

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOELMA GUIMARÃES**

**A ESCOLA DA INFÂNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
REPRESENTADAS PELO BRINCAR**

**São Leopoldo**

**2016**

JOELMA GUIMARÃES

A ESCOLA DA INFÂNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
REPRESENTADAS PELO BRINCAR

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Ms. Paulo Sergio Fochi

São Leopoldo

2016

JOELMA GUIMARÃES

A ESCOLA DA INFÂNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
REPRESENTADAS PELO BRINCAR

Trabalho de Conclusão de Curso de  
Especialização apresentado como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Especialista em Educação Infantil, pelo  
Curso de Especialização em Educação  
Infantil da Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos - UNISINOS

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Ms. Paulo Sergio Fochi – Orientador

---

Profª Drª Marita Martins Redin - 2ª avaliadora

# A ESCOLA DA INFÂNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REPRESENTADAS PELO BRINCAR

Joelma Guimarães<sup>1</sup>

Paulo Sergio Fochi<sup>2</sup>

## Resumo

Esta escrita tem por objetivo apresentar a minha experiência enquanto assessora escolar da SMEE (Secretaria Municipal de Educação e Esporte) de Esteio/RS com a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, desde o ano de 2012. Das temáticas abordadas durante os quatro últimos anos elejo, nesse texto, a discussão sobre o planejamento do brincar, na escola da infância. Os aportes teóricos que sustentam a escrita vinculam-se aos documentos legais nacionais que definem a Educação Infantil Brasileira - DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em seu documento preliminar. Também, dialogo com o pensamento sociointeracionista de Vygotsky sobre a brincadeira e suas interações e com as ideias presentes no conceito de Corsaro sobre a Reprodução Interpretativa. O material de pesquisa está constituído por imagens fotográficas e registros escritos pelas professoras dos momentos intencionalmente observados e planejados para “o brincar”. A análise do material de pesquisa possibilitou a compreensão de que a formação continuada ao buscar experienciar as práticas pedagógicas dos profissionais da Educação Infantil trouxe elementos para planejar o brincar, ampliando as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagens das crianças, nas escolas infantis de Esteio/RS.

Palavras-chave: Brincar. Interações . Planejamento.

---

<sup>1</sup> Assessora escolar das Escolas de Educação Infantil do Município de Esteio/RS. Mestre em Educação pela UNISINOS/2009.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação na linha de Didática e Formação de Professores (USP). Professor do curso de Pedagogia (Unisinos) e Coordenador e professor do curso de especialização em Educação Infantil (Unisinos).

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	06
2. AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA: DOS APORTES TEÓRICOS QUE SUSTENTAM O ESTUDO.....	08
3. O PLANEJAMENTO DO BRINCAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA ENQUANTO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA.....	12
4. FAZ DE CONTA QUE CONCLUÍMOS: DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	22

## 1 INTRODUÇÃO

A escrita a seguir apresenta a minha experiência enquanto assessora escolar da Educação Infantil do Município de Esteio/RS, região metropolitana de Porto Alegre, no que tange à formação continuada dos profissionais que atuam em turmas/escolas de Educação Infantil. O desenvolvimento desse trabalho de formação vem acontecendo desde o ano de 2012, tendo a assessoria externa do professor/mestre Paulo Sergio Fochi. Desde o início da formação a SMEE (Secretaria Municipal de Educação e Esporte) preocupou-se em proporcionar aos profissionais da Educação Infantil do Município de Esteio/RS estudos que qualificasse e ampliasse o repertório de conhecimento desses profissionais, partindo da experiência pedagógica vivida por cada um em seu local de trabalho.

Inicialmente o trabalho de formação começou com seis EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) e três ECEIs (Escolas Conveniadas de Educação Infantil). Nos anos seguintes sentiu-se a necessidade de ampliar essa formação aos profissionais que trabalham nos dezoito CMEBs (Centros Municipais de Educação Básica) com turmas de Educação Infantil. Em parceria com as escolas a SMEE, através das assessoras escolares, mantém um constante diálogo de formação com as supervisoras das escolas que possuem turmas de Educação Infantil. As supervisoras em reuniões pedagógicas, na escola, realizam a formação com o grupo de profissionais, incluindo equipe diretiva, professores, auxiliares de educação e/ou inclusão, estagiários e funcionários do pátio e/ou cozinha.

A presença de todos os profissionais nos momentos de formação sempre foi vista como fundamental, pois as temáticas/estudos abordados referem-se ao cotidiano de cada lugar e as discussões sobre a vida das crianças na escola deve ser compreendida por todos. Organização dos espaços, tempo, materiais, planejamento, avaliação, brincar entre outros se constituíram em assuntos dos encontros de formação ao longo desses quatro anos. No momento, escolho dois deles para compor a discussão que segue. Talvez por serem os mais comentados nos encontros de formação.

O primeiro trata-se do brincar e o segundo do planejamento, pois na escola da infância todas as atividades, todos os momentos, todas as relações, todos os

cuidados são educacionais e assim necessitam ser pensados/planejados. Procurou-se compreender, junto aos profissionais, que os momentos de brincar merecem ser intencionalmente planejados para que não passem despercebidos ou entendidos como momentos para “passar o tempo”. Os momentos das brincadeiras nas escolas de Educação Infantil devem constituir-se em ações intencionalmente planejadas que transcendem o natural e o óbvio e abrem possibilidades para as crianças experimentarem, criarem e viverem com intensidade a sua infância em um espaço coletivo de aprendizagens – a Escola da Infância.

Para pensar/planejar o brincar foi preciso ter maior entendimento sobre o assunto. Assim, buscou-se em primeiro lugar pelos documentos legais, atuais, sobre a Educação Infantil em nosso país – as DCNEI/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) e os estudos da BNCC/2015 (Base Nacional Comum Curricular), mesmo que ainda em seu documento preliminar. As DCNEI apontam as interações e a brincadeira como os dois eixos norteadores da Educação Infantil que compõem as práticas pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica e na sequência a BNCC que vem reforçar essa ideia.

Como embasamento teórico utilizo referenciais advindos dos estudos de Vygotsky (1991), que partir de uma concepção sociointeracionista do desenvolvimento aborda o brincar/faz de conta e suas interações na vida cotidiana das crianças. Em Corsaro (2009) abordo o conceito de Reprodução Interpretativa que rompe com os limites do “imitar” a realidade e busca por transformações de contextos e conceitos.

O artigo está estruturado em quatro sessões. Após essa introdução, na qual anuncio a escrita e os estudiosos que irão dialogar comigo durante o percurso desse texto inicio uma abordagem sobre o embasamento teórico que dará sustentação às discussões realizadas. Na sequência trago a experiência do Município de Esteio/RS sobre o planejamento do brincar e por último aponto as considerações finais desse estudo.

## 2. AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA: DOS APORTES TEÓRICOS QUE SUSTENTAM O ESTUDO

Conforme descrito pelas DCNEI (2010) às interações e a brincadeira são os dois eixos norteadores da Educação Infantil que garantem às crianças experiências acerca do conhecimento de si e do mundo através de diferentes linguagens. Atuações individuais e coletivas a partir de vivências éticas e estéticas. Respeito e convivência com as diversidades culturais. A manifestação dos interesses das crianças em aprender, bem como, a autonomia para a escolha de suas brincadeiras. O encantamento, a exploração e a curiosidade pelas artes, música, poesia, teatro entre outras possibilidades de integração dessas experiências.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB 20/09 garante que as propostas curriculares da Educação Infantil devem

[...] garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as *brincadeiras* e as culturas infantis. [Grifo meu] (Parecer CNE/CEB 20/09, p.15)

Essa ideia leva a compreensão de que as interações e a brincadeira devem permear e constituir o cotidiano da escola da infância, sendo garantidas por práticas pedagógicas intencionalmente planejadas. Ao serem entendidas como elementos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, as interações e a brincadeira, (re) produzem enredos e narram sentidos para suas vidas, pois ao brincar as crianças se utilizam do imaginário, do faz de conta para representarem experiências vividas.

De acordo com esse entendimento o Parecer CNE/CEB 20/09 considera a criança como centro do planejamento curricular. Ou seja, é para ela e por ela que as práticas pedagógicas devem ser intencionalmente pensadas.

A Base Nacional Comum Curricular, em sua versão preliminar, reconhece e amplia a ideia da criança como protagonista das ações pedagógicas, levando em



consideração as intenções e os interesses delas nas experiências concretas que vivenciam ao

PARTICIPAR, com *protagonismo*, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, *na escolha das brincadeiras*, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos. [Grifos meus] (BNCC, 2015, p.20)

O excerto acima nos traz a compreensão da criança como protagonista ao realizar escolhas, elaborar conhecimentos que fazem parte da sua vida cotidiana junto aos seus pares, reproduzindo nas brincadeiras as experiências vividas na escola e fora dela.

Por isso, para planejar torna-se importante ouvir as crianças sobre o cotidiano delas na escola, sobre suas experiências. É preciso estar com as crianças, no seu significado mais intenso, que perpassa a simples tarefa de acompanhá-las durante o tempo em que estão na escola. É preciso estar com as crianças, sendo um sujeito pertencente dos enredos, que se constituem no dia a dia da escola.

A partir de um olhar cuidadoso e de uma escuta sensível, que possibilita ver e ouvir para além do óbvio e/ou do previsível o professor inicia um processo de reflexão sobre as novas formas de se pensar o planejamento do brincar na Educação Infantil. Um brincar que intencionalmente pensado pelo professor permitirá às crianças a espontaneidade de articularem experiências e produzirem saberes.

As brincadeiras são frequentemente relacionadas às experiências vividas pelas crianças. São Reproduções Interpretativas do contexto em que estão inseridas ao serem evidenciadas pelo faz de conta.

A ideia de Reprodução Interpretativa trata-se de um conceito elaborado pelo professor/sociólogo William Arnold Corsaro que nas suas palavras define o

[...] termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (CORSARO, 2009, p.31)

Acompanhando as palavras de Corsaro (2009) sobre a Reprodução Interpretativa compreende-se que as crianças são sujeitos sociais constituídos pela cultura em que estão inseridos desde o nascer. Ao mesmo tempo são produtores dessa cultura que os subjetivou, contribuindo, também, para a sua transformação.

Pelo faz de conta as crianças reproduzem o mundo em que vivem através das relações com seus pares. Ao brincar as crianças se desenvolvem e (re) inventam a realidade de maneira simbólica.

Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo esta uma característica definidora do brinquedo em geral. Nesta situação imaginária, ao assumir um papel, a criança *inicialmente* imita o comportamento do adulto tal como ela observa em seu contexto. [Grifo meu] (CERISARA, 2015, p.130)

Na brincadeira, a criança é atravessada pela realidade e pela fantasia, tendo a condição de (re)criar situações cotidianas, fazendo escolhas, lidando com conquistas e frustrações que são/serão implicações no decorrer de suas vidas. Ao mesmo tempo, a brincadeira constitui-se numa linguagem em que a criança se apropria para reproduzir através do simbólico, a vida cotidiana.

Vygotsky (1991) parte da compreensão de que o desenvolvimento humano se dá a partir das interações. Nesse sentido, a brincadeira torna-se um vasto campo de significados, pois ao brincar a criança relaciona-se com outras crianças, brinquedos, e materiais que vão dialogar com ela e proporcionar condições para que se desenvolva, pois

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal<sup>3</sup> da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

---

<sup>3</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal - é 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 1991 p.58)

Um exemplo clássico para essa discussão pode estar na brincadeira de casinha. Na qual, nenhuma criança tem idade para ser pai ou mãe, mas simbolicamente representa essa ação de forma imaginária, concebendo situações muito próximas àquelas que permeiam o seu dia a dia.

### **3. O PLANEJAMENTO DO BRINCAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA ENQUANTO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA**

O município de Esteio/RS, pertencente à região metropolitana de Porto Alegre, possui atualmente seis escolas de Educação Infantil Municipais, três escolas de Educação Infantil Conveniadas e dezoito Centros de Educação Básica que atendem turmas de Educação infantil. Esteio/RS vem ao longo dos últimos quatro anos buscando compreender a primeira etapa da Educação Básica – Educação Infantil a partir de uma concepção sociointeracionista do conhecimento. Ou seja, entende que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças se dão por meio das interações que realizam com os outros e com o mundo.

Ao estudar essa concepção, nos encontros de formação continuada, muitos assuntos foram abordados entre eles a organização dos espaços, o tempo da criança e o tempo institucional, os materiais, a avaliação entre outros. Porém, no ano passado o brincar e suas interações tiveram destaque e é sobre esse assunto que segue a experiência de Esteio/RS.

A metodologia utilizada nessa investigação diz respeito à análise de registros escritos e fotográficos dos profissionais da Educação Infantil sobre o brincar nas escolas. Foi feito um levantamento de dados que evidenciou, na sua grande maioria, momentos de brincadeiras em que eram dirigidas pelo professor, ou momentos para passar o tempo e esperar a “hora da atividade”, almoço ou saída. Também, percebeu-se que os espaços destinados ao faz de conta/jogo simbólico necessitavam ser repensados. Ou seja, necessitavam ser mais bem estruturados para dar às crianças condições de brincar e interagir com seus pares.

Iniciou-se, então, um processo de observação e pesquisa para a definição de ações que dessem conta de proporcionar às crianças, nas escolas infantis, lugares potentes de aprendizagens permeados pela imaginação, pelas descobertas e pelo brincar.

Tornou-se importante planejar o brincar, ou seja, esse começou a ser visto como um percurso intencionalmente pensado que se afasta de um modelo prescritivo, linear e previsível e permite que o inusitado aconteça.

O cotidiano é aprendizagem, o lugar da aprendizagem das práticas e saberes [...] o lugar onde surgem os acontecimentos [...] que oferecem a possibilidade de aprendizagens fortuitas no sentido exato do termo, no sentido de que o acontecimento se define pelo fato de ser inesperado. (BROUGÈRE, ULMANN 2012 p. 22)

Inesperado, inusitado. Não improvisado, pois preparar o ambiente que convida às crianças a brincar e a interagir com as demais requer do professor pesquisa, estudo, leitura e reflexão sobre o cotidiano na escola e as aprendizagens que lá acontecem.

Ou seja, o planejamento da vida cotidiana nas escolas de Educação Infantil deve reconhecer o desenvolvimento da criança na sua integralidade, ao ser compreendida por propostas pedagógicas que a considerem como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, *brinca*, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. [Grifo meu] (DCNEI 2010).

Observar, registrar, interpretar e compreender o cotidiano das crianças na escola tomaram-se elementos fundamentais que convidaram a pensar a intencionalidade pedagógica do brincar ao elencar quais os interesses de aprendizagens das crianças. As intenções de descobertas das crianças informaram ao professor quais as condições de possibilidade que ele deve oferecer para que possam investigar, experimentar e vivenciar o novo a cada dia, partindo de uma

[...] ideia de planejamento que não está direcionada a um conjunto de aulas ou atividades e, tampouco, a propostas relacionadas às datas comemorativas. Planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos. Esses quatro itens (tempo, espaço, materiais e grupo), aliados ao tipo de intervenção do adulto, resultam no que acredito serem as grandes categorias da pedagogia da infância (FOCHI, 2015, p.5).

Paulo Fochi (2015) traz a compreensão do planejamento a partir do contexto e elege cinco categorias fundamentais para que ele aconteça. Pensar o tempo, o espaço, os materiais, o grupo de crianças e as intervenções do professor são fundamentais para a elaboração do planejamento na Educação Infantil.

As fotos que seguem ilustram como se deu o processo de reflexão/ação sobre o planejamento do brincar nas escolas que atendem turmas de Educação Infantil, no Município de Esteio/RS.

Iniciamos com a imagem de um espaço organizado, que espera pelas crianças, mas não define do que elas irão brincar.

\_ Será que conseguimos saber quais brincadeiras acontecerão nesse lugar?



(Fonte: Arquivo pessoal de uma professora do Maternal I A)

\_ Talvez! Pois, isso vai depender das experiências vividas por cada um de nós. Alguns podem pensar em casinha, comidinha, raquete ou até mesmo um poderoso super-herói com seu capacete prateado – uma panela na cabeça.

[...] trabalhar a partir das experiências das crianças implica necessariamente em se envolver em um empreendimento cooperativo em que não existe um “molde” pronto, mas um plano colaborativo para o desenvolvimento de diferentes ações em que todos devem participar através das experiências individuais e do grupo. (FINCO, 2015, p. 238)

Nesse contexto, ao planejar uma sessão de brincadeiras para as crianças a organização do contexto poderá até sugerir do que brincar, porém ela não definirá quais brincadeiras irão acontecer. Essas vão depender das condições de possibilidade oferecidas pelo professor através da escolha do ambiente, dos materiais e da disponibilidade do tempo investido para cada sessão. Dizendo de outra forma, o planejamento acerca do brincar estará sempre atrelado à concepção de criança e de infância do professor e/ou da instituição.

O repertório cultural que envolve as crianças, também, será decisivo para que as narrativas se constituam de determinado modo. O “brincar” pode acontecer de diversas formas. Espaço, tempo e materiais podem ser os mesmos, mas as brincadeiras serão constituídas de formas singulares, preservando a identidade de cada criança ou grupo.

Nesse momento da discussão torna-se importante trazer as ideias de Vygotsky (1991) que vê “o aprendizado como um processo profundamente social” (VYGOTSKY, 1991, p.87). Ou seja, o desenvolvimento das crianças e suas aprendizagens estão relacionadas às interações que se estabelecem, (re)criando através do brincar a sua própria experiência de vida.

Na Educação Infantil, a experiência está circunscrita por algumas condições. A primeira delas é a interação. Estudos já mostraram que o desenvolvimento humano não é um processo natural, e sim o produto de processos sociais mediados pela cultura. A partir de Vygotsky, podemos dizer que a *experiência é construída na interação*. [Grifos meus] (AUGUSTO, 2015, p.113)

O tempo, o espaço e os materiais sugeridos são pensados para as crianças sem nenhum tipo de determinação do adulto de como ou o que brincar. O que o professor faz é escolher o lugar, definir o tempo, dispor os materiais e eleger o grupo de crianças que estarão envolvidas nas narrativas. Após a preparação do espaço as crianças são chamadas a fazer parte do ambiente que as convida a brincar e a interagir com seus pares. Espaços, tempos e materiais que organizados convidam e constroem lugares a serem habitados pelas crianças.

A organização dos espaços das escolas: salas referências, corredores, espaços internos e externos de uso coletivo são reveladores das concepções. [...] a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis (HORN, 2004, p.20).

A organização dos espaços deve garantir lugares para brincar, experimentar, fantasiar, vivenciar, interagir com outras crianças com os adultos. Horn (2004) nos diz que nenhum espaço é neutro ou desprovido de intencionalidade “[...] o espaço não é algo dado, mas deve ser construído como uma dimensão do trabalho pedagógico.” (HORN, 2004 p. 9).

A intencionalidade da organização de um espaço para as crianças brincarem deve levar em consideração que este se transforme em um lugar convidativo, potente de descobertas e espaçoso o suficiente para que as crianças possam ter liberdade para se movimentar ao realizar suas experiências. O tempo e o espaço na Educação Infantil devem organizar a vida cotidiana, construindo espaços em lugares de encontros e descobertas.

O tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade para constituir uma experiência de infância. (BARBOSA, 2013, p.220)

Nas escolas da infância o tempo deve ser um aliado para que as brincadeiras aconteçam e possam ser concluídas, respeitando o ritmo das crianças. Devem ser garantidos tempos para estar sozinho e tempos para estar juntos, num espaço coletivo de encontros e aprendizagens.

Que o tempo das brincadeiras possa ser respeitado com muito cuidado e que essas não sejam interrompidas de forma inesperada. Que as crianças possam ser informadas com tempo para que as brincadeiras possam ser finalizadas ou continuadas em outro momento. É preciso dar tempo ao tempo das crianças.

Seguindo esse entendimento, torna-se importante pensar, também, nos materiais que irão compor as narrativas das crianças em suas brincadeiras e que se convertem em possibilidades para que elas ampliem suas experiências, descentralizando o papel do adulto. Com isso, não se quer dizer que o papel do adulto/professor não deva ser o de estar junto às crianças. Ao contrário, “menos centralidade não quer dizer um menor grau de compromisso nem menos relevância” (FORTUNATI, 2009, p.62) da ação do professor.

O estar junto às crianças é o que constitui as relações entre os sujeitos e faz com que o profissional pense sobre sua prática educativa. “[...] a observação atenta do professor sobre as crianças, modificará os tipos de materiais de acordo com as



diferentes faixas etárias, diferentes necessidades em diferentes momentos.” (PPCEEIME, 2012 p.15).

Nesse sentido, as brincadeiras das crianças narram o seu cotidiano e as suas experiências de vida e são reproduzidas pelo brincar. Corsaro (2009) em seu conceito sobre a Reprodução Interpretativa traz para esse diálogo as participações das crianças que ultrapassam limites, transcendendo a imitação, buscando por transformações de contextos e conceitos quando brincam. Quanto mais diversificados forem os espaços, os tempos e os materiais, maiores serão as chances das crianças experienciarem e construir narrativas diversas.

A sequência de imagens apresenta o momento em que as crianças são convidadas a brincar, ou melhor, a habitar um lugar pensado/planejado para elas.



(Fonte: Arquivo pessoal de uma professora do Maternal I A)

Nas palavras da professora...

“[...] o espaço foi pensado e organizado antes. Sem as crianças e com o auxílio dos materiais não estruturados (sucatas, pedras, terra, areia, água entre outros). Criou-se um espaço onde todos estes materiais fossem deixados à disposição das crianças, sendo esse espaço ao ar livre onde se pode observar que o meio ambiente colaborou nos fornecendo algo a mais como: folhas, cascas das árvores, sementes do chão... (Professora do Maternal 1).

Um lugar que espera e convida as crianças a brincar. Mas brincar, do quê? Ah! Isso elas vão escolher, ou melhor, nos surpreender, pois o inusitado estará sempre presente nos momentos das brincadeiras. A criança irá se servir daquilo que tiver interesse em brincar, podendo a brincadeira se transformar a qualquer momento.

Assim, a brincadeira pode começar com as panelinhas que preparam um delicioso almoço e terminar numa interessante e incansável busca por tesouros escondidos. O inesperado estará sempre presente nas brincadeiras das crianças, nos momentos em que estiverem sozinhas ou acompanhadas.



(Fonte: Arquivo pessoal de uma professora do Maternal I A)

Nas palavras da professora...

“[...] Manuela encontra uma semente com formato redondo e de cor preta, logo coloca em sua panela, junta água e larga aquela única semente dentro, dizendo: \_ Profe vem ver, estou fazendo feijão para minha família”.  
(Professora do Maternal I A)

Assim, uma simples semente e de cor preta pode se transformar em feijão para toda a família. A possibilidade em oferecer às crianças materiais de largo alcance<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>Termo utilizado por Leontiev para descrever materiais possíveis de serem reciclados e/ou reaproveitados, dando a possibilidade às crianças de criarem diversos significados para as suas brincadeiras.

traz a oportunidade de explorar diferentes interações e brincadeiras, pois são objetos que convidam a investigar e a criar novas formas de brincar.



(Fonte: Arquivo pessoal de uma professora do Maternal I A)

Nas palavras da professora...

“A minha presença durante as experimentações se consistiu em observar, registrar e refletir como os materiais estavam sendo explorados. Eu me fiz presente, possibilitando segurança e confiança às crianças, para que manuseassem os objetos sem medo. Vale ressaltar que a importância da minha presença foi maior na organização daquele espaço, deixando os espaços livres para as descobertas das crianças” (Profª do Maternal I A)

Nesse momento, o professor, também, pesquisador observa e intervém quando necessário. Analisa, questiona, (re)pensa e “alimenta” a sua prática junto às crianças, criando narrativas que suscitem repertórios diversos ao experienciar o cotidiano das escolas infantis e encantar-se.

[...] é importante considerar que o professor também aprende na experiência da Educação Infantil. Um professor que assegura no dia a dia de seu trabalho as condições para a experiência das crianças está em constante desenvolvimento e constitui sua própria experiência. O processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um professor não se dá isoladamente, mas, sim, em contextos de interações. (AUGUSTO, 2015, p.117)

É importante compreender o cotidiano da escola como um conjunto de momentos permeados por um planejamento que tem a criança como protagonista. Um sujeito ativo e competente que brinca e interage com seus pares, compreendendo, também, o professor como o protagonista na relação que desenvolve com as crianças, pois o estar junto às crianças é o que constitui as relações entre os sujeitos e faz com que o profissional pense sobre sua prática educativa, observando, registrando e interpretando a sua ação pedagógica.

Nesse viés, a Educação Infantil do Município de Esteio buscou por uma formação continuada que oferecesse aos seus profissionais condições para experienciar a própria prática pedagógica, compreendendo “o brincar” atrelado à vida cotidiana das crianças na escola, necessitando esse ser intencionalmente pensado/planejado, transcendendo a ideia de planejar “aulas”, partindo do entendimento de pensar o contexto vivido, na escola da infância.

#### **4. Faz de conta que concluímos: das considerações finais**

Faz de conta que concluímos a discussão sobre o brincar e suas interações na escola da infância. Faz de conta que concluímos as reflexões sobre a intencionalidade de se pensar o planejamento do brincar na Educação Infantil. Essas foram e serão perguntas que se renovarão a cada dia, a cada novo grupo de crianças que a escola receber, pois estarão sempre em movimento na sociedade e na cultura em que vivemos. É importante lembrar que ao planejar o brincar, na escola, vários elementos se articulam como o espaço, o tempo, os materiais, o grupo de crianças e as intervenções dos profissionais. Por isso, torna-se fundamental o profissional observar, registrar e interpretar sua própria prática pedagógica como uma experiência educativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A Experiência de Aprender na Educação Infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues & ALBUQUERQUE, Simone Santos. Implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Leitura: Teoria e Prática. Campinas. V. 31, nº61, p. 213-222, nov.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>. Acesso em: 25/03/2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria de Educação Básica. Parecer 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BROUGÈRE, Gilles & ULMANN, Anne-Lise. Aprender pela vida Cotidiana. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. De Como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

CORSARO, William. Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação e Esporte. Princípios das Práticas Cotidianas das Escolas de Educação Infantil do Município de Esteio. Esteio: SMEE, 2012.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. Porto Alegre, v.45 p. out.2015. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/12083/planejar-para-tornar-visivel-a-intencao-educativa.aspx> Acesso em 12 de dezembro de 2015.

FORTUNATI, Aldo. A Educação Infantil Como Projeto da Comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, Semyonovich Lev. A formação Social da Mente. Curitiba. Paraná. Editora Martins Fontes, 1991.