



Recebido em:
30/06/2017
Aprovado em:
30/06/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

REPERTÓRIOS LÚDICOS INFANTIS: A INTERLOCUÇÃO ENTRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

LÚCIA DE MENDONÇA RIBEIRO

EIXO: 13. CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Esse estudo se organizou na intencionalidade de juntos (profissionais da educação/escola: pesquisadores, coordenadores, professores e gestão) refletirmos acerca da organização do trabalho pedagógico que se estabeleceu a partir de uma escuta e olhar sensíveis das experiências de aprendizagens lúdicas na Educação Infantil e que mobilizaram diversos e distintos significados culturais entre as crianças e os adultos. Elegemos as experiências com material não estruturado na perspectiva de ressignificar os espaços, tempos e materiais infantis e assim, promover uma reflexão sobre a interlocução existente entre as brincadeiras infantis e as práticas pedagógicas. Nossos parâmetros avaliativos voltam-se para os interesses e interações das crianças compondo seu o repertório lúdico, na qualidade de saberes culturais formativos reais e presentes no processo de desenvolvimento e aprendizagens infantis.

Palavras Chave: Práticas Pedagógicas. Brinquedos não estruturados Saberes culturais formativos.

CHILD REPRODUCTIONS: THE INTERCONNECTION BETWEEN THE FIELDS OF EXPERIMENTS AND PEDAGOGICAL PRACTICES.

This study was organized in the intentionality of together (professionals of education / school: researchers, coordinators, teachers and management) to reflect on the organization of the pedagogical work that was established from a listening and sensitive view of the experiences of ludic learning in Early Childhood Education and Which mobilized diverse and distinct cultural meanings between children and adults. We choose the experiences with unstructured material in the perspective of re-signification of spaces, times and children's material and thus, to promote a reflection on the interlocution between children's play and pedagogical practices. Our evaluative parameters turn to the interests and interactions of the children composing their play repertoire, in the quality of cultural knowledge formative real and present in the process of development and children's learning.

Keywords: Pedagogical Practices. Unstructured toys Formative cultural knowledge.

Começamos a tecer os fios desse ensaio a partir de nossas experiências acadêmicas, tanto na universidade, quanto nos espaços escolares, e em nossas trajetórias profissionais. Por "experiências acadêmicas" compreendemos a interlocução que se constrói e que se organiza após uma profunda reflexão teórica e prática sobre o cerne das brincadeiras infantis. E o que dessas, manifestam-se, quanto a apontamentos teórico-metodológicos pertinentes ao rever de práticas e saberes significativos para as infâncias. Nesse sentido, valorizamos 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 das temáticas aqui abordadas

subsidiar nossa organização pedagógica de forma crítica e reflexiva ampliando nosso olhar para que possamos conhecer e reconhecer os repertórios lúdicos das crianças enquanto saberes culturais formativos.

Nessa perspectiva, nosso objetivo foi potencializar situações de aprendizagens, que, uma vez problematizadas desde a sistematização do saber fazer docente, aos saberes culturais das crianças e seus professores, até, especificar o lugar de onde falam esses sujeitos seja possível alcançarmos mudanças significativas no âmbito pedagógico público. Mudanças essas, indicadores de qualidade do processo de desenvolvimento e aprendizagens das crianças e da formação dos professores que medeiam essa interlocução e que, podem promover um ressignificar do trabalho pedagógico e conseqüentemente, das práticas pedagógicas, que se dispõem a partir de uma intencionalidade que tende a minimizar o distanciamento entre o planejamento docente e os interesses e interações das crianças nos espaços infantis.

Durante nosso caminhar pedagógico, nossas experiências na Educação Infantil (EI), na coordenação pedagógica, em processos de formação inicial e continuada de professores nas redes de ensino público e no exercício de nossa docência, continuamente, dialogamos com os diversos saberes culturais e formativos presentes no chão da escola e com as dificuldades encontradas para tornar significativo o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Sejam os saberes oriundos das culturas infantis, sejam os saberes que resultam da interlocução dos profissionais da educação, de sua formação inicial e/ou continuada e que através de suas culturas, também, problematizam as práticas pedagógicas, as experiências infantis e docentes, a ação pedagógica e a potente interlocução existente no universo infantil.

As propostas político-pedagógicas, entrelaçadas com situações experienciais reais, em um movimento de busca contínua por possibilidades mais significativas para um repensar sobre o processo formativo de docentes e crianças tem sido uma constante em nossas vivências. Nesse sentido, decidimos problematizar as experiências lúdicas das crianças no espaço público infantil do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI Hermé Miranda e assim, refletir sobre o currículo da Educação Infantil, a organização de nosso trabalho pedagógico e a interlocução entre as aprendizagens infantis que se organizam através dos interesses e interações das crianças, bem como, os saberes culturais formativos que emergem dessa interlocução e os elementos que potencializaram nosso olhar pedagógico para o planejamento de nossas práticas a partir das possibilidades com materiais não estruturados.

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 Educação Infantil – EI conforme sugestão das DCNEI BRASIL Resolução CNE/CB 05/2009. Nessa organização passaríamos a considerar os interesses e interações das crianças enquanto saberes culturais formativos. Superaríamos o equívoco de que a EI seria a preparação das crianças ao Ensino Fundamental e desse modo, novos parâmetros avaliativos voltar-se-iam para a interlocução entre as crianças, as brincadeiras escolhidas por esses sujeitos e os profissionais que medeiam essas experiências de aprendizagens.

A fundamentação teórica que dialogou com nossos registros se estabeleceram pela legislação que orienta a área e autores contemporâneos, pois, consideramos que, os brinquedos não estruturados, se definem pela espontaneidade infantil, com regras implícitas e, que merecem ser reconhecidos enquanto produtos culturais das infâncias.

Passamos a observar melhor as brincadeiras infantis pela mediação marcada pela escuta e olhar sensíveis durante as experiências de aprendizagens desenvolvidas pelas crianças e que mobilizaram diversos e distintos significados culturais ao interagirem com seus pares e os adultos.

Elegemos as experiências com material não estruturado na perspectiva de ressignificar nossos espaços, tempos e materiais infantis como possibilidade de novas compreensões docentes, e assim, aprender, apreender e promover aprendizagens mais significativas para as crianças e professores considerando-os produtores e produzidos em suas culturas advindas de seus cotidianos lúdicos.

No centro de toda essa discussão, havia o sujeito criança, que dialoga com os saberes culturais formativos de seu cotidiano e com os outros tantos, saberes que se constroem na interação e na brincadeira junto a seus pares e suas comunidades. No espaço escolar, na produção de cultura e na possibilidade de intervenção dessas culturas que se organizam nessa e a partir dessa, interlocução, e que são, capazes de potencializar saberes diversos, distintos e ricos, no entanto, distantes da formação dos profissionais que medeiam o processo formativo das crianças, seja no

espaço escolar infantil ou na formação inicial ou continuada.

Diante desse cenário percebemos ainda, um grande distanciamento e estranhamento entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar infantil e o real processo didático-metodológico que deveria se organizar para o alcance de práticas docentes realmente significativas para crianças e adultos. Desse modo, os campos de experiência no currículo infantil vêm problematizar e potencializar essa discussão no intuito de considerarmos os interesses, as interações e as brincadeiras propostas pelas crianças em seu universo lúdico, vetor real de possibilidades pedagógicas significativas. Para tanto, percebemos inúmeras dificuldades docentes ao eleger parâmetros avaliativos capazes de apontar avanços do sujeito criança em seu processo de desenvolvimento, quando esse olhar e escuta “deve” voltar-se para a observação acerca do “não planejado” ou “não previsto”.

Ao procurarmos entender as divergências ainda existentes entre o processo formativo dos profissionais da educação infantil, tanto na formação inicial como continuada, logo, nas concepções pedagógicas adotadas, na organização do trabalho pedagógico voltado para as crianças, necessariamente, precisamos compreender que historicamente a educação da infância se organizou a partir de distintas concepções de infância e de crianças durante os tempos. Em um permanente diálogo com a concepção de criança e infância que vem sendo construída historicamente em nossa sociedade ocidental, fez-se necessário, à construção de um sentido significativo acerca do que realmente é importante para a criança nos diversos espaços de interação e socialização. Portanto, na relação da criança com a vida, com a escola, com a família, com o mundo, com os saberes e as práticas presentes nos espaços educativos infantis públicos.

O percurso da narrativa histórica da educação da criança esteve durante séculos sob a responsabilidade da família, já que era nessa vivência com adultos e com outras crianças, que ela se articulava com as tradições culturais, com as normas e regras orientadoras de comportamentos para a sociedade de cada época. Há a necessidade dessa observação histórica para que possamos acompanhar os avanços e retrocessos desse processo formativo. E assim, analisar os desafios colocados para essa etapa da educação básica, quando essa é capaz de sinalizar para a organização de saberes e práticas para a criança, com o intuito de alcançar uma relação de pertencimento real e de qualidade na organização do trabalho pedagógico do profissional que acompanhará esse processo.

RESSIGNIFICANDO O OLHAR PARA A INFÂNCIA

Ao brincar a criança tem o poder de tomar decisões, expressar sentimentos, interagir consigo e com o outro e introduzir-se no mundo imaginário. Incentivar e/ou instigar o brincante valorizando a “invencionice infantil” a partir de materiais não estruturados é papel do adulto, como também, é papel do adulto ampliar as possibilidades infantis.

Ampliamos o repertório lúdico infantil quando passamos a problematizar e potencializar as experiências culturais das crianças, da mesma maneira as “novas” formas de usar diferentes materiais que são apresentadas por elas e que despertam tanto interesse ao universo infantil. Tudo a partir de uma observação e escuta sensível ao que as crianças já sabem a fim de que, as ações que se seguirem ganhem contornos mais expressivos a depender da interação da criança e das oportunidades que o docente pode promover ao permitir que a criança ultrapasse o “planejado ou o previsível”.

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 na intencionalidade de 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 nos permitimos refletir mais a respeito da organização do trabalho pedagógico que estava sendo desenvolvido. Ou seja, sobre essa “nova forma” de ressignificar as experiências infantis com esses materiais e o diálogo advindo dessas, mereciam ser ponto problematizador de nossas reflexões pedagógicas. Entendemos que os brinquedos não estruturados, se definem pela ação espontânea infantil, com regras implícitas e, que merecem ser reconhecidas, enquanto, saberes culturais que já existem com as crianças e

quando oportuno, podem ser potencializados conforme as necessidades das mesmas.

Permitimos-nos pensar diferente e reconhecer os limites de nosso saber-fazer pedagógico, não como impossibilidade de revê-los e torná-los concretos e significativos, mas considerando, as inúmeras possibilidades que esses materiais não convencionais podiam nos oferecer. Materiais simples, mas, que permitiram as crianças transformar ou reutilizar objetos e espaços oportunizando uma experiência nova e enriquecedora a cada brincadeira.

As experiências das crianças aqui relatadas foram registradas para compor o portfólio da turma de 4 anos do 1º período. As crianças ficavam muito felizes em coletar esses materiais, que acabaram também por mobilizar as famílias a contribuir com a escola. Suas famílias entenderam que a partir dessas experiências estaríamos a contribuir com o processo de desenvolvimento e aprendizagens das crianças, de forma lúdica e significativa, através de simples tampinhas de garrafa pet, bandejas de isopor, entre outros. Materiais não estruturados, comuns ao cotidiano infantil, e que, ressignificados pedagogicamente passaram a compor a rotina lúdica do CMEI. Uma vez que, compreender que na Educação Infantil planejar aprendizagens significativas, a partir dos campos de experiências, é reconhecer que esses 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, cuidando de si, aprendendo sobre si mesma e sobre o outro. Dessa forma as ações pedagógicas ressignificadas conseguiram 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).

Esses saberes das crianças ao se depararem com esse tipo de material, necessitam de encorajamento e tempo para a criança e o mediador observar, pensar, explorar, criar e desenvolver habilidades que darão sentido à brincadeira. A interação com os materiais não estruturados, por várias vezes, faz com que as crianças se apropriem dos mesmos tornando o aprendizado marcante, pois, a cada vez que interagem com o material escolhido descobrem novas formas de brincar. Interação que nem sempre ocorre 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 passamos a potencializar a criatividade das crianças no espaço externo algumas vezes por semana, com 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 pedagógico que se organiza no planejamento pedagógico componha experiências que se relacionem, com o conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente; com o brincar e imaginar, com a exploração da linguagem corporal, entre outras relações.

Nosso CMEI têm poucos e pequenos espaços. Faltam-nos espaços mais amplos e abertos, que possibilitem um contato mais direto com a natureza, e assim, o acesso a materiais não estruturados como areia, gravetos, pedrinhas, folhas, entre outros, poderiam estar à disposição das crianças naturalmente. No entanto, não dispomos dessa possibilidade, mas, 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 em um cronograma de horários que viabiliza que todas as turmas frequentem todos os espaços durante a semana. Sistematização essa, que oferece as crianças experiências distintas e diversas a cada dia.

Em um desses dias, nosso planejamento precisou ser deixado à margem pela possibilidade de uma nova experiência, não planejada, porém, de interesse e construída pelas próprias crianças.

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 resistente. Tentamos chamar a atenção das crianças para a possibilidade de outras brincadeiras, mas, não conseguimos convencê-la. Todas as crianças se mostraram interessadas no novo brinquedo que a criança havia descoberto.

A criança começou a se articular com as outras crianças, dizendo:

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

A maioria das crianças largou 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.

Nosso espaço externo é uma área coberta que oferece pneus de diversos tamanhos, jogo de amarelinha e uma trilha, ambos, traçados com tinta no próprio piso da área, entre outros brinquedos, como: estantes com carrinhos, bonecos, blocos para montagem, bolsas, artefatos da cozinha, entre outros.

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.

A criança protagonista da brincadeira sempre demonstrou autonomia. 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 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 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 é 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** 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 de forma que se transformasse realmente, em um escorregador, nós pedimos a atenção das mesmas mais uma vez, (situação que foi muito difícil devido a empolgação para o início da brincadeira) para colocar mais um pneu embaixo da prancha, pois, ficamos receosas de que, a madeira escorregasse e prendesse aos mãos das crianças, visto que, o apoio principal era o pneu maior e as crianças escorregavam segurando a prancha com as mãos.

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 a interação com o brinquedo não estruturado, mais variadas seriam as situações problemas criadas pelas crianças. Logo, após vários dias em que as crianças ao ir ao espaço externo procuravam o mesmo material, 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.

Os mais ansiosos compreenderam após muitas tentativas de convencer o outro, “de que ainda não haviam escorregado”, que a criança 1 e 2 (coordenadoras) estavam atentas a organização da brincadeira. Sem demora, posicionaram-se e fizeram com que as crianças que não respeitassem 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 demonstraram essas experiências a partir das distintas 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:

___Tia Lúcia! 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.

Fiquei observando a conversa da coordenação 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 mim!

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 compreender claramente 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. Continuando a observação verificamos que a coordenação representada nesse momento só pela criança 2 passou a demonstrar as outras crianças, como eles poderiam descer o escorrega-rela sem ser do modo tradicional que conhecemos, (em que a criança senta e desce escorregando). Passaram a escorregar sentados, deitados, de costas, de cabeça para baixo, em pé, entre outras formas. Compreendemos que brinquedos não estruturados se sobressaem aos convencionais pelo desafio que propõem a criança quando permite criar e/ou inventar. Um ambiente em que convida a criança a investigar, a pesquisar e a refletir sobre o objeto e as possibilidades de ação sobre ele.

Enquanto as crianças estão 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. Portanto, as crianças criam novas habilidades e as usam em suas criações e também na interação com as outras crianças, auxiliando-as na solução de situações problemas enquanto manipulam os materiais.

Em suas brincadeiras, as crianças na maioria das vezes não fazem representações idênticas as 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 invencionices 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 professor mediador acerca do que seja uma proposta pedagógica e os desafios a que ela irá submetê-los. E, 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 seu “caminhar” percalços vão surgir e que serão necessários ao refletir sobre essa evolução 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 um processo de desenvolvimento e aprendizagens significativos.

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 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.

Nosso desafio está em repensar nossas práticas educativas e considerar os saberes culturais do cotidiano de nossas crianças, como saberes formativos 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 dessas 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 e, relevantes a sua cidadania e inserção plena no mundo letrado. Conhecendo os significados que tornam o mundo infantil rico e potente.

CONSIDERAÇÕES

Esse ensaio voltou-se a problematizar nossos estudos acerca das práticas pedagógicas e dos repertórios lúdicos infantis enquanto vetor potente do trabalho pedagógico nos espaços escolares infantis. Nessa compreensão a criança é centro do planejamento dos professores espaços e tempos públicos e na interlocução desse espaço de discussão plural, que envolve práticas docentes e a compreensão da criança enquanto sujeito desse processo, ora, produto, ora, produtora de culturas.

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 trousemos 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 (GIROTTI, 2013, P. 25).

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. DOCUMENTO **PRELIMINAR PARA A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso10032017.

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>. Acesso12032017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Coleção: Questões da nossa época, nº 43. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROTTI, D. **Brincadeira em todo canto**: reflexões e propostas para uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html> . Acesso em 08 de dezembro 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>.
Acesso01032017 .

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.

Professora Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Professora/Pesquisadora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED – lotada no Centro Municipal de Educação Infantil Hermé Miranda. Formação Acadêmica: **Pedagoga, Especialista em Gestão e Educação Ambiental e Educação Especial Inclusiva, Mestra em Educação Brasileira e Doutora em Educação**.

[1] O 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. As experiências práticas aqui abordadas voltam-se para o trabalho pedagógico com crianças de 4 anos. Nosso espaço é dividido em Espaço de Referência, Espaço Sala de Experiências Diversificadas (cantinhos), Espaço da Arte e Espaço Externo.

[1] 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 na intencionalidade de potencializar as experiências culturais das crianças durante seu processo criativo de desenvolvimento e de aprendizagens no CMEI.

[1] A organização curricular da Educação Infantil – EI pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP 20/2009, p.22).

Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED elege através das Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI/2015, campos de experiências para compor o currículo da EI. Os Campos de Experiências colocam, no centro do processo educativo, as interações e as brincadeiras, das quais emergem as significações, as observações, os questionamentos, as investigações, os posicionamentos e outras ações das crianças. As experiências, geralmente interdisciplinares, podem ser pensadas e propostas na interseção entre os campos de experiência (BRASIL, BNCC, 2016, p.64).

Compreende-se aqui, **campos de experiências**, enquanto vivências nas quais as crianças possam se expressar e interagir em situações que potencializem sua imaginação, expressão, o movimento, entre outras linguagens/saberes.

[1] 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.

[1] 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 aceitas e mais uma vez foi possível entender a mobilização de significados culturais produzidos pelas crianças e pelos adultos nessa interlocução.