

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR QUE É IMPORTANTE INTERAGIR E BRINCAR NA ESCOLA?

INTERACTIONS AND GAMES IN PRESCHOOL EDUCATION: WHY IS IT IMPORTANT TO INTERACT AND PLAY IN CHILDHOOD?

Ana Flávia Bonacina¹
Gislaine Rodrigues de Oliveira²
Ligia Brehm³
Eliane Kormann⁴
Gissele Prette⁵
Luciane Oliveira da Rosa⁶

RESUMO: Compreender a importância das interações e brincadeiras, eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, discutidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pela Base Nacional Comum Curricular, torna-se fundamental quando entendemos a essencialidade desses elementos de forma integrada na prática pedagógica. A metodologia do estudo caracterizou-se como abordagem qualitativa, com cunho descritivo e referente aos procedimentos e métodos definiu-se como pesquisa bibliográfica e de campo, realizada nas seguintes etapas: no Estágio Supervisionado I, com a observação e elaboração dos Planos de Ação desse campo; e no Estágio II, com aplicação dos planos, seguido da elaboração de Portfólio e Análise de Dados, em uma turma da pré-escola, de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Brusque, Santa Catarina. Do conjunto das atividades propostas, foram analisadas dez, envolvendo brincadeiras e interações, com jogos, atividades de recorte, pintura e colagem, literatura e contação de história, vídeos, rodas de conversa e música, com participação ativa das crianças como protagonistas. Estudos da área da infância deram aporte teórico para as análises. Após esse estudo, analisamos a necessidade de promover as interações e brincadeiras, integrando-as aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências, em ambientes que convidem as crianças a vivenciarem desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural.

Palavras-chave: brincadeiras; educação infantil; interações; protagonismo.

ABSTRACT: *Understanding the importance of interactions and play and structuring axes of pedagogical practices in Early Childhood Education, discussed by the National*

¹Acadêmica da 8ª fase do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. E-mail: anaflaviabonacina56@gmail.com

²Acadêmica da 8ª fase do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. E-mail: gislaine.rodrigues@unifebe.edu.br

³Acadêmica da 8ª fase do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. E-mail: ligia.brehm@unifebe.edu.br

⁴Professora Mestre do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. E-mail: eliane.kormann@unifebe.edu.br

⁵Professora Mestre do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. E-mail: gissele@unifebe.edu.br

⁶Professora Doutora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. E-mail: luciane.rosa@unifebe.edu.br

Curriculum Guidelines and the National Common Curriculum Base, becomes fundamental when we understand the essentiality of those elements in an integrated way in pedagogical practice. The methodology of the study was characterized as a qualitative approach with a descriptive nature and referring to the procedures and methods, defined as bibliographic and field research, carried out in the following stages: in Supervised Internship I, with the observation and elaboration of the Action Plans of this field; and in Stage II, with the application of the plans, followed by the elaboration of Portfolio and Data Analysis, in a preschool class, of an Early Childhood Education Center of the Municipal Network of Brusque, Santa Catarina. We analyzed ten of the proposed activities involving games and interactions, with games, cutting activities, painting and collage, literature and storytelling, videos, conversation circles, and music, with the active participation of children as protagonists. Studies in the area of childhood provided theoretical support for the analyses. After this study, we analyzed the need to promote interactions and play, integrating them with learning rights and fields of experiences in environments that invite children to experience challenges and feel provoked to solve them, in which they can construct meanings about themselves, about others and the social and natural world of children as protagonists.

Keywords: *games; early childhood education; interactions; protagonism.*

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte dos componentes curriculares Estágio Supervisionado I e II, concentrados na Educação Infantil (EI), etapa da pré-escola, realizado no Centro de Educação Infantil Sofia Dubiella, turma pré-escolar, com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. O Estágio Supervisionado tem como objetivo promover experiências profissionais nas escolas, trabalhando as competências, habilidades e conhecimentos (Resolução Consuni nº 05/2022).

De acordo com o Regulamento do Estágio, a organização do Estágio Supervisionado no campo da Educação Infantil está estruturada em dois semestres, tendo, para cada um deles, a carga horária de 105 horas. O Estágio I abrange três etapas: a primeira consiste na elaboração do projeto de estágio e fundamentação teórica. A segunda etapa engloba a observação, ou seja, o diagnóstico do campo de estágio, por meio de um Diário de Bordo; e, por fim, a terceira, que se refere ao planejamento, o qual visa à elaboração do plano de ação a ser aplicado no Estágio II (Resolução Consuni nº05/2022).

O Estágio II compreende outras etapas, organizadas da seguinte forma: a primeira consiste na intervenção no campo onde se realiza a prática pedagógica em sala de aula, aplicando o Plano de Ação elaborado na etapa III do Estágio I. A segunda etapa refere-se à sistematização dos Relatórios, à Análise de Dados e às Considerações. Já a terceira compreende a elaboração do Portfólio e a quarta etapa o Seminário de apresentação dos resultados de todo o processo do Estágio na Educação Infantil por meio de Portfólio (Resolução Consuni nº05/2022).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, a base de todo o processo educativo, e de suma importância para o desenvolvimento integral da criança. Os conceitos e práticas que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010), na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), na Proposta Pedagógica da rede municipal de Brusque, campo dos

referidos estágios, e em autores de referência da área da infância, como: Vygotsky (1989, 2018), Kishimoto (2010), Bujes (2001), Rocha e Fôlha (2021), Casaril (2017), Benjamin (2009), Barbosa (2014) entre outros, serviram de base para esse estudo.

Esse segmento evidencia as interações e brincadeiras, eixos estruturantes das DCNEI, contemplados, também, na BNCC. Assim sendo, definimos como tema dos estágios os referidos eixos, observando a importância da brincadeira, dos jogos, e do lúdico no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento saudável das crianças. Conforme diz Kishimoto (2010), as culturas infantis são construídas à medida que o grupo de criança interage, porque as crianças aprendem coisas significativas na interação com seus pares. A autora também alerta que é importante promover momentos de interação entre pares de diferentes faixas etárias e não ficar isoladas em grupos por idades. As instituições de EI revelam suas concepções na maneira que organizam tempo, espaços, materialidades e interações entre as crianças, e essa organização possibilita ou não as interações e brincadeiras.

Nesse sentido, as Redes Municipais de Ensino buscam se adequar para atender às crianças. Segundo a Proposta Pedagógica da rede municipal de Brusque, é no brincar que a criança aprende. Por meio das atividades lúdicas ela poderá formar conceitos e construir seu próprio conhecimento. As brincadeiras, os jogos, os brinquedos podem, e devem ser, objetos de crescimento, possibilitando à criança explorar o mundo, a se descobrir, entender e posicionar-se em relação a si e à sociedade, de forma lúdica e natural (Brusque, 2021). Com base na referida proposta, os campos de experiências amparam as práticas realizadas em todos os momentos da jornada das crianças dentro da unidade escolar, englobando desde o acolhimento, o momento das refeições e do descanso, a participação nas propostas de atividades, a investigação até as brincadeiras (Brusque, 2021). Ainda no aspecto lúdico, segundo a Proposta Pedagógica da rede municipal, a criança possui capacidade de decidir com quem quer brincar e interagir. Assim sendo, a relação com os professores é fundamental e de extrema importância, pois as crianças precisam sentir segurança e afeto para ter e viver a aprendizagem (Brusque, 2021).

Os campos de experiências são propostos pela BNCC (Brasil, 2017), como a organização curricular da Educação Infantil, sendo essa definição e denominação baseadas no que dispõe as DCNEI (Brasil, 2010) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. Os campos dialogam com os direitos das crianças, entre eles o brincar. Para Vygotsky (1989, p. 45), “a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”. Nesse sentido, algo que aparenta ser simples é algo complexo no desenvolvimento infantil e, por isso, é tema de nossos estudos e deste artigo.

Nesse contexto, o estudo abordou a temática das brincadeiras e interações no processo formativo das crianças com o objetivo de compreender a Educação Infantil, por meio de uma prática baseada nas interações e brincadeiras, observando a importância da brincadeira e do interagir como elementos para a construção de um processo formativo saudável. Os diferentes tópicos, a seguir, desenharam a construção teórica desses elementos, bem como os resultados da pesquisa no referido campo, nos períodos da realização do Estágio Supervisionado I e II, nas diferentes etapas que compõem esse componente curricular do Curso de Pedagogia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, na década de 1970 e início dos anos 80, surge a necessidade de organizar um currículo para Educação Infantil - creche e pré-escola. Nesse período, inicia-se o delineamento do projeto pedagógico, por meio de debates, sobre as instituições da infância e suas funções (Brusque, 2021). Segundo a BNCC (Brasil, 2017), o entendimento da pré-escola, em 1980, era de uma Educação Infantil que antecedia e preparava para escolarizar, de forma independente, tendo seu início no Ensino Fundamental e, conseqüentemente, fora da Educação Formal.

O surgimento da Educação Infantil estava atrelado à entrada das mães para o mercado de trabalho e, também, da nova concepção de criança como um sujeito produtivo, mais ajustado à sociedade.

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (Bujes, 2001, p. 15).

Em 1988, torna-se dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas com idade de zero a seis anos. Mas, foi em 1996, que a Educação Infantil teve sua valorização e reconhecimento com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando-se parte integrante da Educação Básica, mantendo-se no nível do Ensino Fundamental e Ensino Médio, destacando sua oferta no artigo 30: "I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade" (Brasil, 1996). Outros marcos importantes nesse campo foram: a alteração da LDB, em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental, passando a atender às crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil (Brasil, 2017); a Emenda Constitucional 59/2009, com a obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil das crianças de 4 e 5 anos, denominada de pré-escola, sendo dever dos pais matricular os filhos e dos municípios ofertar vagas suficientes para atender à demanda, um passo importante no desenvolvimento histórico da inclusão obrigatória dessa etapa educacional na educação básica e a Lei de nº 12.796 (2013), que altera a redação do inciso II da LDB, "[...] pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade" (Brasil, 2013).

Pode-se perceber que a história da Educação Infantil inicia tardiamente como etapa da educação básica, mas que tem significativos avanços nesse tempo com as leis e políticas públicas, sendo as mais recentes em 2009, as DCNEI; em 2013 Lei de nº 12.796 e em 2017, a BNCC, uma política curricular para a primeira infância, discutidas em maior profundidade a seguir.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL –DCNEI

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI surgem a partir da resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as diretrizes para tal

segmento educacional, e estão articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Nesse documento constam os princípios fundamentais com procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação, sendo norteador às instituições de ensino e ao professor na elaboração e execução dos planejamentos, bem como da avaliação. Uma política pública de referência no âmbito educacional.

Essas diretrizes nortearam os projetos pedagógicos da Educação Infantil, organizada em creche e pré-escola, compreendendo crianças de 0 a 5 anos, com atendimento nos períodos matutino e vespertino, públicos ou privados, oferecendo cuidado e aprendizado em jornada integral ou parcial, supervisionada pelo órgão competente da rede de ensino (Brasil, 2010). Destaca-se que as crianças nesse contexto, dos 0 aos 5 anos, precisam de cuidados, bem-estar, mas também, como sujeitos de pensamento, precisam escolher, levantar hipóteses, precisam de processos de aprendizagem com múltiplas experiências, sendo ativas nesse contexto.

Como afirmam Fortunati e Pagni (2019), as crianças são desde o início ávidas por relação e conhecimento, são sujeitos protagonistas de seu desenvolvimento, aprendizagens e crescimento. Nas DCNEI encontra-se a concepção de criança nesta perspectiva, como sujeitos potentes, com imaginação, fantasia, que brincam, observam, aprendem, narram, questionam, que constroem sentidos sobre a sociedade e a natureza e produzem culturas a partir das práticas cotidianas para, então, desenvolverem sua própria identidade. De acordo com o documento, o centro do planejamento deve ser a criança, sujeito histórico e de direitos, que aprende e se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia.

Para atender a essa criança protagonista, as diretrizes trazem a proposta de um currículo que preze pelas experiências e saberes advindos dela, para integrar com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio histórico cultural, bem como de outros, promovendo o desenvolvimento integral.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como 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 de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010).

Essa concepção de currículo proposta nas DCNEI foi o fundamento para a construção que é feita na BNCC para a EI por meio dos campos de experiências. Um currículo, mesmo com as prescrições que traz, é orgânico, devendo prever espaço para a escuta, interações livres, para a realidade sociocultural da criança e suas necessidades. Nascimento (2007) nos diz que o currículo é algo vivo e dinâmico, envolve todas as ações do cotidiano da criança dentro das instituições. Portanto, não é uma listagem de objetivos a serem atingidos. O autor ainda nos lembra que o currículo deve prever espaços de interações entre as crianças, sem a necessidade de intervenção direta dos professores, possibilitando o protagonismo infantil. Ele nos fala do desafio dos professores para desenvolver a escuta atenta e o olhar sensível para as criações infantis. Por isso, a elaboração de currículo deve considerar a realidade sociocultural e os desejos das crianças e suas famílias.

Portanto, as DCNEI podem ser consideradas um documento que orienta as ações da instituição e do professor, como uma norma a ser observada na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. As diretrizes foram fundamentais para a elaboração de um currículo para a EI na BNCC, constando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a transição para o Ensino Fundamental. Cabe

ressaltar que as DCNEI colocam o foco nas interações e brincadeiras como eixos estruturantes de todas as práticas pedagógicas do currículo da Educação Infantil, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são fundamentais na construção dos currículos da primeira infância, o que a BNCC traz em sua essência, discutida de forma mais aprofundada a seguir.

2.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

A BNCC é um conjunto orgânico normativo que define as aprendizagens essenciais para todos os alunos, de todos os níveis educacionais da Educação Básica, as quais deverão ser desenvolvidas ao longo desse período.

[...] é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas (Brasil, 2017, p. 5).

Destaca-se que a BNCC estabelece pilares para construção de currículos escolares, definindo competências, aprendizagens, habilidades propondo o desenvolvimento intelectual, social, físico, emocional e cultural de uma educação integral. Um dos objetivos desse documento normativo é formar estudantes com as habilidades e conhecimentos fundamentais para o século XXI, utilizando de recursos modernos e incentivando as práticas pedagógicas, bem como a atualização do corpo docente, construindo uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva como destaca Ziliotto (2020).

Na Educação Infantil, campo de nosso estudo, a BNCC estabelece as aprendizagens essenciais que compreendem habilidades e conhecimentos, bem como vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, levando em conta as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017). Rosa e Ferreira (2022) enfatizam que os objetivos de aprendizagem surgem da interação entre os campos de experiências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim, cada direito em um campo de experiência gerou um ou mais objetivos

Reconhecendo as especificidades das diferentes faixas etárias que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos (Brasil, 2017), que correspondem às possibilidades de aprendizagens e características do desenvolvimento infantil. Porém, a BNCC alerta que os grupos não devem ser considerados de forma rígida.

Assim sendo, a Educação Infantil está organizada nos seguintes grupos etários: **Creche**: 0 a 1 ano e 6 meses (bebês), 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (crianças bem pequenas) e **Pré-escola**, compreendendo as crianças de 4 e 5 anos e 11 meses. Cabe destacar 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 fazerem parte de uma situação de socialização estruturada. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular visa garantir os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e

conhecer-se (Brasil, 2017).

Em relação à organização curricular, a BNCC propõe cinco campos de experiências, sendo eles: O eu o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem trabalhados com as crianças no período da Educação Infantil (Brasil, 2017). A Base Nacional Comum Curricular está ancorada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), discutidas no tópico anterior, sendo esse documento a base epistemológica e metodológica da BNCC.

Discutiremos nos próximos tópicos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como os campos de experiências, destacando que devem estar relacionados e integrados, priorizando o protagonismo das crianças e as múltiplas singularidades, evidenciando ainda as interações e brincadeiras de forma constante nessa organização curricular.

2.3.1 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Na Educação Infantil, conforme a BNCC, existem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, denominados: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, realizando um papel ativo nos ambientes educacionais e propostas curriculares, os quais possibilitam às crianças no enfrentamento de desafios para resolvê-los, formando significados sobre si, sobre os outros e o mundo (Brasil, 2017).

Os princípios oriundos das diretrizes para a EI: éticos, estéticos e políticos, deram origem aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC para EI apontam Rosa e Ferreira (2022). Cada princípio gerou dois direitos na BNCC: Éticos – conhecer-se e conviver; Estéticos – brincar e explorar; Políticos – expressar e participar. Nesse sentido, os direitos estão intimamente ligados às diretrizes para a EI brasileira.

O Quadro 1, a seguir, apresenta os referidos direitos e as definições das práticas que devem ser observadas cotidianamente pelo docente.

Quadro 1 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil

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.

Fonte: Base Nacional Curricular – BNCC (Brasil, 2017, p. 38).

Os direitos de aprendizagem são conhecimentos essenciais para o processo da criança em seu desenvolvimento, é o meio pelo qual as crianças aprendem e se desenvolvem. Para que esses direitos sejam garantidos foram elaborados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na BNCC, interagindo em cada campo de experiência. No entanto, há necessidade de que as práticas nas escolas garantam os seis direitos das crianças.

Para as crianças menores, o processo de desenvolvimento não é automático, necessitando de experiências para que se torne possível. No mundo em que a cerca, as crianças têm o direito de criar situações sobre si e sobre os outros, estabelecendo seu papel ativo no mundo, afirma Cardoso (2009).

É nos momentos de aprendizagem que a criança desenvolve habilidades e garante uma educação de qualidade, brincando ela se conhece, expressa emoções em diferentes linguagens (Kishimoto, 2010). Rinaldi (2012) complementa que as crianças são únicas, com potencial, são curiosas e têm um desejo enorme de se relacionar com outras crianças, fazendo, assim, com que os direitos sejam fundamentais e invioláveis, estimulando o desenvolvimento da pessoa.

Garantir os direitos das crianças na escola é possibilitar que elas aprendam e se desenvolvam com protagonismo, utilizando de suas linguagens, criando e recriando culturas.

2.3.2 Campos de Experiências

A Base Nacional Comum Curricular abrange os cinco campos de experiências, sendo esta uma etapa de organização curricular para a Educação Infantil.

A partir dos campos de experiências na Educação Infantil, as crianças desenvolvem habilidades, vivências, conhecimentos, comportamentos, propondo aprendizagens fundamentais para a etapa da Educação Básica, destaca Casaril (2017).

A definição e a denominação dos campos de experiências são baseadas no que dispõe as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências (Brasil, 2017), propostos pela BNCC para as práticas pedagógicas da seguinte forma:

O eu, o outro e o nós – É na interação que as crianças e adultos terão suas próprias experiências sociais, construindo sua autonomia e senso de autocuidado. As crianças vão constituindo sua própria maneira de pensar, agir, sentir, descobrir. Para tanto, na Educação Infantil é preciso criar essas oportunidades de interações, para que a criança faça contato com outros grupos (Brasil, 2017).

Corpo, gestos e movimentos - A partir do corpo, por meio dos sentidos, gestos, movimentos - impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos -, as crianças brincam, conhecem seu corpo, identificam seus limites, potenciais e desenvolvimento. Portanto, na escola, é preciso propor às crianças um amplo repertório de gestos, mímicas, movimentos, e olhares para saberem do uso de espaço com o corpo e sua ocupação, como escalar, saltar, caminhar, engatinhar etc. (Brasil, 2017).

Traços, sons, cores e formas – A convivência da criança com as diversas formas de manifestações artísticas, culturais e científicas proporciona experiências que favorecem o desenvolvimento da criatividade, expressão pessoal e sensibilidade.

Elas criam suas próprias linguagens, como desenhos, músicas, encenações, recursos tecnológicos, danças, gestos, sons. Assim sendo, é preciso promover a participação delas no meio da manifestação artística para desenvolver a sensibilidade, a criatividade e a expressão oral (Brasil, 2017).

Escuta, fala, pensamento e imaginação - Desde cedo, as crianças já fazem parte das formas de comunicação com pessoas ao seu redor, interagindo com o olhar, corpo, sorriso, choro e outras formas. Ao longo do seu desenvolvimento, as crianças vão ampliando e enriquecendo suas expressões vocabulares e compreensões. Elas têm curiosidade em ouvir e observar as leituras, seus familiares e amigos da escola. Na educação infantil a imersão na escrita, a partir de leitura de poemas, histórias, fábulas, contos, auxiliam no desenvolvimento da imaginação, hipóteses, conhecimento das letras, entre outros (Brasil, 2017).

Espaços, tempos, relações e transformações - As crianças estão inseridas em um espaço e tempo de diferentes dimensões, com fenômenos naturais e socioculturais, com relações de parentesco e outras sociais, com pessoas que conhecem ou não, demonstram curiosidade do mundo físico como seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação. Os conhecimentos matemáticos, como a contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais, despertam a curiosidade das crianças. Desse modo, a EI propicia experiências por meio das quais as crianças podem levantar hipóteses, curiosidades e informações para buscar respostas às suas indagações (Brasil, 2017).

Os campos de experiências da Educação Infantil constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas do cotidiano das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural e com as diversas linguagens das crianças. (Brasil, 2017). Desse modo, os referidos campos visam contribuir para a formação das crianças e proporcionar-lhes o desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores que colaborem para o autoconhecimento, formação da personalidade estimuladas para compreender e conhecer seu lugar no mundo.

Fochi (2020), enfatiza que os campos de experiências precisam ser vistos em conjunto na elaboração dos planejamentos dos professores, pois eles foram criados para estarem interligados, em constante interação e jamais para serem trabalhados separadamente como áreas de conhecimento. Assim, de acordo com o pesquisador das infâncias, todas as propostas de um dia na escola estão dentro dos campos de experiências, desde o acolhimento das crianças até a despedida.

2.3.3 Interações e brincadeiras

As interações e brincadeiras são os eixos estruturantes da Educação Infantil, definidas pelas DCNEI (Brasil, 2010), as quais discutem esses elementos nas práticas pedagógicas, consideradas um grande avanço na etapa da Educação Básica, uma vez que, como afirmam Rocha e Folha (2021), evidenciaram as interações e brincadeiras como essenciais para o desenvolvimento das crianças. Os autores destacam que interações e brincadeira permeiam as diretrizes.

As brincadeiras e as interações são essencialidade para o processo de desenvolvimento das crianças e, por isso, devem ser presentes na prática docente,

devendo o professor possibilitar a todo o tempo essa condição, respeitando as individualidades, promovendo as diversas possibilidades de interação nas brincadeiras e fora delas também, como na rotina e em outros momentos.

O brincar promove a constituição do próprio indivíduo, ao incluir o jogo e a brincadeira na escola tem como pressuposto o duplo aspecto de servir ao desenvolvimento da criança, como indivíduo, e a construção do conhecimento, processos estes intimamente interligados (Hermida, 2009). A brincadeira recebeu um destaque importante nas DCNEI e na BNCC, como eixo estruturante das práticas pedagógicas e como direito de aprendizagem e desenvolvimento, com o objetivo de que a brincadeira, principal linguagem da criança, seja o fio condutor na escola. A criança é corpo brincante, ressaltam Rosa e Ferreira (2020), pois se constitui por meio da brincadeira, expressando-se e internalizando aprendizados. Portanto, é a brincadeira que deve conduzir o cotidiano das crianças na escola.

A ludicidade precisa ser ensinada, precisa ser estimulada com diferentes situações, direcionando, deixando livre, de forma individual e coletiva, na observação imitação, com regras e sem regras, com brinquedos estruturados e não estruturados. Assim, depois de aprendido, ela cria e recria, reproduz, constrói do seu jeito, na sua singularidade.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras (Kishimoto, 2010, p.1).

Nesse sentido, destaca-se o protagonismo infantil, a importância da ação da criança no processo de aprendizagem, considerando que o objetivo principal da Educação Infantil é de superar a falta de visibilidade das crianças como sujeitos e que terminam por não terem seus direitos de expressão e de discurso reconhecidos. “[...] além do muro do preconceito, da indiferença, da desvalorização sistemática e subestimada sobre a identidade das crianças”, afirmam Fortunati e Pagni (2019, p. 22).

A Educação Infantil precisa reconhecer essa criança, dar voz e vez, possibilitar espaços onde seus movimentos sejam naturais e espontâneos, em que suas expressões sejam acolhidas e encontrem lugar, e, por isso, o brincar, um dos direitos expressos na BNCC, aconteça de uma forma em que o protagonismo infantil seja evidenciado. Hermida (2009, p. 179) define que por meio do brincar “a criança põe em jogo seu amplo mundo de experiências motoras, sua afetividade, suas fantasias, seu mundo simbólico, sua personalidade”. Rinaldi (2012), contribui afirmando que é a partir da interação que acontece no brincar que a criança consegue expressar suas fantasias, desejos, medos, sentimentos e conhecimentos que adquiriu por meio de suas experiências. Por meio do brincar a criança aprende e desenvolve todo o conhecimento necessário, facilitando o processo de criatividade e da autonomia.

As crianças criam e têm histórias, realizam experiências com histórias. “Brincam, imaginam, transformam. Movimentam-se a todo momento, se interessam pelo que é do outro. É para elas, portanto, que o nosso olhar deve se voltar, procurando compreendê-las, ouvindo-as, querendo saber delas mesmas o que é estar nesta condição” (Benjamin, 2009, p.118). As crianças têm potência, mas a potência só se transformará em ato a partir do momento que for possibilitado espaço, tempo e materialidades para o brincar. Barbosa (2014) enfatiza que as crianças são produtoras

de culturas infantis, que são capazes de aprender a cultura dominante nos espaços e recriar culturas, criando culturas junto de seus pares, o que vai ao encontro da cultura de pares já estudada por Corsaro (2011).

Vygotsky (1989) e Kishimoto (2010) destacam que a criança não só aprende ao brincar, o qual vai muito além, é importante para o seu desenvolvimento e construção de habilidades, é por meio desse processo que a criança se conhece, conhece o outro e expressa seus sentimentos e suas emoções, é por meio do brincar que ela cria sua identidade. Um estudo importante para a área da educação foi feito por Vygotsky (2018) referente à imaginação e criação na infância. Nele, o pesquisador revelou o poder da brincadeira e das atividades guias do desenvolvimento infantil como o faz de conta e o desenho espontâneo, para o desenvolvimento do pensamento, o qual ocorre por meio da imaginação e criação. Portanto, a brincadeira, especialmente a brincadeira livre, que possibilita imaginar e criar, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento da criança.

Na BNCC, o destaque para as interações e brincadeiras é evidente, concebendo esses elementos centrais no currículo da infância como “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017, p. 38). Ainda, apresenta o quanto o brincar e o interagir se complementam e o potencial que exercem sobre o desenvolvimento integral das crianças.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 38).

Cabe destacar que as práticas pedagógicas permeadas pelas brincadeiras e interações asseguram a aprendizagem na medida em que criam condições para que as crianças desempenhem um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a criá-los, a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, espontâneo. É por meio do imaginativo no brincar, no associar, no simbolizar, no interagir, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real, é que a criança vive. Criar é viver para a criança, evidencia Ostrower (2014), como mostraram os estudos de Vygotsky (2018). Portanto, “inventar” é algo que as crianças fazem o tempo todo: inventam brincadeiras, palavras, como também dão novos significados às coisas, ou seja, tiram dos objetos a utilidade imposta pelos adultos. Para Benjamin (2009, p. 85) “o brincar significa sempre uma libertação!” O autor enfatiza que a capacidade de imaginar das crianças, a qual, para ele, não depende de um objeto, mas sim a criança imagina e utiliza os objetos e materialidades a favor da sua imaginação. Esse pensamento inverteu o poder que era dado aos brinquedos e objetos e centrou na imaginação da criança.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2012), busca questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível

da realidade que não pode ser mensurado e quantificado. Essa abordagem, atua com base em significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e outras características subjetivas, próprias do humano e do social, que correspondem às relações, processos ou fenômenos e não podem ser reduzidas a variáveis numéricas. Em relação ao objetivo, seu caráter foi descritivo. Segundo Gil (2008) essa perspectiva descreve as características de determinada população, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como a observação sistemática, que foi feita por meio de um Diário de Bordo no período do Estágio Supervisionado I.

Quanto aos procedimentos e métodos, caracterizou-se como pesquisa bibliográfica e estudo de campo. Para este estudo, fez-se necessário um levantamento bibliográfico, que perpassou toda a pesquisa, com o propósito de compreender a realidade estudada, baseado em diversos autores que fundamentam a temática e na BNCC. O estudo de campo caracteriza-se pelo aprofundamento de uma realidade específica, por meio de observação direta e propostas de atividades com o grupo estudado a fim de apresentar tal realidade explicando-a a partir da análise dos dados observados (Gil, 2008).

Assim sendo, o estudo foi realizado no Centro de Educação Infantil – CEI da rede municipal de Brusque, Sofia Dubiella, turma pré-escolar, tendo como público-alvo crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de bordo, servindo como um roteiro para a observação no campo; elaboração e aplicação dos Planos de Ação. Na sequência, os dados da observação e aplicação são analisados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os Estágios Supervisionados I e II tinham como objetivo compreender a Educação Infantil, por meio de uma prática baseada nas interações e brincadeiras, observando a importância do brincar e do interagir como elementos para a construção de um processo formativo saudável. As propostas de atividades buscaram proporcionar às crianças o estímulo à criatividade, à imaginação, ao protagonismo, o se conhecer e conhecer o outro, sendo o brincar e o interagir os eixos estruturantes das propostas. O estágio na Educação Infantil possibilitou resultados positivos pela autonomia, compreensão, interesse das crianças em todo o processo de elaboração e aplicação dos Planos de Ação. Ressaltamos que, dentre as 18 crianças da turma, três apresentavam laudo de Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Reiteramos que todas as propostas de atividades foram construídas pelas estagiárias embasadas nas diretrizes da BNCC. Selecionamos das muitas propostas, as dez principais, apresentadas a seguir, para uma análise mais detalhada e que apresenta o alcance do nosso objetivo inicial.

4.1 ATENÇÃO AO SEMÁFORO

Esta proposta de atividade faz parte dos campos de experiências “O eu, o outro e o nós; “Corpo; gestos e movimentos”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Teve por objetivo o interagir das crianças preparando a atividade para depois usufruir dela, por meio de suas pinturas. Por meio dessa proposta de atividade, montamos um caminho a ser percorrido pelas crianças, no qual elas tiveram a oportunidade de fazer esse trajeto, de forma a construí-lo também, ajudando a colorir, do jeito delas, com as cores do semáforo. Depois, com um dado, contendo as mesmas cores do semáforo, as

crianças deveriam jogá-lo para ver qual cor correspondia à ação que elas deveriam ter, tendo três crianças em cada jogada. Se o dado caísse na cor verde, quem o tivesse daria dois passos para frente, se o dado caísse na cor vermelha teria que ficar no lugar, e se o dado caísse na cor amarela daria um passo à frente, e assim sucessivamente as crianças foram jogando até haver um vencedor.

Essa brincadeira auxiliou na compreensão das cores do semáforo e seus significados, no raciocínio para saber quem terá que dar o próximo passo, na habilidade motora ao pular para o próximo destino, no trabalho em equipe, na escuta e na fala, além da conscientização dos cuidados que devemos ter aos estarmos no trânsito. Portanto, a brincadeira nos indica que Kishimoto (2010) está correta ao afirmar que as crianças não nascem sabendo brincar, que precisam aprender seja com outras crianças ou com os professores.

4.2 MEIOS DE TRANSPORTE E SEUS LUGARES

Esta proposta de atividade faz parte dos campos de experiências, O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e teve como objetivo interagir, falar e o pensar sobre as categorias dos meios de transportes, que, ao participarem as crianças entendiam que cada um tem seu devido lugar, podendo ser aéreo, terrestre e aquático.

As crianças são únicas, curiosas, com potencial e têm um desejo enorme de se relacionar com outras crianças, o que possibilita que as interações sejam fundamentais e invioláveis, estimulando o seu desenvolvimento, afirma Rinaldi (2012). Para o mesmo autor, considerar o protagonismo da criança é percebê-la na sua singularidade, deixando de lado as ações docentes de falar, mostrar, explicar para a escuta, simplesmente isso.

Se acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são protagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais 'falar', 'explicar' ou 'transmitir' – é apenas 'escutar'. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem linguagens com todos os nossos sentidos (Rinaldi, 2012, p. 227).

Por meio de um jogo, as crianças trabalharam a cooperação e o conceito, ficando atentas ao colega, que tinha que pegar uma ficha e identificar o meio de transporte e a sua classificação. Essa brincadeira auxiliou na compreensão da identificação dos meios de transportes, quantidades, bem como atuou para desenvolver a fala e a escuta, o respeito ao outro na sua compreensão. Destacamos que todas as crianças estavam envolvidas com o jogo, porém nem todas se sentiram à vontade para responder, o que foi acolhido e respeitado.

4.3 VIAJAR DE AVIÃO OU DE BALÃO?

Nessa atividade, as crianças desenvolveram os campos de experiências Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação, pois construíram um avião com prendedores de roupa, pincel e pratinhos e com várias cores em guache para que cada uma delas criasse e colorisse à sua maneira.

Na proposta da construção de brinquedos, sugerimos outro meio de transporte, o balão. Além de divertida, a brincadeira promoveu o desenvolvimento da imaginação, coordenação motora, ampliou a percepção espacial e as formas,

contribuindo para a construção de aspectos cognitivos, motores, estéticos e sociais. As crianças amaram realizar essa atividade, pois utilizaram formas e cores de maneira livre, o que proporcionou aprendizagem, imaginação e interação, cabendo-nos somente observar e registrar.

Ao discutir a importância da documentação e do registro do trabalho das crianças pelo professor da educação infantil, **Ostetto (2012)** contrapõe os conceitos de *chronos* e *kairós*. Na Grécia Antiga, enquanto *chronos* era entendido como o tempo linear, isto é, o tempo do relógio, aquele que contamos e cronometramos, o *kairós* conotava a ideia do tempo não linear, o tempo em potencial ou “tempo-vida”, como prefere conceituar a autora. Ostetto (2012) sustenta que *kairós* é o tempo das crianças, pois elas não estão preocupadas em contar o tempo, mas em vivê-lo, aproveitá-lo como oportunidade.

A atividade evidencia os estudos de Vygotsky (2018) a respeito da imaginação e criação da criança, pois ao realizarem a proposta de construção de brinquedos, mostraram que são capazes de imaginar e criar, envolvendo-se mais na experiência, formando saberes.

4.4 O QUE TEM DENTRO DA LATA?

A proposta iniciou com a pergunta: o que tem dentro da lata? Algumas crianças falaram: chocolate, bala, pirulito, brinquedos em outras optaram por não responder. Abrimos a lata e fomos mostrando que eram cartas e que essas teriam indicações de movimentos que elas teriam que executar, como fazer pose de bailarina, imitar um gato, entre outros comandos. Logo em seguida, tocamos uma música e assim que a criança tirava da lata a carta executava a ação e os outros adivinhavam. Essa atividade proporcionou primeiro a imaginação e a curiosidade, seguindo do livre expressar, pois realizaram de um jeito muito singular o movimento, respeitando a autoria de cada criança. A atividade foi tão interativa, que ao passar do tempo, em vez de a criança realizar o desafio dela, acabava fazendo o do amigo também, tornando-se uma brincadeira inventiva e coletiva.

O brincar, como forma de atividade educativa tem grande predomínio na infância, e encontra assim, seu lugar no processo ensino-aprendizagem. Sua utilização promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, acarretando o conhecimento do próprio corpo, aponta Hermida (2009). A atividade trabalhou os campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

4.5 CRIANDO COM FORMAS GEOMÉTRICAS

A atividade proposta trabalhou os campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação. As crianças brincaram usando a imaginação com as formas geométricas compartilhando suas construções com os amigos. Alguns reconheciam as formas quando eram mostradas, e outras não as identificaram, como conceito, mas conseguiram relacionar as formas com objetos e coisas, como o círculo, por exemplo, com o volante e a roda de um carro. Elas imaginaram alguns meios de transportes, provavelmente por termos trabalhado os meios de transportes na aula anterior.

Vygotsky (1989) e Kishimoto (2010) destacam que a criança não só aprende ao brincar. Para ambos estudiosos, é por meio desse processo da brincadeira que a

criança se conhece, conhece o outro e expressa suas emoções. A partir dessa atividade as crianças desenvolveram o compartilhar, o respeito a ideia do outro, a escuta, a oralidade e a imaginação, além do conceito formas geométricas.

4.6 CONSTRUINDO COLARES E PULSEIRAS

Nessa atividade foram trabalhados os campos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. As crianças, especialmente no dia dessa proposta, estavam inquietas o que possibilitou rapidamente o foco e a concentração, em que, cada uma, construiu colares e pulseiras com fio de barbante e canudos do seu jeito, e ao terminarem, curiosos para ver o dos amigos e conversar como fizeram. Ainda, muitas crianças ajudaram outras a terminar, já que algumas não conseguiam colocar os canudos no barbante, apresentando para nós estagiárias que a habilidade motora fina precisa ser mais desenvolvida, o que requer além de um trabalho posterior da professora regente, com atividades criadoras, também dos docentes das outras áreas de Educação Física e Artes.

A proposta pedagógica é um plano que orienta as ações da instituição, no qual define metas que se pretendem alcançar com as crianças, possibilitando garantir aprendizagens valiosas, não ficando restrito somente aos educadores da educação infantil, sendo elaborado num processo coletivo de todo o contexto educacional (Brasil, 2010). A partir dessa atividade, as crianças desenvolveram a coordenação motora, a criatividade, a autoria, o protagonismo, a colaboração e ajuda mútua, a noção de espaço e medida, já que teriam que analisar ao cortar, os tamanhos do canudo, além de trabalhar as emoções.

4.7 O TRAJETO DAS FORMAS GEOMÉTRICAS

Na atividade do trajeto das formas geométricas, foram trabalhados os campos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas. A partir dos campos de experiências na Educação Infantil, as crianças desenvolvem habilidades, vivências, conhecimentos, comportamentos, propondo aprendizagens fundamentais para a etapa da Educação Básica, enfatiza Casaril (2017).

Nessa atividade foram propostas várias formas geométricas, como círculo, quadrado, retângulo, triângulo e a estrela, espalhadas pelo chão da sala. A brincadeira tinha um dado com as figuras geométricas nas suas faces, o qual era jogado pela criança, que deveria analisar e comparar com as figuras do chão, para assim fazer o trajeto até elas e permanecer sobre. Os objetivos eram reconhecer, conceituar as formas, movimentar-se, respeitar o outro, esperar, ter atenção, entre outros. Conseguimos realizar essa atividade fora da sala de aula, num espaço na rua, o que proporcionou mais envolvimento e movimentos mais amplos.

Tiriba (2018, p. 89) destaca que “o brincar ao ar livre favorece a articulação exclusiva entre pares, num lento exercício de encontro e contato com o outro, levando a oportunidades para o desenvolvimento de atitudes de empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos”. Por isso, a importância de desemparedar as crianças.

4.8 ESPELHO, ESPELHO MEU

Nessa atividade trabalhou-se os campos: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos

e movimentos e Escuta, fala, pensamento e imaginação. Utilizando-se de um espelho, inicialmente pedimos para as crianças se observarem, olhando a cor do cabelo, dos olhos, estatura. Depois, de duas em duas, pedimos que ficassem se observando no espelho, cor do cabelo, dos olhos, estatura, percebendo quem era maior ou menor. Em seguida, pedimos que brincassem de se olhar, deixando-as livres a se reconhecer e conhecer, a falar, observar, interagir, criar.

Conforme a atividade se desenvolvia, notamos que as crianças conversavam entre si, faziam comparações, achavam graça ao se perceberem e ao perceberem o outro. Algumas até falavam da cor dos olhos e cabelos serem iguais ao do pai ou da mãe. Ficavam ainda se esticando para ficar do mesmo tamanho do outro, caso uma das crianças fosse mais alta que a outra. Fizemos todo o registro dessa observação.

Percebemos a interação livre, as percepções, os risos, a liberdade de perceber e falar. Como destaca Fochi (2015, p. 58) “[...] a intervenção direta do adulto deve ser mínima”. Na visão do autor, na maioria das ocasiões, o adulto deve intervir apenas para garantir o bem-estar das crianças, sabendo “observar os processos de exploração das crianças pequenas a partir delas mesmas” (Fochi, 2015, p. 151). Cabe destacar que dar liberdade às crianças não significa a completa omissão do docente, devendo o educador intervir, se necessário, de modo provocativo e desafiador.

4.9 AO SOM DAS CADEIRAS

Nesta atividade trabalhamos os campos: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Por meio da dança da cadeira as crianças foram estimuladas a desenvolver as habilidades motoras amplas, o equilíbrio dinâmico, ritmo, a percepção visual e auditiva, a noção espacial, além de aprender a respeitar as regras da brincadeira como foi explicado. No primeiro momento, contamos coletivamente a quantidade de crianças que iriam começar e, assim que a música tocasse, elas teriam que dançar perto das cadeiras, e quando a música parasse, teriam que sentar. Em seguida, contar quantas crianças permaneceram na dança. Percebemos que algumas crianças não compreendiam ter que sair da rodada, e outras conseguiram ficar tranquilas com esse posicionamento.

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).

4.10 MOTORISTA, MOTORISTA, ATENÇÃO!

A proposta foi a criação de um ônibus e depois um passeio imaginário, que trabalhou os campos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos e Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação. Essa atividade tinha como objetivo principal imaginar, com a criação de um volante e com algumas cadeiras na proposta de ser ônibus que levaria as crianças para um passeio, considerando ainda vários aspectos dos diferentes campos de experiências.

Primeiramente, as crianças tinham que definir os papéis, quem seria o motorista e quem seriam os passageiros, que poderia ser trocado no decorrer da brincadeira. Em seguida, a definição de quem iria em cada momento, pois dando a partida no ônibus, depois de um tempo, ele pararia para as crianças embarcarem, e que não poderiam ser todas de uma vez, negociando entre elas quem iria. O motorista

tinha que frear o ônibus, observar os semáforos, passar em buracos, fazer a curva para a direita ou para a esquerda, e nesses movimentos as crianças tinham que realizá-lo conforme o ônibus fazia e, assim, a brincadeira se tornou divertida e alegre, mobilizando a todos para essa proposta que desenvolveu a imaginação, o respeito, a escuta e atenção, a fala, o descobrir das cores do semáforo, incentivou as expressões e, acima de tudo, possibilitou muitas interações, a proposta central de nosso trabalho.

O brincar, como forma de atividade educativa, tem grande predomínio na infância, e encontra, assim, seu lugar no processo ensino-aprendizagem. Sua utilização promove o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor, acarretando o conhecimento do próprio corpo, bem como o do outro, construindo dessa forma a identidade infantil (Hermida, 2009). A análise que seguiu até aqui, feita das dez principais atividades do Plano de Ação aplicadas durante o estágio, nos traz a reflexão já evidenciada por Benjamin (2009):

Qual é o tempo da infância, da experiência, da criança? É um tempo que não está pautado na linearidade, na continuidade e que não se mede em termos quantitativos. É um tempo que se dá no agora, no instante. Há muitos tempos para a infância, para a experiência e para a criança. Nessa perspectiva, a criança não é um sujeito incompleto, mas sim já é em toda a sua potência. E, assim, aprendemos com ela pelo que diz de si e do seu mundo. [...] as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores (Benjamin, 2009, p. 118).

A criança é sujeito da experiência, pois vive cada instante com intensidade e se deixa ser tocada pelo novo, produzindo sentidos. Então, que possamos aprender com as crianças e acreditar na potência, na autoria e protagonismo delas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do curso de Pedagogia, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi o documento que esteve presente em todas as aulas e componentes curriculares. Ao iniciarmos o Estágio Supervisionado I nos aprofundamos nos estudos da BNCC da Educação Infantil, nos quais conhecemos a organização e estrutura curricular dessa etapa, os conceitos de base como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as propostas dos campos de experiências nas diferentes faixas etárias, organizadas em creche e pré-escola, bem como o valor das interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, pensados de forma prática e a criança protagonista.

As etapas no Estágio I foram fundamentais para o Estágio II, também na Educação Infantil, tendo em cada um deles um aprofundamento teórico e prático. Passamos por algumas etapas, e quando fomos para o campo observar a turma, com 18 crianças, sendo três delas com laudo de Transtorno do Espectro Autista – TEA, o desafio se tornou ainda maior. Porém, com os estudos que tivemos sobre a Inclusão na prática docente e a observação do campo, de como a professora regente planejava e conduzia o processo com elas, conseguimos nos aproximar dessas crianças, respeitando-as em suas particularidades e singularidades, propondo vivências de uma forma diferenciada, para alcançar nossos objetivos. A etapa da observação no Estágio I foi de grande valia para conhecermos a realidade da Educação Infantil e aplicar a proposta no Estágio Supervisionado II, em forma de planos de ação. Nosso planejamento teve alterações no processo de aplicação, pois em algumas atividades propostas a realidade da turma ou das crianças se apresentou diferente, levando-nos

a replanejar, ação necessária no exercício da docência.

Importante considerar ainda, que, mesmo com as situações contrárias, com os desafios, conseguimos alcançar nosso objetivo principal de compreender a Educação Infantil, por meio de uma prática baseada nas interações e brincadeiras, observando a importância do brincar e do interagir como elementos para a construção de um processo formativo saudável. As crianças participaram, conviveram, exploraram, expressaram-se, conheceram-se e brincaram a todo tempo, vivenciando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC, com o máximo de engajamento, protagonismo e interação, propósitos elementares de uma proposta pedagógica e de uma prática docente na Educação Infantil.

Nosso estudo feito com base nos Estágios Supervisionados I e II, revelou o quanto esse campo é rico em possibilidades de aprendizado e desenvolvimento, e que faz parte da Educação Básica de direito, não sendo um lugar para criança ficar e ser cuidada, sem intencionalidade educativa. E, sim, é um lugar de experiências, de vivências e construção de sentidos e saberes. Consideramos ainda ser fundamental, conceber a Educação Infantil como um espaço formativo e que precisa ser reconhecido e valorizado, no qual as crianças devem ser vistas como sujeitos protagonistas que observam, questionam, levantam hipóteses, concluem, julgam, assimilam valores, constroem conhecimentos. Considerando para isso, as brincadeiras e interações, seja com o outro, consigo mesma, com o mundo físico e social, tendo o professor a necessidade de imprimir uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas tanto na creche quanto na pré-escola, enfatizada pela própria BNCC (Brasil, 2017).

O trabalho dos professores sempre deve ser planejado e ter intencionalidade pedagógica. Como nos mostra Fochi (2020) isso ocorre ao preparar o espaço, os ambientes, o tempo e as materialidades para propor uma vivência às crianças. Nem sempre o professor precisa intervir diretamente nas brincadeiras das crianças, pois como discutimos ao longo do texto com base na teoria sobre o brincar, é no momento de brincadeira livre que a criança imagina, cria e desenvolve seu pensamento. Então, cabe aos professores ao planejar, propor atividades dirigidas e momentos livres de exploração e brincadeiras. Esse equilíbrio se faz necessário para um desenvolvimento integral da criança. Portanto, concluímos com esse estudo que conseguimos responder a nós em primeiro lugar, e aos leitores, a pergunta do tema de nosso artigo: Interações e brincadeiras: por que é tão importante brincar e interagir na escola?

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v14i43.1870>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRUSQUE. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Brusque** - Volume Educação Infantil/Secretaria de Educação - Brusque: Prefeitura de Brusque, 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmen Maria; Gladis Elise Kaercher (org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARDOSO, Marilete Calegari. O brincar como uma ação experiencial no cotidiano da educação infantil. **Revista Eletrônica do GEPEL** (2009). Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CASARIL, Daniela Hübner. **Campos de experiências na educação infantil: perspectivas para o currículo da escola da infância**. 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/174377>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FOCHI, Paulo S. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo S. Criança, currículo e campo de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, v. 25, p. 52 – 72, Dossiê, 2020. Disponível em: DOI: 10.18226/21784612. Acesso em: 18 mar. 2024.

FORTUNATI, A; PAGNI, B. **As Crianças e a Revolução da Diversidade**. Porto Alegre: Buqui, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERMIDA, José Fernando. O jogo simbólico na primeira infância. *In*: **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.176-192, Agosto/2009. Disponível em: www.boletimef.org/.../Jogo-simbolico-na-primeirainfancia. Acesso em: 12 mar. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. <https://eloseducacional.com/educacao/o-brincar-na-educacao-infantil-alinhado-abase-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, 2012.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 43, p. 14-17, ago. 2007. Disponível em: 13 mar. 2022.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

RESOLUÇÃO CONSUNI N°05/2022, de 26 de janeiro de 2022. Aprova o **Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia**. Disponível em: https://virtual.unifebe.edu.br/avea/pluginfile.php/255463/mod_resource/content/0/Regulamento%20do%20est%C3%A1gio%20Pedagogia.pdf. Acesso em: 4 mar. 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Tradução: Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, José Damião Trindade; FÔLHA, Jardilene Gualberto Pereira. As interações e a brincadeira no cotidiano da Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**. vol. 8, n. 64, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/eliane.tomazoni/Downloads/1514-Texto%20do%20artigo-22632-1-10-20220311.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. O corpo brincante da criança. In: GONÇALVES, J. C; GARANHANI, M. C; GONÇALVES, M.B. (org.). **Linguagem, corpo e estética na educação**. São Paulo, Hucitec, 2020.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. O papel da brincadeira nas versões da BNCC: discursos constituindo saberes na educação infantil. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-20, e18508, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.18508>. Acesso em: 18 mar. 2024.

TIRIBA, L. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza/Alana, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico; livro para professores**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ZILLOTTO, Daniele Sotta. BNCC: da Proposta à Ação, Sentidos e Significados. **Revista Expressão**, v. 9, n. 1, p. 32-35, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br>. Acesso em: 30 abr. 2022.