

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

15528 - Resumo Expandido - Trabalho - XV Reunião ANPEd Sul (2024)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 05 - Educação e Infância

CONTEXTOS BRINCANTES: UMA POSSIBILIDADE DE PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lindsey Machado de Oliveira - FURG/PPGEDU - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

Lidia Oliveira Dias - FURG/PPGEDU - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

Ângela Adriane Schmidt Bersch - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE

CONTEXTOS BRINCANTES: UMA POSSIBILIDADE DE PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Esse trabalho tem por objetivo discutir as potencialidades de um planejamento que considere os contextos brincantes como estratégia pedagógica na promoção do brincar e das interações na Educação Infantil. Como metodologia, foram realizados estudos e leituras sobre a temática e a transcrição de narrativas da diretora de uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Rio Grande/RS, sobre os contextos brincantes no Projeto Político Pedagógico da instituição. Para análise dos dados, utilizamos os pressupostos analíticos da análise de conteúdo. Como resultados, é possível identificar que os contextos brincantes são uma estratégia de planejamento que promove e potencializa o respeito as singularidades das crianças e da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Contextos Brincantes. Planejamento.

O estudo visa discutir as potencialidades de um planejamento de uma Escola de Educação Infantil da rede municipal de Rio Grande/RS, a qual considera os contextos brincantes como estratégia pedagógica que promove o brincar e as interações com as crianças na Educação Infantil. O corpus de análise é oriundo de uma narrativa da gestora da instituição produzida em abril de 2024 que evidencia as concepções, planejamentos, metodologias e documentações sobre os contextos brincantes, foco dessa escrita.

A Educação Infantil (EI), primeira etapa da educação nacional reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), possui como eixos norteadores do currículo as interações e as brincadeiras (Brasil, 2009). Isto é, as ações educativas pedagógicas desenvolvidas nos encontros diários com as crianças entre 0 mês e 5 anos e 11 meses de idade, devem promover estratégias de desenvolvimento infantil que valorizem esses dois eixos norteadores, uma vez que a EI prevê o desenvolvimento integral dos sujeitos (Brasil, 2009).

Em consonância a essa perspectiva, é fundamental ressaltar a importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças e a sua relevância nos primeiros anos de vida. Nesse sentido, a autora Lopes (2006) apresenta as brincadeiras como forma de desenvolvimento infantil que privilegia aspectos como autonomia e identidade, além de contribuir para o desenvolvimento de capacidades importantes, como a da imaginação, memória e socialização por meio da experimentação de regras e papéis sociais promovidos durante o brincar.

As autoras Niles e Socha (2015, p. 85) corroboram com a discussão quando acrescentam que as brincadeiras precisam estar presentes na Educação Infantil de forma significativa, não apenas para "(...) ocupar tempo, mas serve para que a criança passe a desenvolver a

intelectualidade, a autoconfiança, a exploração, a curiosidade, o raciocínio, a emoção, a psicomotricidade (...).”

Barbosa, Zandomínegue e Mello (2020) apresentam que nem sempre o direito das crianças se faz presente nos contextos educativos das instituições que as atendem. Sendo assim, a partir dessa dualidade, cabe salientar que acreditamos que as ações pedagógicas precisam mediar propostas que incentivem as brincadeiras e as interações das crianças dentro dos espaços escolares. Logo, torna-se evidente a necessidade de valorização do brincar como ação pedagógica e da compreensão do papel do educador na construção de enredos e propostas que promovam as brincadeiras e interações no âmbito da EI de forma potente e significativa para as crianças.

A partir dessas reflexões, emerge a necessidade de discutir as potencialidades de um planejamento que considere os contextos brincantes como estratégia pedagógica que promove o brincar e as interações na Educação Infantil. Como organização da escrita, a seguir apresentamos a metodologia percorrida para a construção da argumentação e dos dados para análise, seguidos da apresentação dos resultados e discussões promovidas por esta investigação e, por fim, como considerações finais, apresentamos elementos que tem como intencionalidade instigar todos/as os/as profissionais de Educação Infantil a refletirem sobre as potencialidades de um planejar que promova os contextos brincantes para as crianças na EI.

Como metodologia de pesquisa adotamos duas ações complementares. O primeiro movimento foi a realização de leituras sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças (Lopes, 2006; Niles; Socha, 2015), o ambiente como o terceiro educador (Edwards; Gandini; Forman, 2016), fomentando por uma interlocução com os documentos orientadores, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Além disso, o segundo trajeto se refere a narrativas e observações da gestora de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) no município de Rio Grande/RS que tem os contextos brincantes no Projeto Político Pedagógico da Escola. As narrativas emergiram a partir de questões elaboradas à diretora sobre concepção, planejamento e execução dos contextos brincantes. O diálogo com a pesquisadora foi gravado, posteriormente transcrito e analisado de acordo com as diretrizes da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

A segunda autora dessa escrita, é a Diretora da EMEI, instituição que, desde sua criação em 2019 trabalha com uma perspectiva de Educação Infantil dentro das Pedagogias Participativas (Ribeiro, 2022), tendo a criança como centro da ação pedagógica, promovendo o que Ribeiro (2023, p. 15) destaca como “uma pedagogia da escuta, do diálogo, da participação, da autonomia, do respeito, do cuidado, das miudezas...”. Essa mesma instituição, através dos seus processos formativos pautados na abordagem de Reggio Emilia (Edwards, Gandini; Forman; 2016), passou a entender o espaço como um elemento essencial da abordagem educacional, e assim reformulou as salas referências, criando contextos brincante planejados pelo/a professor/a, de forma a potencializar as relações e as experiências das crianças.

Os contextos brincantes se estruturam como estratégia pedagógica, pois são alimentados pelo olhar atento do/a professor/a e pela sua intencionalidade pedagógica. A ação de planejar esses contextos, desde a construção da proposta até as aplicações diárias, tem a intencionalidade de demonstrar as potencialidades dessa organização de ações educativas pedagógicas para valorizar as interações e as brincadeiras (Brasil, 2009).

Como nos indicam Niles e Socha (2015), as crianças da EI possuem o direito há uma educação lúdica, que respeite as singularidades, abrace a ideia de que cada criança possui o seu próprio tempo e, os repertórios culturais e sociais das infâncias diferem. Nesse sentido, os contextos brincantes surgem afim de agir como “terceiro educador” (Edwards; Gandini;

Forman, 2016), promovendo relacionamentos agradáveis entre pessoas, criando um ambiente atraente a pesquisa e exploração, promovendo escolhas e aprendizagens social, afetiva e cognitiva (Malaguzzi, 1999).

Como nos destaca Urie Bronfenbrenner (2011), o contexto tem influência significativa no desenvolvimento dos sujeitos. A partir desta compreensão, entendemos que é importante salientar o quanto o ambiente reflete a proposta de educação de uma escola. Logo, quando colocamos o ambiente como terceiro educador (Edwards; Gandini; Forman, 2016) estamos afirmando, na prática, que “[...] o ambiente determina, em grande parte, a forma de sentir, pensar e agir das pessoas” (Cruz; Cruz, 2017, p. 72).

Sendo assim, podemos dizer que a disposição do espaço físico da escola revela as concepções pedagógicas da instituição e daqueles/as aqueles/as profissionais que ali atuam (Cruz; Cruz, 2017). Em outras palavras, não é possível haver neutralidade nas ações planejadas para serem realizadas com as crianças e isso também estará evidente na maneira que o espaço da sala referência está organizado para elas, pois como bem destacam as autoras Barbosa e Horn (2001), a organização do espaço é resultado da leitura que o/a docente faz dos sujeitos que ali estão inseridos. Por isso, como parte do eixo estruturante dos contextos brincantes temos o ambiente como terceiro educador.

Logo, “com as reuniões de formação, estudos e muitas discussões, os/as professores/as perceberam nos contextos brincantes uma estratégia significativa de assegurar o protagonismo das crianças (Liebel, 2021), bem como alicerçar seu fazer pedagógico nas brincadeiras e interações” (Narrativa Diretora, 01/julho/2024). Esses contextos são flexíveis e estruturados ao longo do ano, permanecendo na sala referência pelo tempo de interesse da criança. Sendo assim, em um mesmo ambiente, é possível encontrar contextos montados que promovem o brincar, seja por enredos simbólicos, como por exemplo: mercado, cozinha, oficina, hospital, ou enredos brincantes que promovem a pesquisa e a construção como: contexto dos elementos não-estruturados ou de largo alcance, riscantes, exploração tátil, sombra e luz.

Efetivamente, não há uma proposta única planejada pelo/a professor/a, mas um convite a descoberta e a fomentação de hipóteses. Todavia, em cada detalhe, percebe-se a intencionalidade docente ao planejar esse contexto e, ao mesmo tempo, são espaços que permitem que as crianças ressignifiquem, abrindo a possibilidade de um contexto brincante se transforme em outro.

Cabe ao professor, como adulto mais experiente, estimular brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula, não as obrigando a participar daquela brincadeira específica (Niles; Socha, 2015, p. 88).

Isso também se faz evidente no relato da gestora que narra que “construir uma escola verdadeiramente das crianças, começa no planejamento de um espaço que seja realmente pensado e vivido por elas. Um espaço repleto de possibilidades e que se estruture de forma a promover as relações e o desenvolvimento integral das crianças através do brincar” (Narrativa Diretora, 01/julho/2024). Os contextos brincantes, tornam a sala referência um lugar de ação, interação, dando atenção a aspectos estéticos, éticos e sociais para processos que possam integrar o pensar, o brincar e o fazer. Todos os espaços e materiais valorizam e procuram enriquecer as múltiplas relações. Por meio dos contextos brincantes, o/a professor/a cria deslocamento para os corpos e pensamento, se desdobrando em uma rede de relações que podem se dar por múltiplas linguagens.

Por fim, após as reflexões promovidas a partir do nosso objetivo principal, que era discutir as potencialidades de um planejamento que considere os contextos brincantes como estratégia

pedagógica que promove o brincar e as interações na Educação Infantil, ressaltamos a importância de se pensar e fazer uma EI que esteja em consonância com os documentos legais, mas, além disso, que respeite as singularidades das crianças.

O olhar atento do/a professor/a a respeito dos processos vividos pela turma através do brincar nesse espaço é fundamental. Uma vez que é por meio dessa observação participante que ele/a encontra pistas manifestadas pelas crianças sobre seus interesses. Dessa maneira o/a docente aciona elementos educativos pedagógicos que demonstrem a sua intencionalidade pedagógica e, além disso, valorize as interações, as brincadeiras, os questionamentos, ou seja, a descoberta das crianças.

A partir da ideia do ambiente como terceiro educador e que essa organização também influencia a maneira como as crianças vão se sentir acolhidas nesse espaço, percebemos a importância de olhar para a sala referência, não somente como um ambiente onde as crianças conviverão durante vários momentos, mas como uma ação pedagógica. Diante disto, fica evidente que as propostas dos contextos brincantes, dentro do âmbito da EI são potentes estratégias para uma ação educativa pedagógica que respeite e valorize o protagonismo das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; ZANDOMÍNIGUE, Bethânia; MELLO, André. Práticas brincantes e narrativas infantis nos espaçostempos da educação física com a educação infantil: análises a partir da sociologia da infância. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 1–29, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5777. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5777>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5 de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: Brasília – DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução: André de Carvalho-Barreto. Revisão técnica: Silva H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, 2017. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3214/2949>. Acesso em: 2 jul. 2024.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

LIEBEL, Manfred. Protagonismo infantil. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote; FERNANDES, Natália. (Eds.) **Conceitos chave em sociologia da infância**. Perspectivas Globais. Uminho Editora, 2021, p. 415-421.

LOPES, Vanessa Gomes. **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba, PR: FAEL, 2006.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

NILES, Rubia Paula; SOCHA, Katia. A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil. **Ágora: revista de divulgação científica**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 80–94, 2015. DOI: 10.24302/agora.v19i1.350. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/350>. Acesso em: 03 jun. 2024.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das Miudezas: Saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2022.

RIBEIRO, Bruna (org.). **Abordagens participativas na educação infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Passarinho, 2023.