

## PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPERTÓRIOS LÚDICOS

Autor: Prof<sup>a</sup> Dra. Lúcia de Mendonça Ribeiro – [lucia\\_0707@yahoo.com.br](mailto:lucia_0707@yahoo.com.br)

Coautor: Prof<sup>a</sup> Ana Quitéria Rodrigues da Silva – [anakiteria@hotmail.com](mailto:anakiteria@hotmail.com)

Coautor: Prof<sup>a</sup> Esp. Lucineide Ferreira – [edienicul@hotmail.com](mailto:edienicul@hotmail.com)

Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED [gs.semedmaceiomcz@gmail.com](mailto:gs.semedmaceiomcz@gmail.com)

**Resumo:** Esse texto vem propor uma reflexão acerca do trabalho pedagógico e consequentemente, das práticas que se desenvolvem com material não estruturado na Educação Infantil. Elegemos as experiências com material não estruturado, na perspectiva de ressignificar nossos espaços, tempos e materiais infantis e assim, promover aprendizagens significativas para as crianças e professores considerando-os sujeitos produtores e produzidos em suas culturas advindas de seus cotidianos lúdicos. Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED elegeu através das Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI/2015, campos de experiências para organizar o currículo da rede pública conforme DCNEI BRASIL Resolução CNE/CB 05/2009. Essa experiência pedagógica vem promovendo aprendizagens significativas para as crianças e professores considerando o repertório lúdico cultural infantil, enquanto, lócus rico em potencial para ampliarmos os saberes infantis e assegurarmos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nessa organização passamos a potencializar o interesse e interações das crianças, bem como, a compreensão dos “novos espaços, tempos e materiais” infantis. Desse modo, nossos parâmetros avaliativos voltaram-se para a interlocução das crianças durante a brincadeira escolhida, logo, para a observação, escuta sensível e registro acerca do que as crianças já sabem, na intencionalidade de problematizarmos as ações que se seguiram. Para fundamentar nossa discussão nos apoiamos na legislação que orienta a etapa da Educação Infantil na educação básica e em autores contemporâneos que tratam da temática em questão e subsidiam nossas discussões pedagógicas, pois, consideramos que, os brinquedos não estruturados, se definem pela espontaneidade infantil, com regras implícitas e, que merecem ser reconhecidas, enquanto saberes culturais formativos.

**Palavras Chave:** Sujeito Criança, Campos de Experiência, Saberes culturais formativos.

### Introdução

Decidimos sistematizar esse texto a partir de nossas experiências acadêmicas, tanto na universidade, quanto nos espaços escolares, e em nossas trajetórias profissionais. Entendemos por “experiências acadêmicas” a interlocução que se constrói e que se organiza após uma profunda reflexão teórica e prática sobre o cerne das brincadeiras infantis. Dessas, manifestam-se, apontamentos metodológicos pertinentes ao rever de práticas e saberes significativos para as infâncias. Esse entendimento se faz relevante para que possamos perceber quando princípios políticos e pedagógicos se diferenciam e quando, apresentam momentos de confluência. Nesse sentido, buscamos valorizar o trabalho pedagógico e a produção acadêmica dos professores nos espaços escolares públicos, pois, o diálogo

promovido por esses sujeitos (crianças e profissionais da educação infantil) e os autores contemporâneos que tratam da temática aqui abordada subsidia nossa organização pedagógica de forma crítica, reflexiva e multidimensional ampliando nosso olhar para que possamos conhecer e reconhecer os repertórios lúdicos das crianças enquanto saberes culturais formativos.

Em nosso caminhar pedagógico, nossas experiências na Educação Infantil (EI), na coordenação pedagógica, em processos de formação inicial e continuada de professores nas redes públicas de ensino, ou no exercício de nossa docência, continuamente, dialogamos com os diversos saberes culturais e formativos<sup>1</sup> presentes no chão da escola. Nesse diálogo localizamos as dificuldades apresentadas por nós, professoras e professores, em tornar significativo o trabalho pedagógico para as crianças e para nós docentes. Esses saberes são oriundos das culturas infantis, que já chegam ao chão da escola com as crianças e suas singularidades plurais. Esses constroem-se e organizam-se no seio de suas famílias e comunidades, problematizando as práticas pedagógicas e de outro modo, potencializando as experiências dos atores envolvidos, o ato pedagógico e a rica interlocução existente nesse universo. Problematizar as experiências lúdicas das crianças no espaço público infantil do CMEI Hermé Miranda<sup>2</sup> e assim, refletir sobre o currículo da Educação Infantil, a organização de nosso trabalho pedagógico e a interlocução entre os interesses e interações das crianças, potencializou nosso olhar pedagógico para o planejamento a partir das possibilidades com materiais não estruturados<sup>3</sup>, logo, fomentando a organização desse texto.

Nesse formato a criança é sujeito de seu processo de formação e assim passaríamos a considerar os interesses e interações das crianças, e o equívoco de que a EI seria um preparatório das crianças ao Ensino Fundamental seria superado. Portanto, novos parâmetros avaliativos voltar-se-iam a relação dialógica e dialética entre: as crianças, os espaços, os tempos, os materiais, as brincadeiras e os profissionais que mediarão tais experiências de aprendizagens e desenvolvimento infantil. Logo, nossas observações e registros se deteriam a compreender quais os elementos presentes nos saberes trazidos pelas crianças e passariam a compor nossa avaliação. Mas, de que forma entender essa relação no processo das crianças e dos profissionais da educação que fazem parte dessa interlocução? Nesse contexto os

---

<sup>1</sup> Por saberes culturais formativos reconhecemos: as brincadeiras, os dialetos, as músicas, as histórias, e tudo que vier a compor o repertório lúdico da criança, oriundo de suas famílias ou comunidades, ou das próprias interações com seus pares.

<sup>2</sup> O Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI HERMÉ MIRANDA é localizado no Tabuleiro do Martins (periferia da cidade) em Maceió - Alagoas e atende em média 120 crianças na faixa etária entre 3 - 5 anos.

<sup>3</sup> Materiais não estruturados são um contraponto aos brinquedos prontos (pedaços de madeiras, caixas, pneus, tampinhas de garrafas, potinhos de iogurte, elementos da natureza, entre outros), são inseridos na rotina escolar na intencionalidade de potencializar as experiências culturais das crianças.

brinquedos não estruturados se definem pela espontaneidade infantil, com regras implícitas, mas carecem de ser reconhecidos enquanto produtos culturais das infâncias?

Passamos a observar melhor as brincadeiras infantis (produto cultural da infância) através da mediação marcada pela escuta e olhar sensíveis durante as interações das mesmas. Elegemos as experiências com material não estruturado na perspectiva de obtermos novas compreensões docentes. Desse modo aprender, apreender e ampliar aprendizagens para as crianças e professores considerando-os produtores e produzidos em suas culturas advindas de seus cotidianos lúdicos.

A partir das novas orientações percebemos as lacunas existentes na formação dos docentes, permitindo reflexões mais sólidas sobre o que foi organizado pedagogicamente, sobretudo quando as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar infantil e o real processo didático-metodológico, ainda não consideram que, os campos de experiência no currículo infantil vêm considerar os interesses, as interações e as brincadeiras propostas pelas crianças em seu universo lúdico, vetor real de possibilidades pedagógicas significativas.

### **Procedimentos Metodológicos**

Ampliamos o repertório lúdico infantil quando passamos a problematizar e potencializar as experiências culturais das crianças, do mesmo modo, as “novas” formas de usar diferentes materiais que são apresentadas por elas e que despertam tanto interesse ao universo infantil.

Materiais não estruturados são um contraponto aos brinquedos prontos, que muitas vezes possibilitam um número limitado de brincadeiras. Os materiais não estruturados (cones, carretéis, madeiras, caixas, tecidos, mangueiras, pneus, tampinhas de garrafas, potinhos de iogurte, elementos da natureza, entre outros), são inseridos na rotina escolar intencionalmente para potencializar as experiências das crianças durante seu processo criativo de desenvolvimento e de aprendizagens.

Ao nos apropriarmos dessa relação partimos em busca de alargar nosso olhar acerca de nossas limitações pedagógicas. Fizemos várias pesquisas e leituras e mesmo assumindo nossa inconsistência teórica e prática acerca dessas experiências com materiais não estruturados. Decidimos refletir mais a respeito da organização do trabalho que estava sendo desenvolvido, ou seja, sobre essa “nova forma” de ressignificar as experiências infantis com esses materiais e o diálogo advindo dessas, pois, mereciam ser ponto questionador de nossas reflexões pedagógicas de agora em diante. Materiais simples, mas, que permitiram as crianças

transformar objetos e espaços oportunizando uma experiência nova e enriquecedora a cada brincadeira.

As experiências aqui relatadas compõem o portfólio das crianças de 4 anos do 1º período, a partir delas estaríamos a contribuir com o processo de desenvolvimento e aprendizagens das crianças, de forma lúdica e significativa. Resignificados pedagogicamente eles passaram a compor a rotina lúdica do CMEI, uma vez que, compreender que na Educação Infantil planejar a partir dos campos de experiências, é reconhecer que os saberes culturais e formativos trazidos pelas crianças se articulam de diferentes maneiras, nunca estanques, mas, que se alimentam da iniciativa e curiosidade infantil e do modo próprio da criança criar significações sobre o mundo.

Dessa forma as ações pedagógicas resignificadas passaram a fazer parte do processo formativo das crianças através de experiências concretas acerca de quantidades, cores, marcadores, entre outras experiências lúdicas propostas pelas e para as crianças. Ambas, com o intuito de alcançar,

[...] 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 CNE/CB 05/2009, p. 01).

Os saberes das crianças ao se depararem com esse tipo de material necessitam de encorajamento e tempo para a criança e o mediador observar, acordar, estabelecer, pensar, explorar, criar e desenvolver habilidades que darão sentido à brincadeira. A interação com os materiais não estruturados possibilita que as crianças se apropriem dos mesmos tornando o aprendizado marcante ao descobrir novas formas de brincar. Essa interação nem sempre ocorrem com materiais estruturados, uma vez que,

[...] a atividade da brincadeira não está preocupada com estruturas sofisticadas e muito menos com brinquedos educativos regrados que acabam por inibir a imaginação infantil. As crianças já têm, em sua natureza, as habilidades necessárias para criar e recriar, que se organizam a partir de experiências culturais (brincadeiras) que vivenciam em sua comunidade, em sua família e junto a seus pares (RIBEIRO, 2015, p. 30).

Dessa maneira a criatividade delas no espaço externo foi valorizada a partir de materiais estruturados e não estruturados, no sentido de que, os campos de experiências que compõe a nossa proposta curricular na EI e o nosso saber-fazer que se organiza pelo planejamento pedagógico componha experiências que se relacionem com o conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente; com o brincar e imaginar, com sentimentos, ideias, palavras, gestos e ações, entre outras relações.

## **Desenvolvimento**

Em nosso CMEI faltam-nos espaços mais amplos e abertos, que possibilitem um contato mais direto com a natureza, no entanto, temos uma organização interessante a partir de nossa realidade. Temos espaços para atividades diversificadas (chamados cantinhos da cozinha, do quarto, o cantinho da leitura e do vídeo), espaço de referência, da arte e o espaço externo. Todos contemplados por um cronograma de horários que viabiliza que todas as turmas frequentem os referidos espaços durante a semana e que oferecem às crianças experiências distintas e diversas a cada dia.

Em um desses dias, o “não previsto” modificou nossa rotina nos convidando a uma nova experiência, não planejada, porém, de interesse das próprias crianças. A experiência foi sistematizada da seguinte forma:

Uma das crianças da turma descobriu uma tábua encostada em um canto do espaço externo. Na verdade tratava-se de uma prancha de madeira que seria colocada no lixo por não atender mais ao seu objetivo inicial. A prancha de madeira estava um pouco desgastada, mas, a criança insistiu que a mesma iria servir para a brincadeira que ela estava pensando.

A princípio, resistimos por achar o material inadequado, apesar de aparentemente não oferecer perigo. Tentamos chamar a atenção das crianças para outras brincadeiras, mas não obtivemos sucesso. Quase todas se mostraram interessadas no novo brinquedo que a colega havia descoberto. A criança começou a se articular com as outras dizendo:

—Vamos... Ajudem-me a levar essa tábua para perto dos pneus!

A maior parte das crianças decidiu largar os brinquedos que já haviam escolhido. Outras, já corriam brincando de pega-pega ou de monstros e também se mostraram interessadas na proposta de realizar algo diferente do que normalmente acontecia.

Quando percebemos que não conseguiríamos convencê-los a deixar a prancha de madeira resolvemos nos posicionar ao lado e observar de que forma as crianças se organizariam para a brincadeira.

A criança protagonista da brincadeira sempre demonstrou autonomia e conseguia liderar e organizar o grupo solicitando pouca ou nenhuma intervenção adulta nas brincadeiras que compartilhava com seus pares. No entanto, o alvoroço foi tão grande que precisamos intervir e chamá-los a pensar sobre a organização da brincadeira. Sentamos-nos e começamos a definir regras para que todos pudessem brincar com segurança e as próprias crianças disseram que deveriam fazer uma fila para que cada um respeitasse a vez do outro. Então, começaram a surgir às ideias das crianças de como a brincadeira deveria ocorrer. E que nome

aquele brinquedo teria. Nesse momento as crianças começaram a dar nomes distintos para o mesmo brinquedo e todas as falas foram aceitas.

A criança<sup>4</sup> 1 (protagonista) disse:

—Isso é um **escorrega-rela!**

A criança 2 retrucou e disse:

—Tia, isso é um **escorrega-rega!**

Já a criança 3 disse:

—Eu acho que se chama **escorregador!**

E a criança 4 finalizando a conversa por achar que estava demorando demais disse:

—Pode ser qualquer coisa! Eu quero brincar!

Antes da correria se instalar perguntei a criança 2 como ela achava que a tábua (nome dado pelas crianças à prancha de madeira) deveria ficar e ela iniciou a explicação.

—Eu acho que a tábua deve ficar em cima do pneu e aí vamos ter um **escorrega-rega**<sup>5</sup> bem legal.

Desse modo pedimos às crianças que ajudassem a criança 1 e 2, que rapidamente levantou para iniciar o trabalho... Colocar a tábua em cima do pneu. Contudo, a forma como a tábua foi colocada deu às crianças, a impressão, de que seria outro brinquedo. Imediatamente a criança 5 que no início da organização para a brincadeira, mostrou-se indiferente não querendo participar mas, esteve o tempo inteiro acompanhando nossos acordos, disse:

—Menina! Isso não é um **escorrega-rela!** É uma **gangorra!**

As crianças se olharam e permaneceram pensando. Sendo assim, precisamos inferir:

—Finalmente, é um **escorrega-rela** ou uma **gangorra?** E as crianças ficaram pensando e em seguida a criança 1 respondeu:

—Hoje, nós vamos fazer um **escorrega-rela!**

Quando as crianças reorganizaram a prancha de madeira ela se transformou realmente em um **escorregador**. A partir desse momento as crianças lançaram várias possibilidades para o mesmo brinquedo e assim, se tornava cada vez mais fácil perceber que, quanto maior fosse o tempo de interação com o brinquedo não estruturado, mais variadas seriam as situações problemas criadas por elas. Desse modo, formas distintas de **escorregar** e se organizar foram surgindo.

A princípio todos queriam **escorregar** de uma vez só, mas como sempre estávamos por perto, observando o andamento da brincadeira e fazendo-os entender que agindo daquela forma, a brincadeira não seria aproveitada por todos e assim, os problemas foram superados.

Os mais ansiosos compreenderam após muitas tentativas de convencer o outro, “de que ainda não haviam **escorregado**”, que a criança 1 e 2 (protagonista e coordenadoras) estavam atentas a organização da brincadeira. Sem demora, posicionaram-se e fizeram com

---

<sup>4</sup> As crianças são identificadas por números nesse texto, mas, existem imagens que representam toda a brincadeira no CMEI junto a suas devidas autorizações assinadas pelos responsáveis pelas crianças.

<sup>5</sup> Foi possível observar que as crianças durante a interação na brincadeira apresentavam diversos nomes para o mesmo brinquedo. A prancha de madeira de foi chamada de **escorrega-rega**, **escorrega-rela**, **escorregador**. Todos os nomes referenciais foram aceitos e mais uma vez foi possível entender a mobilização de significados culturais produzidos pelas crianças e pelos adultos nessa interlocução.

que as crianças que não respeitavam as regras, que ali estavam implícitas ou acordadas anteriormente, voltassem ao final da fila.

Concluimos que as crianças reconheciam que ali existiam regras implícitas na brincadeira, principalmente porque em alguns momentos, quando estas eram desrespeitadas, a nossa intervenção era solicitada. Em alguns momentos foi possível perceber que as experiências culturais das crianças também dialogavam com as regras implícitas. As crianças vivenciaram essas experiências a partir das diferentes formas de brincar e se organizar, como por exemplo:

A criança 6 e 7 por várias vezes tentaram burlar a organização da brincadeira e assim as crianças chamavam-nos. Em um desses chamados fomos solicitadas pela criança 8:

— Eles não sabem brincar. Estão empurrando e não querem esperar a vez!

— Fale com eles?!

Nós respondemos:

— Todos nós conversamos e decidimos como a brincadeira iria ocorrer. Se não está acontecendo como nós combinamos há algo errado. O que você acha que podemos fazer?

A criança 8 respondeu:

— Vou chamar a coordenação para falar com eles.

Ficamos observando a conversa da coordenação (crianças 1 e 2) com a criança 8 e as outras crianças. As duas crianças convidaram seus pares para falar com as crianças 6 e 7 e a conversa se deu assim:

— Vocês vão sair da brincadeira se não esperar a vez de cada um!

As crianças 6 e 7 não deram ouvidos a reclamação das crianças e não queriam cumprir as regras, então decidimos intervir dizendo:

— Venham aqui perto de nós!

E as crianças vieram e continuamos a conversa:

— Vocês ouviram o que combinamos para que todos pudessem brincar com segurança? Vocês querem continuar brincando?

— Os dois responderam que sim! Abraçaram-se e disseram:

— Não vamos fazer mais isto! É porque tia... Aqueles meninos são muito devagar!

A criança 6 disse:

— Eu vou brincar direito! E correu rapidamente retornando a brincadeira.

Diante desse episódio podemos pensar sobre o que Kishimoto (2017) nos apresenta como reflexão quando diz:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2017, p.01).

Percebemos uma mobilização de significados na interação entre as crianças, no momento, em que se juntam para falar com a criança 6 e 7 e cobram das duas, o respeito à vez

de cada um na brincadeira e as regras que haviam sido estabelecidas. Compreendemos que brinquedos não estruturados se sobressaem aos convencionais pelo desafio que propõem à criança quando permite criar e/ou inventar um ambiente em que a convide a investigar, a pesquisar, a fazer conexões, a buscar sentidos e a refletir sobre o objeto e as possibilidades de ação sobre ele.

Enquanto as crianças estavam engajadas na exploração dos materiais, nós passamos a realizar intervenções, quando solicitadas pelas crianças, no intuito de instigar o pensamento infantil e favorecer a ampliação de possibilidades. Em suas brincadeiras, as crianças na maioria das vezes não fazem representações idênticas às reais, porém o trabalho é valorizado, levando em consideração que cada um tem um ponto de vista e estilo próprio, que nos ajuda a enxergar o mundo de forma diferente, como foi possível observar nas invenções das crianças enquanto brincavam.

Nesse sentido Brougère (2001) complementa nosso diálogo:

A brincadeira humana supõe um contexto social e cultural. É preciso efetivamente romper com o mito da brincadeira natural. [...] a criança não nasce sabendo brincar, ela aprende a entrar no universo da brincadeira a partir das relações que estabelece com o seu meio. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais (relação de uma pessoa com a outra), portanto, de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social: aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata [...] A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela (BROUGÈRE, G. 2001. p. 97, 98).

Os espaços escolares precisam reconhecer esse corpo infantil como lócus de possibilidades didático-pedagógicas, como espaço de reflexão e interações construtivas. Centro e mediador de uma proposta pedagógica que elejam saberes flexíveis e que possam fazer parte do planejamento dos professores e da rotina escolar. Saberes estes, que a partir das manifestações expressas pela criança e o interesse que demonstram por certas questões que perpassam o currículo da “escola” proporcionem o movimento necessário para a organização de práticas em que esse corpo infantil se reconheça.

Nesse movimento de pertencimento, localiza-se a compreensão do docente mediador acerca do que seja uma proposta pedagógica e os desafios a que ela irá submetê-lo. Compartilhando o pensamento de Kramer (1997), entender que esta proposta, é um caminho, não é um lugar [...] é construída no caminho, no caminhar (KRAMER, 1997, p. 5). Dessa forma, compreender que esta caminhada não segue em linha reta e que em sua jornada percalços vão surgir e que serão necessários ao refletir sobre esse

processo em constante análise e reconstrução. Sempre dialogando entre o que foi, o que está sendo e o que poderá vir a ser planejado no espaço dos Centros de Educação Infantil com o sentido de transformar, renovar, construir e reconstruir tantas vezes quantas forem necessário no sentido de promover um processo de desenvolvimento e aprendizagens significativas.

Se este espaço foi legitimado como espaço de desenvolvimento e de aprendizagens, de viver o que é bom, de se aprender no dia a dia com o outro, com o diferente, de reinventar e de ser capaz de problematizar e potencializar a criança, é evidente que novas formas de sociabilidade e de subjetividades vão estar presentes nessa (re)construção e (re)organização dos planejamentos e das práticas pedagógicas nos espaços em que a criança é sujeito desse processo.

Só uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter viva a potência infantil, pois o livre movimento dos corpos está na sua origem, e possibilita o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (TIRIBA, 2010, p. 5).

Reinventar o tempo, os espaços, as rotinas, ou seja, reinventar a “escola”, não é algo que possa ficar a critério de um único corpo que decide o que é prioridade ou não. Essa situação é real, precisa ser superada para que estes espaços de convivência voltem a ser um lugar de pertencimento e reconhecimento pelos sujeitos crianças e seus mediadores.

Para Tiriba (2010), a criança é sujeito desse processo participe de uma construção que a longo prazo tem nos apresentado diversas hipóteses para problemáticas ativas e presentes na escola e que não podem ficar só a critério dos professores, levando-se em conta que questões como essas não são mais pontuais e, portanto, não podem ser ignoradas. Não cabe mais querer ou não querer repensar sobre as práticas pedagógicas, esse momento não é mais opcional para os professores e instituições formativas é um direito das crianças ter uma educação de qualidade, uma educação que faça sentido.

Nosso desafio está em repensar nossas práticas educativas e considerar os saberes culturais do cotidiano de nossas crianças, como saberes formativos que compõem currículos no espaço escolar e para além deste espaço. Desafiadores de currículos sem flexibilidade que negam e silenciam culturas. Inverter esta ótica cruel e desumana que se incute nos espaços de formação “legitimados”, em nosso caso, “espaços escolares”, em que, crianças de famílias com baixo poder aquisitivo, com pouco acesso aos bens culturais, filhos de pais com pouca ou nenhuma escolaridade continuem apresentando o pior desempenho escolar (RIBEIRO, 2015, p. 213,214).

De forma alguma poderemos desconsiderar que as condições de extrema pobreza, em

que vivem muitas de nossas crianças possam influenciar no processo de aprendizagem na escola ou em qualquer outro lócus aprendiz. No entanto, essa ausência de acesso aos bens culturais passa a ser elemento problematizador das práticas pedagógicas, que devem ter como objetivo central, potencializar os saberes que já existem com essas crianças.

Complementando nossa reflexão, Kramer (2006) diz:

Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa (KRAMER, 2006, p. 17).

Ao considerar valores e princípios éticos o espaço da escola necessita reconhecer que crianças “emparedadas” - termo utilizado por Tiriba (2010), - distanciadas da natureza e, portanto sem relação com o mundo lá fora, acabam por fazer parte de uma prática pedagógica que cada vez mais, divorcia corpo e mente. Crianças sentadas, enfileiradas, controladas, não terão seu aprendizado garantido, mas, irão aprender a separar o pensar e o sentir presentes nas relações que permeiam o processo de aprendizagem do qual fazem parte. São crianças “[...] aprisionadas, [...] despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana” (TIRIBA, 2005, p. 2).

Pensar sobre os saberes que devem fazer parte dos processos de aprendizagens de crianças e de professores não é uma tarefa fácil. Certamente, a “escola” não dará conta da demanda de nossa sociedade atual, mas, podemos possibilitar que nossas crianças aprendam coisas significativas. Relevantes a sua cidadania e inserção plena no mundo letrado reconhecendo os sinais e os significados que tornam o mundo infantil rico e potente.

### **Considerações Finais**

Essa sistematização textual voltou-se a problematizar nossas práticas pedagógicas e a ampliar os repertórios lúdicos, enquanto vetor potente do trabalho pedagógico nos espaços escolares infantis. Nessa compreensão a criança é centro do planejamento das professoras e professores, espaços e tempos públicos e na interlocução desse espaço de discussão singular, no entanto, plural, que envolve práticas docentes e a compreensão da criança enquanto sujeito desse processo, ora, produto, ora, produtora de culturas.

No diálogo aqui exposto, as possibilidades potencializadoras presentes nas práticas

pedagógicas, tensionadas pelos problemas sociais de nossa realidade alagoana, emergem das mudanças socioculturais transformadoras e dos saberes culturais das crianças. E ainda, da interferência desses indicadores sociais nos espaços escolares e na formação dos pedagogos, logo, nos desafios encontrados na organização do trabalho pedagógico desenvolvido com a criança na escola.

Mediar experiências com material não estruturado nos fez considerar que precisamos melhorar muito, nossa escuta sensível, que como Antônio (2013) diz a arte da escuta ou a escuta poética “exige práticas e exercícios diários para se reconhecer, dentre os emaranhados de sons, os timbres mais vívidos e singulares que vivem dentro de uma criança” (p.16).

O uso desses materiais promoveu a construção de “novos” espaços, tempos e brincadeiras na rotina das crianças ao considerarmos o que elas pensam, sentem, desejam e a forma como interagem. Através desses materiais elas agem e pensam, modificam seu uso, os transformam ressignificando dessa maneira o mundo que as rodeia. Usam o jogo simbólico para se colocar no lugar do outro, viver papéis diferentes, modos de brincar diversos. Produzem culturas e são produzidos por elas, e dessa forma passam a conhecer e respeitar a diversidade e outros pontos de vista através de novas perspectivas e possibilidades para o brincar.

Segundo Larrosa (2017), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”(p.02).

Ao pensar sobre essa relação de pertencimento, e assim, superar o estranhamento ainda existente na organização do trabalho pedagógico voltado aos espaços infantis e assim validar práticas e saberes culturais significativos para crianças trouxemos o pensamento de Walter Benjamim em Canteiro de obra,

*As crianças (grifo da autora)... [...] sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso, as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. (BENJAMIM, 1995, p. 18-19).*

Processos formativos distantes da simplicidade da criança, que as desconhecem, enquanto problematizadoras e potencializadoras de possibilidades pedagógicas, ainda mantêm práticas conservadoras que determinam e naturalizam nos espaços escolares conceitos desconectados das realidades infantis. Concepções que uniformizam, logo, controlam a

aprendizagem das crianças e as impedem de construir suas próprias lógicas e fortalecer nas interações entre seus pares uma grande mobilização de significados.

O desenvolvimento integral da criança se dá nos aspectos cognitivo, afetivo, social, físico e psíquico, e todas essas áreas são de algum maneira constituídas pelas experiências do brincar. Para que ele ocorra, a criança precisa que lhe ofereçam estímulos e oportunidades de explorar os objetos, atuar sobre eles, estabelecer interrelações, sempre observando e significando suas experiências (GIROTTTO, 2013, p. 25).

Ao significar suas vivências as crianças vivem a experiência do brincar. Organizam-se a partir de experiências culturais que vivem junto à sua comunidade, sua família e seus pares, em que essas relações modificam enredos, brinquedos e brincadeiras. Acrescem possibilidades divertidas e diversas ao repertório infantil. Ressignificam o mundo por meio das relações estabelecidas, uma vez que, cada ação infantil tem uma intencionalidade própria que alimenta o imaginário lúdico.

## Referências

- ANTÔNIO, SEVERINO. **UMA PEDAGOGIA POÉTICA PARA AS CRIANÇAS**. EDITORA ADONIS, 2013.
- BRASIL. CNE/CEB **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: [file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares\\_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20(1).pdf). Acesso em 01 de junho de 2015.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas, v. 2.).
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso 12032017.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Coleção: Questões da nossa época, nº 43. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIROTTTO, D. **Brincadeira em todo canto**: reflexões e propostas para uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis, 2013.
- KRAMER, S. **Infância e crianças de 6 anos**: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2013.
- \_\_\_\_\_. **Propostas pedagógicas ou curriculares**: Subsídios para uma leitura crítica. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1>. Acesso em 01 de janeiro de 2014.
- KISHIMOTO, T. M. **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso 01032017
- MACEIÓ - ALAGOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió** / Secretaria Municipal de Educação. – Maceió: EDUFAL, 2015. 271. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/allansecom/documento/2015/10/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Curriculares.pdf>. Acesso 16032017.
- RIBEIRO, L. M. **Saberes e metodologia da educação infantil**: o curso de Pedagogia – UFAL em questão. 2015. 260 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Disponível: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1646/1/Saberes%20e%20metodologias%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20o%20curso%20de%20pedagogia%20-%20UFAL%20em%20quest%C3%A3o.pdf>. Acesso 30062017.
- TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 249f. Tese (Doutorado em Educação). - Pontifca Universidade Católica \_ PUC, Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Crianças da natureza**. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais . Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html> . Acesso em 08 de dezembro de 2014.