e crianças as acompanhavam com a voz como uma espécie de coral, onde as meninas davam os comandos da brincadeira e nos reproduziam. Foi lindo participar de um trenzinho tão movimentado e rico de energias positivas. As crianças estavam, literalmente, embaladas por aquela brincadeira, de corpo inteiro. Algumas crianças não quiseram participar então brincaram separadamente.

Ao acabar o trenzinho nos reunimos como de costume e teve um momento rico de partilha na qual a coordenadora enfatizou a importância da aproximação das graduandas com o CMEI, sendo uma experiência enriquecedora tanto para todas nós quanto para as crianças que adoraram a nossa presença e as atividades proporcionadas. Em seguida, a coordenadora nos agradeceu por todas as vivências com as crianças e os profissionais do CMEI, agradecendo também a professora de estágio pelas reflexões compartilhadas com toda a equipe do CMEI.

A coordenadora agradeceu nossa presença e ressaltou a importância de brincadeiras como as que foram realizadas para o desenvolvimento da criança e o

resgate da cultura brincante tendo em vista os impactos que a pandemia causou. Após essas falas da coordenadora a professora de estágio agradeceu mais uma vez o espaço cedido para realização do estágio, dando as estagiárias alguns esclarecimentos sobre a realização dos próximos trabalhos e enfatizou mais uma vez a importância da participação das crianças nas brincadeiras como um momento mágico.

Diante das experiências apresentadas pelas autoras desta monografia, foi notório a importância de proporcionar às crianças momentos de brincadeiras tanto estruturadas quanto não estruturadas visando a promoção de seu desenvolvimento pleno com interações entre seus pares, com aumento do seu repertório cultural, auxiliando na ampliação da capacidade de resolução de conflitos advindos das próprias brincadeiras, além de diversidade de materiais para concretização da imaginação das crianças.

4.3 Experiências que afetam: reflexões sobre o impacto das experiências brincantes na dimensão formativa das estagiárias

A partir das experiências aqui retomadas por meio das nossas narrativas neste capítulo, consideramos que em ambos ambientes e que ambas as experiências foram capazes de contribuir através das brincadeiras para o desenvolvimento da criatividade, curiosidade, autonomia, senso crítico, coordenação motora e acima de tudo do bem estar para as crianças.

Percebemos que durante as brincadeiras as crianças estabeleceram um vínculo de troca de vivências e expressaram seus jeitos próprios de ser, assim como seus gostos e preferências. Até mesmo aquelas que brincaram a todo momento sozinhas e que não se comunicaram com as autoras tiveram seus gostos expressos durante os momentos de observações.

É relevante destacar que as brincadeiras que ocorreram no espaço estruturado da brinquedoteca, foram capazes de oferecer, para as crianças que participaram desses momentos, uma oportunidade de conhecer um espaço diferente dentro do ambiente escolar, onde o brincar era proporcionado por brinquedos estruturados. Mas, com as observações realizadas, foi possível perceber que elas perpassam a função dos jogos/brinquedos, dando um modo

particular a ele transformando o sentido desse jogo/brinquedo e o adequando-o em sua brincadeira introduzindo o faz-de-conta, sendo retratado no RCNEI:

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. (Brasil, 1998, p.23)

Foi notório, no ambiente da brinquedoteca, que, apesar da dificuldade de algum jogo ou brinquedo, as crianças não desistiam até compreendê-lo sendo visível o interesse em brincar, desenvolvendo e aprimorando assim suas habilidades de resolução de problemas. Mesmo com a complexidade de um determinado brinquedo as crianças usaram a estratégia de se agruparem em pares e criaram hipóteses de resolução para usufruírem de tal brinquedo, a palavra desistir não faziam parte do repertório dessas crianças, uma vez que um brinquedo despertava a curiosidade delas, elas iam até o fim para desvendar o mistério de como brincar com o mesmo.

Tendo a dificuldade como fonte de energia para resolução de hipóteses para o uso de algum brinquedo, as crianças encontraram outras maneiras de brincar, fazendo o brinquedo se adequar à sua imaginação. Concordando com Vygotsky (2008), o faz-de-conta se encontra muito presente na realidade dessas crianças. É por meio do brincar que as crianças significam e ressignificam aquilo que é real ou não. Identificamos, durante ambas as experiências, que as crianças se sentem livres para cometer erros, testar suas hipóteses e interagir com seus colegas.

No tocante às experiências vivenciadas no Estágio, cabe destacar que, mesmo em um ambiente onde a brincadeira não ocorre a todo tempo de forma estruturada, as crianças expressam os fatos que acontecem em seu cotidiano. Acerca disso, um dos momentos que chamou atenção das autoras, foi referente às crianças utilizarem os materiais diversificados que encontravam presentes no espaço, como barro e fazendo referência a atividades do dia a dia familiar. Através de brincadeiras livres, essas crianças criaram “bolo” e “doces” e conseguiram perceber que com a ajuda do sol era possível “assar essas comidas”.

Sendo assim, notamos que não possui um espaço e tempo específico para as brincadeiras, ocorrendo sempre um acordo entre as crianças, ou seja, as

crianças têm autonomia para decidir onde, com quem e por quanto tempo irão brincar, principalmente quando se refere ao brincar livre.

Segundo pressupõe Ferreira (2012, p. 8):

No jogo utiliza-se de um espaço limitado, que como o tempo, pode ser fruto de um acordo entre os participantes ou ser inerente à própria atividade. Mesmo que utilize de espaços comuns a outras atividades, a própria natureza do jogo circunscreve a ação dos participantes e de certa forma limita a sua ação, no entanto compõe o contexto desta ação. Olhando crianças brincar de fazer comidinha ilustra bem este aspecto. Em geral não há um espaço correto para ser a cozinha, mas um espaço que é entendido pelos participantes como o local de organizar as panelinhas e “cozinhar”.

Um fato interessante de destacar nessa brincadeira é a percepção das crianças quando consideram que, assim como o forno é capaz de assar bolos e doces, o calor do sol também o é, expressando seus conhecimentos de mundo e experiências sociais e transformando o ato de cozinhar em um momento divertido, para elas tudo se torna uma brincadeira.

Tanto para nós quanto para as crianças, cozinhar é algo presente e comum em nosso dia a dia, uma prática social. Elas passam um determinado tempo observando alguém cozinhar e, com isso, se apropriam dos conhecimentos de culinárias para aplicarem em suas brincadeiras. O que efetiva esse pensamento é o modo como elas brincam, a forma como dominam e manipulam os materiais e ingredientes.

Após essas experiências surtiram impactos na nossa vida pessoal, ao refletir sobre como uma atividade corriqueira reverbera nas brincadeiras das crianças daquele espaços, ampliando nosso olhar para a qualidade dos momentos que as crianças devem ter no seio familiar. Com isso, essa reflexão nos convida a revisitar nosso próprio olhar acerca das práticas diárias, reconhecendo o quanto pequenas ações podem influenciar no universo infantil. Quando ampliamos esse entendimento, somos levadas a valorizar a qualidade dos nossos momentos com nossos familiares, pois compreendemos que tanto para nós quanto para as crianças o ambiente familiar não é apenas um lugar de convivência, mas também um cenário que molda percepções, emoções e o senso de segurança.

Percepções como essas nos desafiam a questionar nossas prioridades, a cultivar intencionalidade nas interações com as crianças e criarmos condições que

estimulem experiências como essas aqui narradas, ricas e significativas. Assim, refletimos sobre essas questões não só a fim de enriquecer nosso papel como futuras educadoras, mas também como pessoa pertencente a sociedade, além também de reforçar a importância de cultivar e prezar por um ambiente acolhedor, que respeite e valorize as necessidades emocionais, criativas e afetivas das crianças.

Em ambos os ambientes, observamos um grande incentivo por parte das professoras responsáveis pelas turmas em busca da interação das crianças em diversos espaços, brinquedos e brincadeiras disponíveis, com intuito de auxiliar na autonomia dessas crianças, sendo percebida a participação das mesmas após o incentivo. Como algumas crianças apresentaram dificuldades para interagir, as mediações tanto por parte das professoras quanto das estagiárias foram necessárias para que elas pudessem usufruir dos brinquedos e brincadeiras ali presentes.

Assim sendo, o brincar é de suma relevância para o desenvolvimento pleno das crianças, de modo que a brincadeira surge de forma gradual na vida das crianças proporcionando experiências, contribuindo para a formação de sua identidade. A Declaração dos Direitos da Criança de 1959 estabelece em seu 7º princípio que a criança deverá ter uma extensa oportunidade para brincar e divertir-se, cabendo à sociedade e autoridades públicas promover tal direito. O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 reafirma em seu Art. 16, como direito fundamental o brincar e divertir-se.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (Brasil, 1998, p. 22)

Nas duas experiências foi perceptível o favorecimento das relações de intenções entre as crianças nos momentos de brincadeiras. As experiências

brincantes pareceram contribuir para o desenvolvimento e ampliação de uma boa comunicação e convivência com seus colegas e para a criação de estratégias para solucionar, desvendar e criar novas possibilidades para os brinquedos que tiveram acesso.

A partir das experiências das brincadeiras e interações vivenciadas pelas crianças, conforme definido nos documentos legais como deveres, pudemos observar a importância desses momentos, e como nos ajudaram a refletir sobre como o desenvolvimento infantil ocorre de maneira significativa quando a curiosidade e a imaginação são estimuladas. Nesse contexto, as crianças aprendem por meio da exploração, da experimentação e da interação com o ambiente e com seus pares. Esse processo foi fundamental para destacar a relevância de valorizar o protagonismo infantil, reconhecendo as crianças como agentes ativas em seu próprio desenvolvimento. Assim, reforça-se a necessidade de respeitar e promover a autonomia e a criatividade, elementos essenciais para seu desenvolvimento integral.

Ainda durante as experiências, nossas percepções deram conta de identificar que, ao notarem alguma dificuldade vivenciada por algum colega, as crianças, ao invés de ignorarem e se preocuparem somente com suas próprias brincadeiras, se colocavam primeiramente a disposição para ajudar o colega que estava com dificuldade a atingir o objetivo dentro da brincadeira. Assim, em geral, se agrupavam para elaborar resoluções conjuntas. Desse modo, foi visível que a cooperação em equipe estava bastante presente nos momentos de observações.

Diante das experiências aqui relatadas foi perceptível para as autoras, que o brincar faz parte do mundo infantil, sendo essencial para o crescimento saudável em todos os aspectos do desenvolvimento. Além de proporcionar um ambiente com recursos atrativos, os educadores precisam organizar espaços e materiais diversificados para que possam estimular ainda mais a criatividade e imaginação da criança. (Ferreira, 2023).

Conforme tudo que foi exposto ao longo desta pesquisa, se faz pertinente discorrer sobre a mudança de percepção acerca das concepções de crianças, infâncias, Educação Infantil e sobretudo da importância das brincadeiras e interações para vida da criança, levando em consideração que nem sempre a

criança tem infância, e muito menos gozam dos seus direitos fundamentais se faz necessários o conhecimento dos documentos que regularizam a educação como dever da família e do Estado como consta na Constituição Federal de 1988.

Os autores que embasaram essa monografia foram fundamentais para fornecer subsídios para as presentes autoras, acerca do que é o brincar na Educação Infantil e como o deve ser presente na vida das crianças, diante de seus benefícios para o pleno desenvolvimento. Cabe também às instituições de Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica ofertar momentos para o brincar não estruturado de modo que o brincar livre e espontâneo sejam valorizados.

A partir da experiência de estágio conseguimos observar as interações das crianças entre os pares nos momentos de brincadeiras livres, por tratar-se de crianças de 2 a 5 anos, percebemos a importância dos espaços parecidos com os da suas residências, dessa forma as crianças se sentem mais acolhidos na instituição. Sendo, um ambiente repleto de possibilidades para essas crianças, com espaços livres e acesso ao meio ambiente, fator que incentiva a criatividade e autonomia.

Sendo importante pontuar a relevância dos profissionais da instituição que auxiliam de forma significativa no desenvolvimento integral dessas crianças. Com relação a professora de referência que deve acompanhar essas crianças e ajudar em suas brincadeiras, caso observar essa necessidade, sem intervir para não atrapalhar essa brincadeira.

A experiência da brinquedoteca nos permitiu a compreensão de que um espaço estruturado não é o inimigo para criança, dependendo de como ele é organizado, dos profissionais que nele estão e de que maneira isso é ofertado para criança. Tendo sido necessário a ampliação dos fundamentos que exemplificam a importância de espaço como esse para a criança visando o aprimoramento e o desenvolvimento de suas habilidades motoras, cognitivas e criativas. Portanto, é relevante pontuar que ambos espaços são enriquecedores para o desenvolvimento infantil, partindo do princípio que um repertório de recursos, materiais, tempos e rotinas são capazes de proporcionar à criança um maior aparato da diversidade

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou as contribuições trazidas pelo brincar estruturado e não estruturado no contexto da Educação Infantil, a partir da análise das narrativas e reflexões produzida pelas presentes autoras nos componentes curriculares de Atividade Curricular de Extensão (ACE 4) e Estágio Supervisionado na Educação Infantil, cujos relatórios e projetos de intervenção foram desenvolvidos a partir dos pressupostos dos autores que fundamentam a importância da Educação Infantil como um direito fundamental da criança para seu pleno desenvolvimento.

Para alcançar os resultados, trilhamos um caminho a fim de compreender as concepções de crianças, infâncias, Educação Infantil, assim como, as interações e brincadeiras são abordadas nos documentos e legislação legais e como são eixos estruturantes do currículo na EI, considerando seus distintos espaços, tempos e recursos estruturados e não estruturados, além disso, como as autonarrativas sobre as duas experiências brincantes proporcionaram às crianças o desenvolvimento a ampliação das brincadeiras e interações entre seus pares e os adultos em sua volta.

Percorremos o caminho respeitando as descrições das autoras desta monografia nos relatórios e projetos de intervenção que foram desenvolvidos nos componentes curriculares citado anteriormente, e com isso, necessitou do exercício de leitura minuciosa às descrições das referidas autoras que estavam no processo dinâmico de aprendizagem e descoberta. As narrativas e autonarrativas constituíram-se de grandes evidências quanto a importância de proporcionar às crianças diferentes espaços, recursos, materiais e rotinas capazes de aprimorar suas vivências e interações com todos ao seu redor, e além disso do rompimento do adulto como centro e único detentor de conhecimento, trazendo a criança como foco do seu processo de aquisição de conhecimentos.

As análises que realizamos possibilitaram reconhecer que diante do exposto não ocorre apenas a narração de uma experiência, mas às autoras se enxergam como sujeitas à formação dentro dessa experiência. A partir do momento que trazemos as narrativas de como vivenciamos essas experiências distintamente, mas ao mesmo tempo se encontram e se torna um processo narrativo e autonarrativo.

Assim, atingiu o objetivo geral da pesquisa com a reflexão sobre as nossas narrativas em duas experiências formativas, cujo objeto e as ações, distintamente, dimensionaram vivências brincantes estruturadas e não estruturadas no contexto da Educação Infantil, na qual compreendemos as nuances dessas duas experiências, e de modo particular, como se deram as experiências brincantes e as interações infantis, em espaços estruturados e não estruturados. É importante explicitar que as observações que as autoras desta monografia fizeram se destacam pelos momentos de brincadeiras e interações das crianças que ocorreram em dois CMEI da cidade de Maceió-AL, em uma brinquedoteca no qual o brincar se deu na maior parte de forma estruturada e outra se deu de maneira não estruturada no campo de estágio na EI.

O primeiro objetivo específico foi atingido por meio do desenvolvimento do primeiro capítulo, quando trazemos uma contextualização da Educação Infantil, as concepções de crianças e infâncias em suas especificidades conceituais, históricas e políticas. Já o segundo objetivo específico foi alcançado por meio do segundo capítulo, com a discussão de algumas concepções de brincadeiras e interações, ressaltando seus lugares nos documentos e legislações legais que regem a Educação Infantil, mas especificamente enquanto eixos estruturantes do currículo da EI. O terceiro e quarto objetivos específicos foram atingidos no terceiro capítulo com a reflexão das narrativas das experiências formativas em que as brincadeiras estruturadas e não estruturadas se tornaram o foco central das ações, compreendendo as nuances dessas experiências, sendo uma na brinquedoteca e outra no pátio e nas salas de referências do CMEI, ambas em instituições de Educação Infantil, além da reflexão sobre como em ambas as experiências possibilitaram identificar e compreender como as crianças brincam e interagem dentro desses espaços.

Diante das observações das narrativas acerca de duas experiências brincantes, sendo uma estruturadas e a outra não estruturadas, identificamos como ambos espaços, recursos, materiais, rotinas e tempos proporcionaram e facilitaram a interação entre as crianças e a resolução dos conflitos que foram aparecendo nas brincadeiras das crianças. Com isso a pesquisa respondeu, dessa maneira, o problema de pesquisa que foi estabelecido anteriormente: Como se dão as experiências brincantes e as interações infantis, em espaços estruturados e não estruturados? Relacionando-se e respondendo também, outra questão que

dimensiona nossas narrativas e nossas reflexões, com intuito de saber: Como as crianças se apropriam das possibilidades constitutivas, dos repertórios e dos enredos desses espaços?

A respeito do componente curricular Atividade Curricular de Extensão 4 (ACE 4) é necessário algumas modificações na orientação didática e nos projetos propostos, com isso, expressando a dificuldade de compreender o objetivo da brinquedoteca hospitalar tendo em vista que não foi possível realizar observações das interações das crianças e poucos encontros com a gestão do local. Além de restabelecer o objetivo dos estudos sobre brinquedoteca no curso de Pedagogia da UFAL, uma vez que existe uma limitação em encontrar ambientes disponíveis na cidade de Maceió-AL para observações, além da dificuldade da incompatibilidade dos calendários das instituições campo de observação e Universidade. Com isso, cabe uma resignificação do próprio componente curricular de ACE 4.

Diante das análises sobre as duas experiências realizadas neste componente curricular as autoras desta monografia enfrentaram distintas dificuldades impactando a formação de ambas, sobretudo da experiência que não houve as observações das crianças no ambiente, sendo possível fazer o levantamento da questão do significado do ambiente o qual as crianças não puderam usufruir. Deste modo, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas apresenta algumas limitações a respeito de qual é de fato o processo da brinquedoteca. Vale ressaltar a necessidade de aprofundamento das questões aqui apresentadas que serão subsídios para outros estudos.

Cabe apresentar como ambas autoras desta monografia se enxergaram diante das experiências vivenciadas. Durante o início da primeira experiência com a brinquedoteca escolar, a autora A desta monografia ficou surpresa e até um pouco confusa com o direcionamento do componente curricular, tendo em vista que foi o primeiro contato com a brinquedoteca. Com o aprofundamento nos estudos das questões propostas em ACE 4, as interações com as crianças e os profissionais do ambiente escolar, algumas dúvidas foram sanadas e outras surgiram: estas só tiveram respostas no final do curso.

A princípio, o grupo de graduandas não tinham tantas experiências profissionais e acadêmicas para dar subsídio para elaboração de uma brinquedoteca

e tampouco recursos necessários, sendo reutilizado diversos materiais recicláveis e reaproveitando materiais que naquele ambiente dispunha. Com o impacto que as interações e brincadeiras das crianças com materiais estruturados, e também com o novo significado atribuído a tais matérias, está autora da presente monografia saiu deste componente curricular com infinitas possibilidades e questionamentos sobre como é significativo as interações das crianças durante as brincadeiras.

Na segunda experiência da brinquedoteca hospitalar, a autora B desta monografia enfrentou muitas dificuldades para conseguir finalizar esse componente curricular ACE 4, visto que, o número de brinquedotecas disponíveis em Maceió- AL é bastante limitado um ponto que acabou dificultando esse processo. Após o contato com o hospital outro ponto que chamou atenção foi a brinquedoteca está vazia sem a utilização pelas crianças, percebemos que possui tempos específicos para utilização daquele espaço. Com isso, finalizei a experiência na brinquedoteca hospitalar sem o contato com as crianças, o que impactou negativamente no meu processo formativo.

A respeito da segunda experiência realizada no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, às autoras desta monografia agora com uma bagagem maior tanto acadêmica quanto profissional, com novos aprofundamentos acerca do brincar, da concepção de criança, infância e Educação Infantil, se veem totalmente diferentes daquelas primeiras experiências. Tais experiências as deixaram mais atentas para cada interação entre as crianças, com seus pares, com os profissionais daquela instituição e com as próprias estagiárias. Aquela faísca acesa na primeira experiência agora havia se tornado uma fogueira imensa, sendo nutrida por cada estudo, interação e brincadeira realizada entre as crianças.

Não sendo mais as mesmas pessoas das primeiras experiências, a junção das duas experiências proporcionadas pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas impactou na formação profissional e pessoal das autoras desta monografia, causando um posicionamento crítico em relação aos direitos das crianças vivenciarem suas infâncias e experiências brincantes com matérias estruturadas e não estruturadas, sendo as crianças protagonistas da sua própria brincadeira, uma vez que ambas estão intimamente ligadas.

Verifica-se que a investigação nos possibilitou entender que ao brincarem as crianças estão produzindo, se apropriando de conhecimentos e cultural, sendo a mesma um produtor ativo no seu processo de desenvolvimento, desta maneira as brincadeiras se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis para a vida da criança e sua relação com o outro, demonstrando que o brincar é uma necessidade urgente da criança e um direito que deve ser garantido, principalmente na primeira infância. Portanto, se torna evidente, que a brincadeira e as interações devem estar presentes no decorrer da infância de todas as crianças.

O estudo demonstra que as brincadeiras, tanto em ambientes estruturados quanto não estruturados, a partir dos materiais e recursos disponibilizados favorecem o brincar e as interações das crianças em idade pré-escolar. Percebemos que essas atividades brincantes estimulam a memória, atenção, imaginação, criatividade e autonomia, além de promoverem o desenvolvimento integral das crianças.

Contudo, é evidente o caráter relevante do brincar e brincadeiras no desenvolvimento pleno das crianças de idade pré-escolar, tendo seu espaço privilegiado nas instituições de Educação Infantil após várias conquistas estabelecidas por meio dos documentos oficiais. Através das experiências brincantes em espaços estruturados e não estruturados foi perceptível que o brincar e as brincadeiras favorecem as relações da interações entre as crianças, assim como a capacidade e o aprimoramento de resoluções de conflitos presentes nesse contexto brincante. As experiências nos ambientes foram enriquecedoras para as crianças no processo de construção e desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras, físicas, cognitivas, sociais, criativas e da sua autonomia.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou apresentar como o brincar e brincadeiras em ambientes estruturados e não estruturados, a partir de duas experiências brincantes na Educação Infantil, contribuíram para a interação entre os pares e com os adultos que estão ao seu redor. Sendo relevante destacar que essa análise não é de caráter esgotável, ou seja, de maneira fechada, mas sim, de modo que procura oferecer estímulos para ampliação desta pesquisa, acarretando assim novas possibilidades neste âmbito.

Assim, espera-se que as instituições de Educação Infantil continuem e ampliem a oferta de espaços que favoreçam o brincar e as brincadeiras livres e de qualidade para o seu público-alvo, bem como o estudo instiguem pesquisadores da área em buscar mais subsídios para ampliar esta discussão. É necessário que os cursos de formação de educadores para Educação Infantil ampliem em seus currículos discussões sobre o tema que subsidiem a relevância do lugar das brincadeiras e interação na EI, visto que, a ausência de conhecimentos dessa natureza dificulta os educadores na percepção da natureza dessa temática, como meio privilegiado para o alcance das suas finalidades para contribuir para o desenvolvimento pleno da criança.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Phillippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, Adriza Santos Silva; SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. Infância ou infâncias? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**, n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 jan. 2023.
- BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.
- BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- BRISOLA, Jéssica Laura; KAULFUSS, Marco Aurélio. **Educação infantil: breve relato histórico da evolução no Brasil**. [S.d.].
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.
- BOMTEMPO, Edda. **Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo**. In: FRIEDMANN, Adriana et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: SCRITA: ABRINQ, 1992.
- CASTRO, Michele G. Bredel de. **Interlocuções: noção de criança e infância: diálogos, reflexões**. 2007.
- CARNEIRO, Maria Angela B. **Brinquedoteca: um espaço interessante para favorecer o desenvolvimento da criança**. São Paulo, 2015.
- ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/child-rights-convention>. Acesso em: 6 set. 2024.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. Educação infantil: pra que te quero? **Artmed Editora**. Porto Alegre, 2009.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança**. Resolução 1386, de 20 de novembro de 1959. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 6 set. 2024.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DIOGO, Maria Fernanda. Análise das dimensões social e acadêmica de uma brinquedoteca em uma instituição de ensino superior. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 48, 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque De Holanda. **Aurélio: O Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. rev. e ampl. de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FERREIRA, Eliana. **Materiais não estruturados e semiestruturados no brincar das crianças da Educação Infantil**. Anais do Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidades e Escolas, [S.l.], v. 5, n. 5, 2023. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8938>. Acesso em: 10 out. 2024.

FERREIRA, Paulo Nin. **Jogos, recreação e brincadeiras**. Curso de Pedagogia à Distância. Maceió, 2012.

FERREIRA et al. **Relatório: Atividade Curricular de Extensão - ACE 4**. Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Curso de Pedagogia. Maceió, 2022.

GAI, Eunice Terezinha Piazza. Narrativas e conhecimento. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 2, p. 137-144, jul./dez. 2009.

GIMENES, Beatriz Piccolo; TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca: manual em educação e saúde**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Lenira. **A brincadeira da criança para Gilles Brougère: suas características e seu lugar na Educação Infantil**. In: Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil. Cuiabá: EduFMT, 2012. p. 113-126.

HADDAD, Lenira. **Capítulo 2: Uma visão ampliada de currículo**. In: Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió / Secretaria Municipal de Educação. Maceió: EDUFAL, 2015. 271 p.

HONSBERGER, Janet; GEORGE, Linda. **Facilitando oficinas: da teoria à prática**. 2002.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, São Paulo, 2000.

LIRA, Thainy Kléia da Silva. **A abordagem educativa High/Scope na prática de estágio supervisionado em educação infantil: contribuição para as crianças e os estudantes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió.

MARTINS, Denise Ferreira Camargos. **A importância da brinquedoteca na Educação Infantil: um estudo de caso**. Evidência, Araxá, v. 18, n. 19, p. 93-105, 2022.

MARQUES, Reginalice de Lima; BICHARA, Ilka Dias. Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 28, n. 3, p. 381-388, jul./set. 2011.

MORCHIDA, Tizuko. **Na Íntegra - O brincar na educação infantil - Parte 1/2**. Vídeo: 28min07s. Publicado no canal UNIVESP, 4 fev. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU>. Acesso em: 20 set. 2024.

MORCHIDA, Tizuko. **Na Íntegra - O brincar na educação infantil - Parte 2/2**. Vídeo: 27min38s. Publicado no canal UNIVESP, 4 fev. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QomXuPFJc8c>. Acesso em: 20 set. 2024.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 33, p. 78-95, Campinas, 2009.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: uma visão de pedagogia participativa e da escuta. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 2021.

QUEIROZ, Norma L. N. et al. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v. 16, p. 169-179, Ribeirão Preto, 2006.

ROSAS, Fabiane V. et al. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola. **Barbarói**, n. 33, p. 08-27, Santa Cruz do Sul, ago./dez. 2010.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz. **História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes**. 2002.

SANTOS, Aliliany Alves et al. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento das crianças**. 2019.

SANTOS et al. **Brinquedoteca: Um espaço para brincar e aprender**. [S.d.].

SANTOS et al. **Relatório final de estágio supervisionado em Educação Infantil**. Relatório de estágio (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023. 156 f.

SILVA, Andreza Fabrícia Pinheiro da. **Ciência na educação infantil: uma análise da produção acadêmica a partir dos periódicos CAPES**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SOUSA, Guida S. R. B.; DAMASCENO, Daiane P. **A importância da brinquedoteca na aprendizagem infantil**. Parnaíba: Editora Ltda., 2012. 12 p.

TELES et al. **Relatório: Atividade Curricular de Extensão - ACE 4**. Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Curso de Pedagogia. Maceió, 2022.

UNIVERSIDADE Federal de Alagoas. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura: curso presencial do Campus A. C. Simões**. Maceió: UFAL, 2019.

VECTORE, Célia; KISHIMOTO, Tizuko M. Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 2, p. 59-65, 2001.

VIÇOSA, Raquel; et al. **Autonarrativas como método de pesquisa: sobre a complexidade de narrar-se**. Jornada Acadêmica do programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, v. 1, n. 1, 2019.

Você sabe o que é Brinquedoteca? **O Mundo Mais Criança**. Vídeo: 24min44s. Publicado no canal Momento Medicina, 8 ago. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YX4VzP50Paw>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 92, p. 62-69, 1995.

“A IMPORTÂNCIA do Brincar” Profª DRª Tizuko Morchida (USP/SP). Vídeo: 16min48s. Publicado no canal Maykira, 18 mai. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NdfZTeAp5Tg>. Acesso em: 5 jun. 2024.