

A INTERLOCUÇÃO ENTRE AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS INFANTIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Lúcia de Mendonça RIBEIRO¹
Ana Quitéria Rodrigues da SILVA²
Lucineide FERREIRA³

RESUMO: Esse relato de experiência **refletiu** sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil – EI e assim analisou a mediação docente que se estabeleceu a partir de uma escuta e olhar sensíveis durante experiências lúdicas promovidas pelas crianças e que mobilizaram diversos e distintos significados culturais na interação entre seus pares e adultos. A experiência apresentada ocorreu no CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CMEI HERMÉ MIRANDA. Utilizamos de material não estruturado na perspectiva de ressignificar nossos espaços, tempos e materiais, conseqüentemente promover relações mais significativas para as crianças e professoras considerando-as produtoras e produzidas em suas culturas. Nossa **metodologia** de trabalho passa a considerar os interesses e interações das crianças, enquanto, saberes culturais formativos, uma vez que, nossos parâmetros avaliativos voltaram-se para a interlocução das crianças durante a brincadeira escolhida. A fundamentação que dialoga com nossas observações, registros e avaliação se ampara na legislação que orienta a área, autores contemporâneos e experiências docentes. Nossos primeiros **resultados** problematizam o planejamento pedagógico e nos convidam a reconhecer que os brinquedos não estruturados se definem pela espontaneidade infantil, com regras implícitas, mas, flexíveis e que ampliam o repertório lúdico das crianças e das professoras ao desconstruir posturas pedagógicas mais conservadoras e assim, potencializar a organização de práticas pedagógicas mais significativas.

Palavras-chave: Sujeito Criança; Práticas Pedagógicas; Brinquedos não estruturados – Saberes culturais formativos.

Introdução

Começamos a tecer os fios dessa reflexão a partir de nossas experiências acadêmicas e trajetórias profissionais. Sejam essas, realizadas a partir de nossas experiências docentes na Educação Infantil – EI, na coordenação pedagógica ou em processos de formação inicial e continuada nas redes de ensino público.

¹Formação Acadêmica: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas Profa. Educação Infantil. – SEMED/Maceió. Email: lucia_0707@yahoo.com.br

²Formação Acadêmica: Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas. Profa. Educação Infantil – SEMED/Maceió Email: anakiteria@hotmail.com

³Formação Acadêmica: Psicopedagoga pelo Instituto Batista de Ensino Superior de Alagoas – IBESA. Profa./Coordenadora da Educação Infantil. – SEMED/Maceió Email: edienicul@hotmail.com

Desse modo, continuamente, dialogamos com diversos saberes culturais - formativos em espaços institucionalizados e no chão da escola. Saberes, oriundos das culturas infantis, das infâncias, das experiências e culturas infantis dos adultos e que estão possibilitando uma rica interlocução entre, o planejamento pedagógico, as práticas pedagógicas e as experiências/brincadeiras infantis que acompanham de forma significativa o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. 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).

Esse relato de experiência ocorreu no Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Hermé Miranda localizado no Tabuleiro do Martins periferia de Maceió - Alagoas. O CMEI têm espaços bastante limitados para as interações das crianças. Faltam-nos espaços mais amplos e abertos que possibilitem um contato mais direto da criança com a natureza, de modo que, areia, gravetos, pedrinhas, folhas (material não estruturado) e a simples observação do céu, do vento, da chuva, da terra, do mato, entre outros, façam diariamente parte da nossa observação e metodologia de trabalho. No entanto, temos realizado uma sistemática de organização interessante a partir da realidade de nosso CMEI. Passamos a otimizar os espaços da seguinte forma: sala de referência, o espaço da arte, espaço de experiências diversificadas (cantinhos) e o espaço externo. Todos contemplados em um cronograma de horários viabilizando assim, que todas as turmas frequentem todos os espaços durante a semana, organização essa, que oferece as crianças experiências distintas e lúdicas diariamente.

Tomando por pano de fundo nosso espaço institucional a análise apresentada tomou como norte legal as Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI/2015, que em Maceió, elegeu campos de experiências⁴ para estruturar o currículo

⁴ Compreende-se aqui, **campos de experiências**, enquanto acolhimento das experiências cotidianas e saberes culturais infantis, nos quais as crianças possam se expressar e interagir em situações que potencializem sua imaginação, expressão, movimento, entre outros aspectos, que, envolvendo as diversas

da Educação Infantil – EI conforme sugestão das DCNEI BRASIL Resolução CNE/CB 05/2009 e mais recente, reafirmado pela BRASIL Resolução CNE/CP 02/2017 que institui e orienta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017. Assim, passamos a nos debruçar sobre a legislação, os autores e as experiências docentes, que preocupadas, com a superação do equívoco de que a EI é um preparatório das crianças ao Ensino Fundamental reafirmaríamos essa compreensão a partir do reconhecimento da criança, enquanto, sujeito potente e rico.

Novos parâmetros avaliativos passaram a subsidiar nossa reflexão sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no CMEI, seguidos, pela organização do trabalho pedagógico, que, voltar-se-ia nesse momento, com mais atenção, as entrelinhas da interlocução entre: as crianças, os espaços, os tempos, os materiais, as brincadeiras, os campos de experiências, ou seja, ao currículo, as múltiplas linguagens e aos profissionais que mediarão tais experiências de forma lúdica e significativa.

A brincadeira infantil analisada ocorreu nas interações das crianças com material não estruturado na perspectiva de explorar, potencializar, ressignificar e valorizar nossos espaços, tempos e materiais, e conseqüentemente promover relações mais significativas para as crianças e professoras reconhecendo-as produtoras e produzidas em suas culturas.

Nossa metodologia passou a dialogar com os interesses e interações das crianças e com os campos de experiências que compõem o currículo, uma vez que, para nós docentes, não existe neutralidade nesse instrumento. Portanto, problematizar as interações e brincadeiras, de modo que possamos tomá-las como ponto de análise e avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido, torna-se condição indispensável à qualidade do processo educativo na EI.

Nossos primeiros resultados problematizam o planejamento pedagógico e nos convidam a reconhecer que os brinquedos não estruturados se definem pela espontaneidade infantil, com regras implícitas, mas, flexíveis e que ampliam o repertório lúdico das crianças e das professoras ao desconstruir posturas pedagógicas

mais conservadoras e assim, fortalecer a organização de práticas pedagógicas mais significativas.

Considerações Iniciais

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, bem como, os “novos” modos de brincar ou usar diferentes materiais que despertam tanto interesse ao universo infantil e que proporcionam tantas novas descobertas.

O espaço escolar precisa reconhecer que crianças “emparedadas” - termo utilizado por Tiriba (2010), - distanciam-se 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).

A observação e escuta sensível docente passa a ser um importante instrumento pedagógico avaliativo, ao considerar ponto inicial de sua reflexão, o que as crianças já sabem e suas vivências cotidianas, na intencionalidade de que as ações pedagógicas que se seguirem, após uma profunda análise, ganhem novos significados ou contornos, e assim, ultrapasse o planejado ou previsível. Para Severino (2013) 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).

Materiais não estruturados são um contraponto aos brinquedos prontos, que muitas vezes apresentam um número limitado de possibilidades. 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



Figura 1: Material não estruturado. Matemática Lúdica – Conhecimentos Matemáticos – Relações e representação de quantidade com tampinhas de garrafas Pet. **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.** Crianças do 1º período D - 2016



Figura 2: Construção de regras; Movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos. **Corpo, gestos e Movimento** – Experiência com Material não estruturado. Crianças do maternal – 2016.

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao/>

rotina escolar, a fim de potencializar e ampliar as experiências das crianças durante seu processo criativo.

Ao nos apropriarmos dessa compreensão partimos em busca de estender nosso olhar para nossas limitações pedagógicas. Fizemos várias pesquisas e leituras e mesmo assumindo nossa incipiente consistência teórica e prática acerca dessas experiências com materiais não estruturados nos permitimos refletir a respeito da organização do trabalho pedagógico que estava sendo desenvolvido. Isto é, nos permitimos ousar acerca dessa “nova forma” de pensar sobre as interações infantis com esses materiais e analisar com atenção, o diálogo advindo dessas, pois, localizar ações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento em interações e brincadeiras e com material não estruturado, não seria fácil e merecia ser pauta 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 modificados e ampliados conforme as necessidades e curiosidades das mesmas.

As crianças ficavam muito felizes em coletar esses materiais, que acabavam também por mobilizar as famílias a contribuir. Exemplos representados nas figuras⁵ 1 e 2 contribuíram para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de forma lúdica e significativa através de simples tampinhas de garrafa pet, pedaços de papelão fino, pneus, 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

⁵ Informamos que as imagens das interações infantis nos espaços do CMEI são autorizadas pelos responsáveis pelas crianças. O termo de consentimento encontra-se arquivado e devidamente assinado. Nesse relato de experiência participam crianças do maternal e primeiro período de ano letivo de 2016 sob a supervisão da coordenação pedagógica do turno vespertino.

significativas, a partir dos campos de experiências, é reconhecer que esses saberes culturais e formativos trazidos pelas crianças, se articulam de diferentes maneiras, através de diferentes linguagens, 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, do outro e de nós.

Dessa forma as ações pedagógicas ressignificadas contemplaram o Campo de Experiências “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” através das problematizações que passaram a surgir a partir da análise das hipóteses infantis. Tipos de materiais e possibilidades de manipulação, agora eram reais e significativas. Contagem, ordenação, relações entre quantidades, reconhecimento geométrico, 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 infantis, 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 seguidas, faz com que as crianças se apropriem dos mesmos tornando o aprendizado marcante. Situação 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 do Centro de Educação Infantil - CMEI Hermé Miranda, algumas vezes por semana, em contato com materiais estruturados e não estruturados, no sentido de que, os campos de experiências que compõem a proposta curricular da EI na atualidade e o nosso saber fazer pedagógico, que é sistematizado no planejamento pedagógico



Figura 3: Espaço Externo.



Figura 4 e 5: As crianças estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimento, sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se progressivamente, conscientes dessa corporeidade. **Corpo, gestos e movimentos.**



[/www.maceio.al.gov.br/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao/](http://www.maceio.al.gov.br/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao/)

componham experiências que se relacionem, avancem e possibilitem aprendizagens de qualidade.

Considerações Metodológicas

Reconhecendo a necessidade de sistematização do planejamento pedagógico na organização de um trabalho educativo de qualidade fomos levadas a uma situação não prevista, que nos provocou a nos autoavaliar, quanto, a real sensibilidade de nosso olhar e escuta pedagógica. Nosso planejamento “perfeito” precisou ser deixado à margem pela possibilidade de uma nova experiência, não planejada, porém, de interesse e construída pelas próprias crianças.

Uma das crianças do primeiro período descobriu uma tábua encostada em um canto do espaço externo⁶. 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 pelo tempo, 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 da criança para a possibilidade de

outras brincadeiras, mas, não conseguimos convencê-la. Todas as crianças se mostraram interessadas no novo brinquedo que Carolina havia descoberto. A criança começou a se articular com seus pares, dizendo:

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

⁶ 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 alguns carrinhos, bonecos, blocos para montagem, bolsas, artefatos da cozinha, entre outros.

A maioria das crianças largou os brinquedos que já haviam escolhido anteriormente. Outras, que já corriam brincando de pega-pega ou de monstros, também se mostraram interessadas na proposta de realizar algo diferente e desafiador. Nós, professoras, ao percebermos que não conseguiríamos convencê-las a deixar a prancha de madeira resolvemos nos posicionar ao lado e observar de que forma as crianças se organizariam.

Carolina sempre demonstrou autonomia, organização e liderança solicitando pouca ou nenhuma intervenção adulta nas brincadeiras. 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.

Carolina disse:

___ Isso é um escorrega-rela!

Maysa Eduarda retrucou e disse:

___ É um escorrega-rega!

Já Dayana disse:

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

E Caio 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 Maysa Eduarda 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 Maysa Eduarda e Carolina, que rapidamente levantaram para iniciar o trabalho. Contudo, a forma como a tábua foi colocada deu às crianças, a impressão, de que seria outro brinquedo. Imediatamente,

Nicolas que no início da organização para a brincadeira, mostrou-se indiferente, 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. E assim, precisamos inferir:

___Finalmente, é um escorrega-rela ou uma gangorra? E as crianças ficaram pensando e em seguida Carolina respondeu:

___Hoje, nós vamos fazer um **escorrega-rela!**

Quando as crianças reorganizaram a prancha de madeira para transformá-la definitivamente em um escorregador, nós pedimos a atenção das mesmas mais uma vez, para colocar mais um pneu embaixo da prancha, caso a madeira escorregasse, acabaria por prender as mãos das crianças. 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, mais variadas seriam as hipóteses e situações problemas criadas pelas crianças. E, assim, após vários dias em que as crianças voltavam ao espaço externo procuravam o mesmo material, formas distintas de escorregar e se organizar foram surgindo.

Os mais ansiosos compreenderam após muitas tentativas de convencer o outro, “de que ainda não haviam escorregado”, que Carolina e Maysa estavam atentas a organização da brincadeira. Sem demora, posicionaram-se e fizeram com que as crianças que não respeitassem as regras, que ali foram acordadas anteriormente, voltassem ao final da fila.

Concluímos que as crianças reconheciam que ali existiam regras, 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, dar nomes distintos a brincadeira e se organizar, como por exemplo:

Pedro e Caio por várias vezes tentaram burlar a organização da brincadeira. Em um desses momentos fomos solicitadas por João:

___Tia Lúcia! O Caio e o Pedro não sabem brincar. Estão empurrando e não querem esperar a vez! Fale com eles?!

Nós respondemos:

___ João 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?

João respondeu:

___ Vou chamar Maysa Rayane para falar com eles.

Fiquei observando a conversa de Maysa Rayane e João com as outras crianças. As duas crianças convidaram seus pares para falar com Caio e Pedro e a conversa se deu assim:

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

Caio e Pedro não deram ouvidos a reclamação das crianças e não queriam cumprir as regras, então decidimos intervir dizendo:

___ Caio e Pedro 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! E Caio 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 fazer valer os acordos, o respeito ao tempo de cada um na brincadeira e as regras que haviam sido estabelecidas. Verificamos que Maysa Eduarda representada na figura 5, demonstrava às outras crianças como elas poderiam descer o escorrega-rela sem ser do modo tradicional que conhecemos. As vivências e

experiências individuais e coletivas dialogam e ampliam as percepções infantis através das interações e brincadeiras. Criam oportunidades para as crianças aprender a conviver com o outro, com as diferenças, com as atitudes e com o respeito necessário ao outro.

Por meio dessa experiência percebemos que brinquedos não estruturados se sobressaem aos convencionais pelo desafio que propõem a criança ao permite criar, ampliar ou inventar. Potencializa o ambiente, ao mesmo tempo em que convida a criança a investigar, a pesquisar e a refletir sobre o objeto e as possibilidades de ação sobre ele.

Considerações Finais

Esse relato de experiência refletiu sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil – EI e assim analisou a mediação docente que se estabeleceu a partir de uma escuta e olhar sensíveis durante experiências lúdicas promovidas pelas crianças e que mobilizaram diversos e distintos significados culturais na interação entre seus pares e adultos e o material não estruturado. Tal metodologia intencionou pensar sobre os desafios colocados pelo currículo da EI na contemporaneidade, quando nós professores (as) necessitamos tomar a priori, interações e brincadeiras, como ponto de análise a um trabalho pedagógico de qualidade.

Mediar experiências com material não estruturado nos fez considerar que precisamos melhorar muito, nossa escuta e olhar sensível, uma vez que, a utilização desses materiais e a possibilidade de significá-los no planejamento pedagógico organizado para as crianças, vêm promover e ampliar a construção de “novos” espaços, tempos e brincadeiras na rotina das crianças, nas percepções dos professores que devem considerar efetivamente o que elas pensam, sentem e desejam.

Pela oportunidade de interagir com esses materiais as crianças agiram e pensaram, expressaram-se e produziram conhecimento, modificaram seu uso, e simplesmente brincaram. Transformaram resignificando, entrelaçando linguagens, corpo, gestos e movimentos. Ampliaram o mundo que as rodeia compartilhando seus saberes culturais responsáveis por uma grande mobilização de significados.

Usaram o jogo simbólico para se colocar no lugar do outro, viver papéis diferentes, modos de brincar diversos, formas sociais e culturais distintas. Produziram culturas e foram produzidos por elas, e dessa forma passaram a conhecer, respeitar e

ampliar seu entendimento sobre o mundo, sobre si, o outro e o nós e novos pontos de vista, através de novas perspectivas e possibilidades para o brincar.

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 na “escola” conceitos desconectados e distantes das realidades infantis. Concepções que uniformizam, logo, controlam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e as impedem de construir suas próprias lógicas e fortalecer nas interações entre seus pares uma grande mobilização de significados.

Partimos da premissa de que toda criança é rica e potente, portanto, seu desenvolvimento integral se dará nos aspectos cognitivo, afetivo, social, físico e psíquico, e todas essas áreas são de alguma maneira perpassadas pelas experiências do brincar. As possibilidades de ação sobre o objeto/ brinquedo potencializam a criança a investigar e a refletir sobre suas hipóteses iniciais sempre observando e significando suas experiências. Ao significar suas experiências as crianças vivem a experiência do brincar. Organizam-se a partir de vivências e experiências culturais que modificam enredos, brinquedos e brincadeiras. Acrescem possibilidades divertidas, curiosas, desafiadoras, ricas e potentes ao repertório infantil. Ressignificam o mundo por meio das relações e interlocuções, uma vez que, cada ação infantil tem uma intencionalidade própria que alimenta o imaginário lúdico.

Nossos primeiros resultados, ainda muito incipientes, oportunizaram possibilidades metodológicas ao refletir acerca do planejamento pedagógico, dos conceitos que embasam nossas práticas e que nos convidam a reconhecer fragilidades pedagógicas em nossa formação e a buscar práticas pedagógicas mais significativas.

Referências Bibliográficas

ANTÔNIO, SEVERINO. **UMA PEDAGOGIA POETICA PARA AS CRIANÇAS**. EDITORA ADONIS, 2013.

BRASIL. CNE/CP. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27593246_RESOLUCAO_N_2_DE_22_DE_DEZEMBR_O_DE_2017.aspx. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

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.

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 01/03/2017.

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 16/03/2017.

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 30/06/2017.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil.** 249f. Tese (Doutorado em Educação). - Pontifícia 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.