

PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPERTÓRIOS LÚDICOS

Lúcia de Mendonça Ribeiro¹; Ana Quitéria Rodrigues da Silva²; Lucineide Ferreira da Silva³

1. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Professora da Educação Infantil.
2. Licenciada Português-Espanhol – Universidade Federal de Alagoas, Professora da Educação Infantil.
3. Psicopedagoga - Instituto Batista de Ensino Superior de Alagoas – IBESA. Profa./Coordenadora da Educação Infantil
Secretaria Municipal de Educação de Maceió – Alagoas - SEMED -.

Resumo: Esse relato de experiência **refletiu** sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil – EI ao analisar a mediação docente que se estabeleceu durante experiências lúdicas promovidas pelas crianças e que mobilizaram diversos e distintos significados culturais. Nossa **metodologia** de trabalho considerou interesses e interações das crianças, uma vez que, nossos parâmetros curriculares e avaliativos voltam-se para a interlocução das crianças durante a brincadeira escolhida. A fundamentação que dialoga com nossas observações e registros se ampara na legislação que orienta a área, autores contemporâneos e experiências docentes. Nossos primeiros **resultados** problematizaram o currículo e o planejamento pedagógico e nos convidam a reconhecer que os brinquedos não estruturados se definem pela espontaneidade infantil, com regras implícitas e flexíveis e que ampliam o repertório lúdico das crianças e das professoras ao potencializarem a organização de práticas pedagógicas mais significativas.

Palavras-chave: Currículo; Sujeito Criança; Brinquedos não estruturados.

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. Continuamente, dialogamos com diversos saberes culturais - formativos em espaços institucionalizados Saberes, oriundos das infâncias e suas culturas, das experiências e culturas infantis presentes nas memórias dos adultos e que juntas estão possibilitando uma rica interlocução entre, o planejamento pedagógico, as práticas pedagógicas e as brincadeiras infantis que acompanham de forma significativa o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Esse relato de experiência ocorreu no Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Hermé Miranda localizado no Tabuleiro do Martins periferia de Maceió – Alagoas. Um espaço bastante limitado para as interações das crianças sem um contato mais direto com a natureza, no entanto, temos realizado uma sistemática de organização interessante e viável para a realidade de nosso CMEI. Os espaços são otimizados da seguinte forma: sala de referência, o espaço da arte, espaço de experiências diversificadas (cantinhos) e o espaço externo. Ambos, contemplados em um cronograma de horários que possibilita que todas as turmas frequentem-os de forma lúdica diariamente. O espaço institucional descrito passa a ser o pano de fundo desse relato e toma como norte legal as Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI/2015, as DCNEI BRASIL Resolução CNE/CB 05/2009 e mais recente, a BRASIL Resolução CNE/CP 02/2017-Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017.

Novos parâmetros avaliativos subsidiaram essa reflexão sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no CMEI. A metodologia passou a dialogar com os interesses e interações das crianças e o currículo, logo, problematizaram as brincadeiras tornando-as, ponto de análise e avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido, condições indispensáveis à qualidade do processo educativo na EI. Os primeiros resultados nos convidam a reconhecer que os brinquedos não estruturados se definem pela espontaneidade infantil, com regras implícitas, mas, flexíveis. Ampliam o repertório lúdico das crianças e das professoras, desconstróem posturas pedagógicas conservadoras e fortalecem a organização de práticas pedagógicas mais significativas.

Metodologia:

As crianças do primeiro período descobriram uma tábua encostada em um canto do espaço externo. Nosso espaço externo é uma pequena área coberta que oferece pneus de diversos tamanhos, jogo de amarelinha e uma trilha, ambos, traçados com tinta no próprio piso de cimento da área, entre outros brinquedos, como: uma estante com alguns carrinhos, bonecos, blocos para montagem, bolsas, artefatos da cozinha, entre outros.

Tratava-se de uma prancha de madeira que seria colocada no lixo. Estava um pouco desgastada pelo tempo, mas, as crianças insistiram que a mesma iria servir para a brincadeira que estavam pensando. A princípio, resistimos, por achar o material inadequado. Tentamos chamar a atenção das crianças outras brincadeiras, mas, não conseguimos convencê-las. Todas as crianças se mostraram interessadas no novo

brinquedo descoberto. A maioria das crianças largaram os brinquedos, ou já corriam brincando de pega-pega ou de monstros, mas, 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. O alvoroço foi tão grande que precisamos intervir e chamá-las 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. 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, escorrega-rela, escorrega-rega, escorregador, mas, todas as falas foram aceitas. Perguntamos as crianças qual seria o nome do brinquedo e como deveria ficar disposto. A explicação foi para que a tábua ficasse sobre o pneu e assim teríamos um “escorregador” bem legal. Contudo, a forma como a tábua foi colocada deu às crianças, a impressão, de que seria outro brinquedo e outra criança se pronunciou e disse que não era um escorregador-rela e sim, uma gangorra!

As crianças se olharam e permaneceram pensativas e assim, precisamos interferir novamente:

_____ Finalmente, é um escorrega-rela ou uma gangorra? O escorrega-rela é igual à gangorra? É o mesmo brinquedo? E assim, as crianças confabularam e decidiram que naquele dia o brinquedo seria um escorrega-rela!

Percebemos uma mobilização de significados entre as crianças, no momento, em que se juntam para decidir o nome do brinquedo, fazer valer os acordos, o respeito ao tempo de cada um na interação com a brincadeira e as regras que haviam sido estabelecidas. Verificamos ainda, que as crianças demonstravam umas as outras, como elas poderiam escorregar no escorrega-rela sem ser do modo tradicional que conhecemos. As vivências e experiências individuais e coletivas dialogavam e ampliavam as percepções infantis através das diferentes formas de brincar. Criaram oportunidades para as crianças aprender a conviver com o outro, com as diferenças, atitudes e o respeito necessário às individualidades. 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.

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).

A partir desse momento as crianças lançaram várias possibilidades para o brinquedo e assim, se tornava cada vez mais fácil perceber que, quanto maior fosse a interação, mais variadas seriam as hipóteses e situações problemas criadas pelas crianças. E, assim, após vários dias em que as crianças voltavam ao espaço externo e procuravam o mesmo material, formas distintas de escorregar e se organizar foram surgindo.

Resultados e Discussão:

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 “invenção 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, seus “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), - 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).

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 (carretéis, pedaços de madeiras, caixas, pneus, tampinhas de garrafas, potinhos de iogurte, elementos da natureza, entre outros), são inseridos na rotina escolar, a fim de 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 interações, 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. 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, 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 os Campos 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 componham experiências que se relacionem, avancem e possibilitem aprendizagens de qualidade.

Conclusões:

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 pertinente 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 ressignificando, 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. Resignificam o mundo por meio das relações e interlocuções, uma vez que, cada ação infantil tem uma intencionalidade própria que alimenta o imaginário lúdico.

Os primeiros resultados, ainda muito incipientes, oportunizaram reflexões teóricas e 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 POÉTICA 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_DEZEMBRO_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.Acesso01032017>.

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.