

Brincar e interagir nos espaços de Educação Infantil: uma reflexão da prática pedagógica das crianças de 2 e 3 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Tijucas, Estado de Santa Catarina, Brasil

Playing and interacting in early childhood education spaces: a reflection of the pedagogical practice of 2- and 3-year-old children in a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in Tijucas, State of Santa Catarina, Brazil

Jugar e interactuar en espacios de educación infantil: un reflejo de la práctica pedagógica de niños de 2 y 3 años en un Centro Municipal de Educación Infantil Temprana (CMEI) en Tijucas, Estado de Santa Catarina, Brasil

Recebido: 20/08/2020 | Revisado: 30/08/2020 | Aceito: 02/09/2020 | Publicado: 03/09/2020

Shara Machado

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2554-4568>

Faculdade Educacional da Lapa, Brasil

E-mail: shara_machado@hotmail.com

Cintia Rebelo dos Santos Machado

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3290-9169>

Faculdade Educacional da Lapa, Brasil

E-mail: cintia-tj@outlook.com

Viviane de Souza e Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7855-6880>

Faculdade Educacional da Lapa, Brasil

E-mail: vivi.sestj@hotmail.com

Digilaini Machado dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7161-0741>

Universidade do Vale do Taquari, Brasil

E-mail: digilaini.santos@universo.univates.br

Resumo

Essa pesquisa foi desenvolvida como um requisito obrigatório de conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade Educacional Lapa – FAEL, no Polo de Tijucas, Santa Catarina, Brasil, ocorrida no ano de 2019. Para este artigo, buscou-se agregar novas reflexões

enriquecendo ainda mais o trabalho em relação as interações e brincadeiras vivenciadas nos espaços de Educação Infantil. Visto que, segundo as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil (DCNEI, 2009) as interações e brincadeiras são eixos estruturantes da prática pedagógica desenvolvida com as crianças na primeira infância. Como objetivo apresentamos compreender a importância das brincadeiras e interações para o desenvolvimento infantil, discutindo a organização dos espaços como possibilidade potencializadora no processo de interações e brincadeiras e para o protagonismo infantil. Para dar suporte aos objetivos propostos, procurou-se analisar como os educadores estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas para a promoção das interações e brincadeiras no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Mauri Afonso da Silva, localizado no município de Tijucas, Estado de Santa Catarina, Brasil. Para alcançar os objetivos propostos, delineamos os caminhos metodológicos que deram suporte a nossa investigação. Assim, essa pesquisa tem caráter qualitativo, com uma aproximação a pesquisa de campo. Com isso foi possível observar e analisar os fenômenos vivenciados pelo cotidiano da pesquisa. Para a discussão sobre a importância dos espaços para o protagonismo infantil, buscamos um aprofundamento teórico com as contribuições de Piaget, Vygotsky, Wallon, Friedmann, Zabalza, Horn, entre outros, que ajudaram a pensar e refletir a temática apresentada.

Palavras-chave: Interações e brincadeiras; Prática pedagógica; Organização dos espaços; Protagonismo infantil.

Abstract

This research was developed as a mandatory requirement for completion of the Pedagogy course of the Lapa Educational College - FAEL, in the Tijucas Pole, Santa Catarina, Brazil, in 2019. For this article, we sought to add new reflections further enriching the work in relation to the interactions and games experienced in the spaces of Early Childhood Education. According to the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI, 2009), interactions and games are structuring axes of pedagogical practice developed with children in early childhood. The objective of this study is to understand the importance of games and interactions for child development, discussing the organization of spaces as a potential for interactions and games and for child protagonism. To support the proposed objectives, we sought to analyze how educators are developing their pedagogical practices for the promotion of interactions and games at the Municipal Center of Early Childhood Education (CMEI) Mauri Afonso da Silva, located in the municipality of Tijucas, State of Santa Catarina, Brazil. To achieve the proposed objectives, we outlined the methodological

paths that supported our investigation. Thus, this research has a qualitative character, with an approximation to field research. With this it was possible to observe and analyze the phenomena experienced by the daily research. For the discussion on the importance of spaces for child protagonism, we sought a theoretical deepening with the contributions of Piaget, Vygotsky, Wallon, Friedmann, Zabalza, Horn, among others, who helped to think and reflect the theme presented.

Keywords: Interactions and games; Pedagogical practice; Organization of spaces; Child protagonism.

Resumen

Esta investigación fue desarrollada como un requisito obligatorio para la finalización del curso de Pedagogía del Colegio Educativo Lapa - FAEL, en el Polo de Tijucas, Santa Catarina, Brasil, en 2019. Para este artículo, buscamos añadir nuevas reflexiones que enriquecieran aún más el trabajo en relación con las interacciones y juegos experimentados en los espacios de Educación Infantil. De acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI, 2009), las interacciones y los juegos están estructurando ejes de práctica pedagógica desarrollados con niños en la primera infancia. El objetivo de este estudio es entender la importancia de los juegos e interacciones para el desarrollo infantil, discutiendo la organización de los espacios como un potencial para las interacciones y los juegos y para el protagonismo infantil. Para apoyar los objetivos propuestos, buscamos analizar cómo los educadores están desarrollando sus prácticas pedagógicas para la promoción de interacciones y juegos en el Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) Mauri Afonso da Silva, ubicado en el municipio de Tijucas, Estado de Santa Catarina, Brasil. Para alcanzar los objetivos propuestos, esbozamos los caminos metodológicos que apoyaron nuestra investigación. Por lo tanto, esta investigación tiene un carácter cualitativo, con una aproximación a la investigación de campo. Con esto fue posible observar y analizar los fenómenos experimentados por la investigación diaria. Para la discusión sobre la importancia de los espacios para el protagonismo infantil, buscamos una profundización teórica con las contribuciones de Piaget, Vygotsky, Wallon, Friedmann, Zabalza, Horn, entre otros, que ayudaron a pensar y reflejar el tema presentado.

Palabras clave: Interacciones y juegos; Práctica pedagógica; Organización de espacios; Protagonismo infantil.

1. Introdução

A presente pesquisa apresenta um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como requisito da conclusão do curso de pedagogia, que aconteceu em 2019. Porém buscamos agregar novas reflexões referente a temática: Brincar e interagir nos espaços de Educação Infantil: uma reflexão da prática pedagógica das crianças de 2 e 3 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Tijucas, Estado de Santa Catarina, Brasil. Segmento que contempla a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças em período de creche.

As interações e brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas das crianças de Educação Infantil, supracitados pelas DNCEI (2009), o que intensifica a importância de pesquisar e refletir acerca dos processos de ensino e aprendizagem das crianças pequenas.

O interesse pelas interações e brincadeiras surgiu por entender que é o eixo estruturante da prática pedagógica desenvolvidas com as crianças de 0 a 5 anos, mas que em muitas instituições a ênfase dessa prática é permeada pela escolarização, atividades de papel, do que propriamente as atividades de interações e brincadeiras. Com isso, muitas instituições ficam preocupadas com a quantidade de materiais, mobiliários no espaço, sem planejar espaços e tempos que favoreçam o protagonismo da criança. Sem falar da rotina estruturada e estática, vinculada sempre à hora relógio, o que dificulta o movimento e a autonomia da criança nos espaços e ambientes promovidos.

Nesse sentido, buscou-se aprofundar a temática, com o intuito de compreender a importância das brincadeiras e interações para o desenvolvimento, discutindo a organização dos espaços como possibilidade potencializadora no processo de interações e brincadeiras e para o protagonismo infantil. Sabe-se que, desde que a criança nasce e à medida que vai crescendo, ela interage com os objetos a sua volta e transforma isso em uma brincadeira. Não tem como falar em crianças pequenas, sem falar em infância e brincadeiras. O brincar está presente na vida das crianças.

Quando nasce, a mãe, pai, pegam no colo, se comunicam com a criança, fazem expressões das quais ela ri, chora, faz careta, além dela estar se comunicando pelas expressões, através do choro, risada, o ato da família (pai, mãe) com a criança cria um elo de brincadeira. Esta por sua vez, pode agradá-la ou desagradá-la.

O brincar proporciona oportunidades para o fortalecimento do corpo, melhorando a mente, o desenvolvimento da personalidade, criando oportunidades para a aquisição da

competência social. A criança quando brinca cria experiências e representações sociais, construindo um espaço de aprendizagem, onde expressa de modo simbólico, suas fantasias, desejos, medos, sentimentos, sexualidade e agressividade.

Além disso, no ato de brincar quanto mais papéis a criança representar, mais ela amplia sua expressividade, desenvolvendo-se de forma integral. Não tem como proporcionar um trabalho de qualidade com as crianças na primeira infância, sem levar para a sala de aula o brincar como ferramenta pedagógica.

Assim, através dessa pesquisa, busca-se compreender como as interações e brincadeiras estão sendo contempladas na prática pedagógica do CMEI Mauri Afonso da Silva no município de Tijucas, Estado de Santa Catarina, Brasil.

2. Metodologia

A pesquisa apresentada tem caráter qualitativo, por aproximar o pesquisador com a prática, vivenciando, observando os conhecimentos dos sujeitos e o ambiente dos quais estejam inseridos, proporcionando que esses conhecimentos sejam repensados, reconstruídos. Minayo (2009, p.21) coloca que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes”. Sendo esses fenômenos compreendidos como parte de seu contexto social, uma vez que o ser humano age, pensa, interpreta e compartilha suas ações, através da realidade vivida com os outros.

Assim, de acordo com a pesquisa qualitativa, esta investigação teve o intuito de analisar como as interações e brincadeiras estão sendo contempladas nas práticas pedagógicas de Educação Infantil no CMEI Mauri Afonso da Silva no município de Tijucas, buscando compreender a importância das brincadeiras e interações para o desenvolvimento infantil; discutir a organização dos espaços como possibilidade potencializadora no processo de interações e brincadeiras e para o protagonismo infantil e analisar como os educadores desenvolvem as práticas de interações e brincadeiras no cotidiano de suas práticas docentes.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa torna-se apropriada quando se busca identificar e explorar os significados dos fenômenos estudados e a interação que estabelecem, oportunizando o desenvolvimento de novas compreensões acerca dos fenômenos sociais.

Nesse sentido, o estudo de campo foi mais adequado para esta investigação, que, segundo GIL (2002, p. 53), focaliza uma comunidade, que não precisa ser necessariamente geográfica, mas um grupo de trabalho, de estudo, voltado para a área humana, onde a pesquisa é desenvolvida por meio de observação direta das atividades do grupo em estudo. Para tanto,

se aplica observações, entrevista e fotografias para a coleta de dados, para obter explicações/interpretações sobre o contexto vivenciado.

É importante salientar que quando adentramos ao locus da pesquisa, entregamos a gestora da escola e aos professores um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a participação na pesquisa, como também a possíveis publicações, desde que seja para divulgação científica.

Os dados levantados serão contextualizados na última seção, juntamente com uma breve apresentação do locus da pesquisa. Ressaltamos que a pesquisa aconteceu no período vespertino. Sendo que todas as reflexões apresentadas referente as interações e brincadeiras das crianças está com um olhar voltado para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam no período vespertino. É importante destacar esse fator, pois a organização dos espaços, a interação do adulto com a criança, nos deu indicativos se é uma prática educativa que favorece ou dificulta as interações e brincadeiras das crianças na busca por novos saberes.

Com esse olhar observador, buscamos confrontar teoria e prática, essencial para as reflexões sobre a temática proposta. Para tanto, na sequência apresentamos o levantamento teórico que deu sustentação as nossas reflexões.

3. A Criança, suas Interações e Brincadeiras

Para melhor compreendermos a criança e sua infância é preciso conhecer toda a sua função sociocultural, como surgiu e gradativamente foi crescendo na sociedade.

Na idade Média, a criança era vista como um adulto em miniatura, sem direito, estando aos cuidados da mãe ou ama, quando inseridas em sociedade, não se distinguiam mais a criança do adulto, era tudo a mesma coisa. Como mencionava Ariès (2014, p. 17): “apenas seu tamanho os distingue dos adultos”.

Na idade Moderna, com o aumento desenfreado do capitalismo e a revolução industrial, a mulher começou também a trabalhar, o que levou a um atendimento voltado às crianças pequenas, os chamados “asilos”, onde deixavam as crianças enquanto trabalhavam. Com isso, surgiram as creches ou espaços que atendiam essas crianças em período integral, para assim obterem a mão de obra familiar. Com toda essa transformação social e econômica, surge a necessidade de ressignificar o conceito de criança e infância desvinculada de um adulto em miniatura. Uma atenção especial é dada à criança e sua infância.

Atualmente a criança é considerada um sujeito social, histórico e de direitos, que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, num determinado tempo histórico, sente e pensa o mundo de uma maneira diferente. Nas interações que estabelece desde cedo com seus pares revela o esforço para compreender o mundo, explicita esta compreensão e as condições de vida a que estão submetidas, seus anseios e desejos, utilizando diferentes linguagens.

Contudo, a escola ainda é um espaço utilizado pelas crianças de forma fragmentada, onde o adultocentrismo prevalece nas atividades e o brincar precisa sempre ter um fim pedagógico, tornando a brincadeira uma atividade passiva e não de interações e cheias de significados pela criança ao brincar.

Ao brincar a criança utiliza de várias linguagens, expressa suas fantasias, desejos, medos, sentimentos, possibilitando também a reflexão, a ordenação e construção, ou seja, o desencadear de reações cognitivas, emocionais, motoras interdependentes, decifrando a maneira pessoal que cada criança tem de aproximar-se do conhecimento.

Para Piaget (1989), a brincadeira não é conceituada de forma específica, porém é compreendida como ação assimiladora, na qual aparece como forma de expressão da conduta, compreendida como uma metáfora espontânea e prazerosa. O brincar é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação, ou seja, o sujeito assimila eventos e objetos ao seu “eu” e suas estruturas mentais.

No entanto, a brincadeira enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo, da inteligência, à semelhança da aprendizagem.

Friedmann (1996) no seu livro “Brincar: crescer e aprender: o resgate do Jogo Infantil” preocupou-se em definir esses termos, afirmando que:

Brincadeira refere-se, basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; brinquedo é utilizado para designar o sentido do objeto do brincar; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras (Friedmann, 1996, p. 12).

A brincadeira é a melhor maneira de a criança comunicar-se e relacionar-se com outras crianças. Brincando ela aprende sobre o mundo que a cerca e procura interagir-se nele. É também na atividade lúdica que a criança pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte de sua realidade interior.

Na brincadeira a criança aprende a conhecer-se melhor e a aceitar a existência do outro, organizando assim suas relações emocionais e estabelecendo relações sociais. A ação

de brincar e o interesse da criança pelo brincar evoluem conforme a maturação de seu sistema nervoso e do desenvolvimento intelectual e socioafetivo.

Conforme Vygotsky (1994) a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, sendo que esta possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquela de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras. Podem aparecer tanto no desenho, como em atividade lúdica. O autor enfatiza que nos primeiros anos de vida a brincadeira é a atividade predominante e constitui fonte de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento proximal.

Nesse sentido, o estudioso russo identifica dois níveis distintos de desenvolvimento: o real, que representa as funções dominantes da criança e o potencial, que se refere ao que a criança pode realizar com auxílio do adulto. A distância entre esses níveis foi denominada por ele de zona de desenvolvimento proximal.

O brincar cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1998, p.112).

O comportamento de brincar implica na interação com o ambiente, seus objetos e pessoas, geralmente de modo espontâneo envolvendo um afeto positivo. A estrutura e relação desta atividade lúdica está na dependência das características pessoais da criança, dos objetos e da organização do contexto em que está inserida.

Wallon (1979) considera que a criança no brincar constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo, os brinquedos são as ferramentas que contribuem para essa construção.

É com os brinquedos que elas começam a desenvolver sua criatividade e sua habilidade para mudar o futuro. Quando na escola as crianças têm a oportunidade de brincar individualmente ou em grupos e dispõem de brinquedos não apenas com fins pedagógicos, vivem uma experiência que enriquece sua sociabilidade e sua capacidade de se tornar seres humanos criativos.

Nesse sentido, o ato de brincar é importante, é terapêutico, é prazeroso e o prazer faz parte da essência do equilíbrio humano. Logo, podemos dizer que brincar e interagir é

uma necessidade interior, tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte, a necessidade de brincar e relacionar-se com os pares e com o meio é inerente ao desenvolvimento infantil.

Por compreender que as interações e brincadeiras fazem parte da vida das crianças, a nova Base Comum Curricular (BNCC, 2017), vem consolidar o art. 4 e 9 das DNCEI (2009), que essas duas ações (interações e brincadeiras) são eixos estruturantes da prática pedagógica do profissional de Educação Infantil, além de garantir alguns direitos de aprendizagens que precisam ser considerados e respeitados na ação docente, sendo eles:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

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.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, 2017, p. 36).

Para isso, é importante que a escola ofereça condições adequadas para que os processos de ensino e aprendizagem aconteça de modo eficaz e que promova situações compatíveis com as necessidades apresentadas pelas crianças, oportunizando assim, estímulos para seu desenvolvimento integral. Tanto na escola, quanto em qualquer lugar comum da vida da criança é necessário que o tempo e os espaços de brincar sejam reconhecidos, não só como direito, mas como uma necessidade.

Nesse sentido, é fundamental que os espaços sejam ricos em oportunidades para que a criança possa confrontar suas ideias, relações com os amigos, reconstruindo novos saberes, potencializando novas interações.

4. O Currículo e a Organização dos Espaços

Não tem como se falar de organização de espaço, interações e brincadeiras sem enfatizar a importância do currículo na prática pedagógica. Para Zabalza (1998), o currículo deve ser compreendido como um “projeto formativo integrado”, na qual permeia durante toda a escolaridade, onde cada escola se torne um espaço institucional “formativo com identidade própria”. O autor menciona que a função do currículo é dar sentido e coerência ao “itinerário formativo”, experienciados pelos sujeitos ao longo de sua trajetória escolar.

Para Medel (2014, p. 167), “o currículo deve se voltar para a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a valorização da diversidade cultural, da cidadania e aptos a se inserirem num mundo global e plural”. Nesse sentido, as DCNEI (2009), vem ao encontro de Medel, quando coloca que:

O currículo é um 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 das crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2009).

Nesse entendimento, o currículo é algo vivo, pois se refere à organização dos espaços, da rotina, dos mobiliários e materiais que oferecemos às crianças, além das experiências vivenciadas por elas nos ambientes. O currículo é ativo e está presente desde o momento que a criança entra na escola, como acolhemos, nos despedimos, no momento de troca, soninho, por isso precisa ser considerado vivo, pois todas as relações estabelecidas com as crianças, famílias, comunidade escolar na instituição é parte constituinte do currículo.

Horn (2017) coloca que não tem como pensar em currículo para Educação Infantil sem levar em consideração a organização dos espaços e ambientes proporcionados às crianças nessa faixa-etária.

Horn (2017); Zabalza (1998) entendem o espaço como sendo aqueles compostos pelo espaço físico, mobiliários, decoração, materiais didáticos, o que vão dando interação ao espaço vazio. Este por sua vez nos permite perceber a intencionalidade do adulto com a criança, se é de controle/supervisão ou de relações e trocas de experiências. Já no que se refere ao ambiente, este está agregado ao espaço físico, mas proporciona a interação com a criança, onde ela pode expressar seu modo de pensar, agir, sentir, portanto, parte integrante do currículo.

Para organizar os espaços é preciso ouvir as crianças, para que os arranjos espaciais tenham relação com seus desejos, anseios, necessidades e que possam participar das decisões e (re)significações dos espaços, estabelecendo um trabalho cooperativo e significativo com as crianças. (Medel, 2014).

Para a criança o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande, ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono, desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. (Zabalza apud Battini, 1999, p. 231).

O autor menciona que o ambiente é um professor que está à disposição da criança e do adulto, mas precisa ser rico em possibilidades e desafios, a fim de promover a interação e experiências das crianças, de modo que não se tornem um conjunto de materiais sem significados.

Nessa perspectiva o professor tem papel fundamental, primeiramente em ser um observador, para que este espaço/ambiente não se torne estável a ponto de não permitir a troca de experiências entre as crianças e seu movimento, pois esta precisa estar em transformações de acordo com as necessidades das crianças.

É preciso que o professor seja um observador flexível, disposto a analisar e avaliar em todos os momentos se a disposição do ambiente responde de maneira eficaz às intenções educativas que nos impulsionavam e, se não for assim, ter a disposição de fazer todas as transformações que forem necessárias. (Zabalza, 1998, p. 266).

Portanto, é necessário que o professor esteja constantemente avaliando sua prática pedagógica e aprofundando teoricamente a respeito da criança com a qual trabalha: como ela aprende, quais são seus interesses, necessidades, com isso poderá fazer um trabalho mais seguro e competente.

5. Salas Ambientais na Educação Infantil: adentrando pelo locus da pesquisa

O CMEI Mauri Afonso Da Silva é uma creche da rede municipal, localizada no bairro da Praça. É um bairro muito populoso, um dos mais antigos do município de Tijucas, em alguns locais é margeada pelo rio e pelo mar, chamada Praia do Pontal Norte, uma extensa

faixa de areia e praia, considerada poluída por muitos anos, o que desvaloriza os imóveis das proximidades e torna essa localidade do bairro povoada por uma parcela da população de renda baixa.

As crianças atendidas são filhos (as) de operadores industriais da cerâmica Porto Belo, empregadas domésticas, pedreiros, pintores, autônomos e desempregados. A maioria das famílias tem uma situação socioeconômica que variam de vulnerável, classe baixa e classe média.

O CEMEI atende crianças de 0 a 3 anos (Creche): sendo a divisão das turmas feita de acordo com a faixa etária. É importante salientar que as turmas são nomenclaturas criadas pelo município de Tijucas – SC, que compreende a seguinte faixa-etária: Maternal I (2 anos completos até 31 de Março), Jardim I (3 anos completos até 31 de março). Vejamos essa divisão no quadro abaixo.

Quadro 1: Divisão das Turmas.

Turmas:	Quantidade de Alunos Atendidos
Maternal I A	22
Maternal I B	20
Jardim I A	25
Jardim I B	25
TOTAL:	92

Fonte: Autoras (2019).

Para que possamos compreender melhor essa organização é necessário destacar que as turmas funcionam em período integral, mas entra crianças somente na parte matutina e outras na parte vespertina. Com isso, mencionamos novamente que as observações acontecerem no período vespertino. Percebeu-se que é uma escola pequena, com poucas crianças, o que facilita bastante na organização do planejamento, sendo possível pensar em tempos e espaços que priorize as crianças e suas necessidades.

O CMEI, para oferecer o atendimento e o suporte pedagógico às crianças, conta-se com o apoio de diferentes profissionais de diferentes áreas. Sendo estes divididos conforme o quadro que segue abaixo:

Quadro 2: Profissionais.

Gestores	Professores	Estagiários	Auxiliar de Sala	Auxiliar de Serviços Gerais	Merendeiras
1	11	3	4	2	2
TOTAL:			23		

Fonte: Autoras (2019).

É importante frisar que dentre os 10 (dez) professores, 08 (oito) são regentes, (dois) são professores de projetos, ou seja, ficam no lugar do professor regente quando este está em hora atividade e 1 (um) é professor de Educação Física. A carga horária de cada professor é de 30 (trinta) horas semanais. O quadro apresentado contempla os dois turnos, matutino e vespertino.

O CMEI menciona em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) uma preocupação com a primeira infância, buscando ser referência em práticas pedagógicas, que possibilitam o desenvolvimento integral autonomia da criança, baseada nos princípios éticos, políticos e estéticos, e priorizando as interações e brincadeiras na proposta pedagógica da instituição.

Foi possível observar que o CMEI apresenta uma inovação na organização dos espaços, desenvolvendo um projeto piloto na rede municipal, implantando em seu planejamento, o uso dos espaços em forma de Salas Ambientais. As salas foram ressignificadas com o objetivo de atender os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de maneira tal, que todas tenham condições de aprender e se desenvolver de acordo com eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras). Desta forma, as crianças têm acesso a todos os espaços, através de um cronograma de horários, que a cada uma hora, fazem rodízio de salas.

Não podemos estar na nossa sala de aula como quem está em uma casa alugado na qual nada pode ser modificado. Muito pelo contrário, a sala de aula é um dos principais instrumentos com os quais contamos para desempenhar a nossa tarefa de educadores(as). E um dos compromissos fundamentais, talvez o mais importante, no nível de ensino infantil é criar um ambiente adequado: não se trata de ensinar nada no sentido convencional e sim de criar ambientes ricos e estimulantes que permitam e estimulem o desenvolvimento global das crianças. (FORNEIRO, 1998, p. 267).

Nesse sentido, percebeu-se que o CMEI, juntamente com os profissionais que atuam na instituição, buscaram explorar as diversas áreas do conhecimento através das salas Ambientadas que são assim nomeadas: Corpo e Movimento, Arte e Cultura, Brinquedoteca e Mundo da Imaginação. Vejamos as potencialidades que as salas oferecem na promoção das interações e brincadeiras, favorecendo assim o protagonismo das crianças.

Corpo e Movimento: este ambiente é destinado para ouvir e assistir músicas, vídeos, além de disponibilizar o espaço para atividades de dança, movimento, utilizada pela professora de Educação Física. A sala tem acesso à rede Wi-Fi para o uso de tecnologias. Também é um espaço alternativo para a hora do soninho das crianças das turmas do maternal de turno integral. O espaço se configura conforme imagem abaixo.

Imagem 1: Sala Corpo e movimento.



Fonte: Autoras (2020).

Podemos visualizar na imagem, vários materiais alternativos para a criança explorar o corpo e movimento. A sala também tem projetor de mídias, para brincarem com sombras, imagens, além de cantar e dançar.

Arte e Cultura: neste ambiente estão disponibilizados todos os tipos de materiais alternativos, em prateleiras de fácil acesso, para a realização de atividades culturais e artísticas, como cola, tesoura, pinceis, lápis coloridos, tintas etc. Na imagem abaixo podemos observar a autonomia que as crianças têm em pegar os materiais. Por outro lado, será que somente a autonomia é relevante quando planejamos e organizamos os espaços para as crianças bem pequenas? Vejamos a organização do espaço da sala arte e Cultura na imagem abaixo.

Imagem 2: Sala de Arte e Cultura.



Fonte: Autoras (2020).

A imagem nos mostra que as crianças têm acesso a vários materiais, porém será que os professores nas atividades propostas possibilitam que as crianças utilizem os mais variados recursos para desenvolverem as suas atividades? Observou-se que os adultos ainda selecionam os materiais a serem usados, muitas das vezes até a cor do lápis, condicionando as interações das crianças, sua imaginação e o poder de criação. Com isso, observou-se nessa sala que o olhar adultocêntrico ainda perpetua sobre as ações das crianças.

Brinquedoteca: este ambiente está organizado para as crianças com muitos brinquedos e cantos temáticos para que elas possam (re)criar e (re)viver suas brincadeiras. A sala tem cantinhos como casinha, mercadinho, oficina, camarim, salão de beleza, jogos, carrinhos e bonecas, para que a criança brinque, crie e vivencie experiências que vão dando significado a suas curiosidades e investigações. Vejamos os arranjos espaciais que foram (re)significados nessa sala.

Imagem 3: Sala da Brinquedoteca.



Fonte: Autoras (2020).

A imagem apresenta uma organização que promove a interação da criança, bem como o desenvolvimento de sua imaginação nas brincadeiras de faz-de-conta. Para enfatizar da relação do brincar na vida das crianças Friedmann (2020, p. 78) aborda que: “no brincar há sempre uma história que é contada, falando das raízes, dos movimentos, dos seres humanos; crianças têm suas histórias retratadas em suas culturas pela presença e importância do ato de brincar”. Percebe-se segundo a autora que as brincadeiras são a essência para o desenvolvimento integral das crianças e de suas aprendizagens. Tanto que, as DCNEI (2009) e a própria BNCC (2017), trazem as interações e brincadeiras como eixo norteador das práticas docentes.

Dando continuidade às observações, nos deparamos com outra sala denominada Contos de Fadas, cuja sua potencialidade está no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, possibilitando momentos de imaginação, criatividade e diálogos construídos consigo mesmo e com o outro.

Mundo da imaginação: nesta sala estão disponibilizados todos os materiais e recursos para os pedagogos trabalharem a linguagem oral e escrita. Neste ambiente existe uma tenda literária, uma variedade de livros, fantoches, quebra-cabeças e jogos com cores, formas, números, letras e animais, que ficam ao alcance das crianças para que elas possam contar, recontar e criar suas experiências. O uso do espaço também é alternativo para o soninho das crianças da turma de jardim de turno integral. Vejamos a disposição dos materiais e sua organização para a interação das crianças promovida pela linguagem oral e escrita na imagem abaixo.

Imagem 4: Mundo da Imaginação.



Fonte: Autoras (2020).

Percebeu-se nesse espaço a interação das crianças entre elas e adultos na contação de histórias. As próprias crianças organizam-se em grupos para brincarem, fantasiarem e recriarem novas histórias, construindo novas percepções e protagonizando a constituição de novos saberes, brincando e interagindo com o outro e o mundo a sua volta.

Diante de todas observações, foi possível compreender que:

O ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender. (Forneiro apud Loughlin & Suina, 1998, p. 237).

Nesse sentido, as salas ambientes por si só já promovem uma organização espacial que priorize o brincar e o protagonismo infantil, uma vez que várias possibilidades de brincadeiras são proporcionadas pelas crianças através dessas salas, sem falar das distribuições dos materiais que são acessíveis às crianças, sem que elas precisem periodicamente do adulto em suas brincadeiras e experiências.

Os professores apresentam uma prática pedagógica diferenciada, principalmente em relação ao planejamento, pois este prevê as ações desenvolvidas pelas crianças em cada sala ambiente, priorizando suas necessidades, ou seja, o professor observa a criança, escuta suas sugestões e assim possibilita atividades através de projetos que contribuam para o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva Barbosa e Horn (2008) orientam que o trabalho pedagógico por meio de projetos deve partir da necessidade da criança e de um problema real que atinge um grupo “tanto do ponto de vista socioemocional como cognitivo”. Nesse entendimento o projeto, planejamento precisa ser flexível, pensado para as crianças e suas necessidades, respeitando e garantindo seus direitos de aprendizagem, além de ampliar seu universo cultural e a sua formação.

6. Considerações Finais

Foi possível durante o processo de pesquisa verificar que as interações e brincadeiras é eixo estruturante da prática pedagógica do profissional da educação infantil e direito da criança estabelecidos por lei: DCNEI (2009) e BNCC (2017) e imprescindíveis para o desenvolvimento integral da criança.

Observou-se durante as práticas proporcionadas pelos estágios supervisionados, que pouco vem se contemplando essa proposta na prática pedagógica das crianças da primeira infância. Porém grande foi a surpresa ao vivenciar uma experiência de pesquisa de campo no CMEI Mauri Afonso da Silva, que buscou organizar seus espaços de modo que promova a autonomia e desenvolvimento da criança, oportunizando-as a serem protagonista na construção de seu conhecimento.

Percebeu-se através da experiência com as salas ambientes, que a organização espacial proposta aproxima a criança com o brincar, possibilitando a comunicação e a interação da criança por meio de várias linguagens, as quais possam expressar suas fantasias, desejos, medos, sentimentos como também a reflexão, a ordenação e construção, ou seja, o desencadear de reações cognitivas, emocionais, motoras interdependentes, decifrando a maneira pessoal que cada criança tem de aproximar-se do conhecimento.

O professor deve propor que a criança participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio entre outros através de interações e brincadeiras, contribuindo assim para desenvolvimento de suas potencialidades.

Nesse aspecto, a proposta pedagógica da Educação Infantil precisa garantir à criança o direito aos processos de renovação e articulação das diferentes linguagens na apropriação do conhecimento, bem como, “direito à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças”, para que elas possam desenvolver-se de forma integral e não fragmentada.

Nessa perspectiva, é necessário que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de Educação Infantil e as práticas pedagógicas estejam em consonância com essas experiências, é importante que a equipe pedagógica, os profissionais reflitam sua ação e ressignifiquem o processo pelo qual perpassam o processo de interação e brincadeiras proporcionadas as crianças na construção do conhecimento.

Conhecer a importância do ato de brincar no contexto escolar, torna-se fundamental para o futuro professor, bem como, as legislações que orientam o profissional em sua prática, para assim proporcionar à criança uma educação de qualidade interligada com às práticas de interações e brincadeiras, respeitando à criança, suas diferenças socioculturais e seus direitos de aprendizagens. Porém, as questões relacionadas às crianças suas interações e brincadeiras ainda precisam ser mais investigadas, uma vez que cada escola apresenta uma realidade diferente, mesmo sendo dentro do mesmo município. Assim, é possível estender nossos horizontes, buscando compreender como a nova BNCC (2017) está sendo contemplada ou implementada nas diretrizes municipais de Tijuca, para assim compreender esse contexto diferenciado de acolher e potencializar as interações e brincadeiras nos espaços das instituições de Educação Infantil.

Portanto, ainda é importante um aprofundamento maior sobre a potencialidades das salas ambientes na Educação Infantil, buscando compreender os elementos que condicionam as interações e brincadeiras das crianças para assim buscar superá-los. Uma vez que compreendamos que as crianças não precisam fazer tudo a mesma coisa e ao mesmo tempo. Com isso, é necessário que os espaços de Educação Infantil, criem possibilidades e oportunidades de tempos e espaços em que a criança seja protagonista do processo de construção do conhecimento, não dependendo sempre do adulto para construir suas investigações e experiências.

Referências

- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.

Friedmann, A. (2020). *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. São Paulo: Panda Books.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.), São Paulo: Atlas.

Horn, M. G. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso.

Medel, C. R. M. A. (2014). *Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas*. (3a ed.), Petrópolis-RJ. Vozes.

Minayo, M. C. S. (org.). (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. (18a ed.). Petrópolis: Vozes.

Piaget, Jean. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Vygotsky, L. S. (1994). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. A. (2007). *Qualidade em educação infantil*. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre. Artmed.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Shara Machado – 25%

Cíntia Rebelo dos Santos – 25%

Viviane de Souza e Silva – 25%

Digilaini Machado dos Santos – 25%