

**MINÚCIAS POÉTICAS COTIDIANAS:  
contribuições ao planejamento dos professores na Educação Infantil**

**EVERYDAY POETIC MINUTIAE:  
contributions to the planning of teachers in Early Childhood Education**

Lúcia de Mendonça Ribeiro<sup>1</sup>

Aurilene Andrade<sup>2</sup>

**RESUMO**

Esse relato de experiência pretendeu potencializar a reflexão acerca do planejamento do professor para a jornada de aprendizagem infantil considerando os “novos” tempos, modos, materiais e contextos que se organizam pelas interações e a brincadeira em espaços institucionais infantis. O tanque de areia é o contexto organizado para a brincadeira, pois, além de ser um espaço aberto, potencializou o imaginário infantil ao provocar nas crianças uma profunda e sensível construção de simbologias e outros conhecimentos. Emergem de nossas observações, registros, e das narrativas infantis, provocações a interlocução entre os intercampos – campos de experiências e as minúcias poéticas cotidianas caracterizadas, elementos importantíssimos à organização de concepções que dialoguem com práticas mais significativas para profissionais da educação e para as infâncias em instituições de Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Planejamento. Jornada de Aprendizagem. Intercampos.

**ABSTRACT**

This experience report intended to enhance the reflection on the teacher's planning for the children's learning journey considering the “new” times, modes, materials, and contexts that are organized through interactions and play in children's institutional spaces. The sand tank is the organized context for playing because, in addition to being an open space, its potentiated children's imagination by provoking a profound and sensitive construction of symbols and other knowledge in children. From our observations, records and of children's narratives, provocations and interlocution between fields - fields of experience and everyday poetic details emerge, are very important elements the organization of conceptions that dialogue with more significant practices for education professionals and for children in early childhood education institutions.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia. Doutora em Educação. Mestra em Educação Brasileira. Especialista em Gestão e Educação Ambiental e Educação Inclusiva. Professora Efetiva Educação Infantil - Secretaria Municipal de Educação de Maceió – Alagoas. Representa o Centro Municipal de Educação Infantil CMEI Maria de Fátima Melo. E-mail: [lucia\\_0707@yahoo.com.br](mailto:lucia_0707@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia. Psicopedagoga. Professora Efetiva. Diretora e Coordenadora da Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação de Maceió – Alagoas. Representa o Centro Municipal de Educação Infantil CMEI Maria de Fátima Melo. E-mail: [aurilenedeandrade@gmail.com](mailto:aurilenedeandrade@gmail.com)

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Planning. Learning Journey. Interfields.

## **INTRODUÇÃO**

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. 1).

A tessitura desta reflexão inicia-se com a docência na rede pública na Educação Infantil – EI, com experiências na coordenação pedagógica, em processos de formação inicial e continuada de professores nas redes de ensino e nas oportunidades de estudo *stricto sensu* que possibilitaram analisar questões pertinentes às especificidades do cotidiano infantil e ao diálogo destas com o planejamento da jornada de aprendizagem das crianças.

Pensar sobre a EI nos dias atuais é compreender que estamos falando de um tempo e de uma especificidade da vida de crianças que adentram ambientes escolares em que o binômio educação e cuidado é algo indissociável. Educar e cuidar passam a ocorrer através de ações cotidianas de acolhimento organizadas por professores, coordenadores, auxiliares, merendeiros, entre outros. Assim, faz-se necessário reconhecermos e respeitarmos as vivências e os saberes culturais das famílias e comunidades durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que, neste momento, ocorrerá longe dos cuidados da família.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o “desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos e 11 meses em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). O desenvolvimento integral da criança passa pelo reconhecimento da função sociopolítica e pedagógica da EI, que deve assegurar uma formação para a cidadania, a redução das desigualdades sociais e a violação de direitos constitucionais, bem como, a compreensão de propostas pedagógicas e curriculares de qualidade que acolham nossas infâncias e seus cotidianos singulares e plurais.

Esse processo infantil deve respeitar a forma como as crianças, nesse “momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares” (BRASIL, 2009). Essas peculiaridades só são percebidas enquanto outras formas de ver o mundo, quando a docência e a didática se entrelaçam com conceitos e teorias que embasam a área, ampliando o olhar e a escuta docente e quando os saberes culturais próprios dessas infâncias passam a fazer parte da jornada de

aprendizagem e dos planejamentos em ricos processos contínuos e cotidianos que valorizam a pesquisa, a investigação, a exploração de materiais, ideias e possibilidades.

Problematizar a vida cotidiana na intenção de promover a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil é entender que as minúcias do dia a dia das crianças dialogam com uma organização pedagógica que se constrói diariamente. É no plano da imaginação que que essas infâncias mobilizam significados poéticos ricos em possibilidades de aprendizagens mais significativas e que passam a ser os fios condutores das práticas docentes. São esses fios que tecem tramas que são desmanchadas para serem refeitas. Ao se permitir desfazer, professores passam a conhecer e valorizar outros modos de ser e estar no mundo que só pertencem ao universo infantil. Passam a reconhecer que os repertórios culturais e singulares das crianças ampliam suas interações e promovem um novo olhar sobre a docência e a didática, subvertendo a lógica de planejamentos rígidos que não compartilham do “imprevisível” significativo nem tão pouco de uma outra ideia de tempo ou construção coletiva.

Entendemos que,

O cotidiano educativo é um reino de possibilidades. A vida é um reino de possibilidades. Não façamos dele e dela uma dura canção, repetitiva, amarrada, mecânica. Transformemos essa possibilidade num hino à invenção, lembrando sempre que a todo momento precisamos sonhar para criar (OSTETTO, 2012, p. 94).

Para que nossas crianças possam ampliar seus saberes através de suas invenções, precisamos acolher suas ideias, ações, sonoridades, palavras, imagens e sonhos que se juntam para criar não só os possíveis, como também os impossíveis, inusitados e surpreendentes. Crianças são seres competentes e fortes, portanto, buscam encontrar significados prazerosos e lúdicos pelas interações e brincadeiras que se organizam nos ambientes escolares, modificando e enriquecendo suas teorias. Também, modificando e enriquecendo as teorias de seus professores basta, apenas, que estejamos abertos ao inusitado e dispostos a perceber os sentidos da palavra escuta.

Compreendendo que na educação infantil tudo é pedagógico, o cotidiano dessas infâncias carregado de valores e significados muito particulares prevê a consolidação dos princípios fundamentais presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009) como de extrema relevância ao processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para tal a BNCC (BRASIL, 2017) vem apresentar seis direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Explorar, Participar, Expressar e Conhecer-se, para nos explicar os modos como as crianças aprendem. “A criança aprende para poder problematizar o mundo” ao interrogar, descobrir ou investigar outros modos

e tempos de viver. “Direitos de aprendizagem são um horizonte para pensar o processo da criança” (FOCHI, 2020). Desse modo trouxemos uma experiência organizada a partir dos interesses das crianças e que, pelas minúcias poéticas cotidianas, nos possibilitou pensar contribuições ao planejamento da jornada infantil.

### **O tanque de areia e suas linguagens**

A criança é sujeito histórico e de direitos, pois seus interesses, interações e brincadeiras são promotoras de aprendizagens, conseqüentemente, demandam novos saberes e outros parâmetros avaliativos que consideram de grande importância a interlocução entre: as crianças, seus outros modos de ver e estar no mundo, os espaços, os ambientes, os tempos, os materiais e os profissionais que medeiam esse universo. Logo, nosso olhar e escuta atenta e sensível voltaram-se a observar, registrar e avaliar as aprendizagens mais significativas para as crianças em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, compreendendo que esse sujeito de direitos, ora é produto, ora é produtor de culturas. Diante desse reconhecimento, elegemos para esse incipiente relato o espaço do tanque de areia. Um espaço aberto, que potencializa o imaginário infantil ao provocar nas crianças uma profunda e sensível construção de simbologias.

O imaginário lúdico infantil se vê despreendido de direcionamentos pré-estabelecidos, que buscam resultados já esperados e que, em alguns momentos, essa previsibilidade impede a observação de relações mais significativas entre as crianças e os espaços, tempos e materiais, que, ao promover livres, amplas interações e aprendizagens, se tornam potentes ambientes, que potencializam a organização de práticas pedagógicas mais significativas, se observadas com atenção, como, por exemplo, “o modo como as crianças constroem conhecimento e fortalecem uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da construção da qualidade dos contextos educativos” (FOCHI, 2016).

Ambiente de grandes interesses, interações, brincadeiras e aprendizagens. As crianças experimentam pelo corpo sensações e texturas da areia. Conversam ao trocar ideias sobre a experiência. Pela imaginação própria das crianças, o tanque de areia se transforma numa praia particular para cada um pelas narrativas e, assim, seus saberes culturais se acrescem do inusitado. As coisas mais simples da vida podem estar carregadas de sentido para uma criança pequena. Obviamente que, por serem pequenas, necessitam de olhares atentos e próximos de

um adulto que as observa e registra, tornando essas experiências momentos que merecem ser problematizados.

Brincar com areia potencializa aspectos sensoriais, amplia o sentimento de partilha e de concentração. Investiga, intriga, constrói e desconstrói conceitos, ampliando-os. Afinal, o inusitado é intrigante, é criativo. Queremos que as crianças nos ensinem os seus e outros modos de ser e estar no mundo. Outras formas de ver o já visto com outros e novos sentidos. Estar aberto à escuta é fundamental!

**Figura 1 – Crianças constroem simbologias**



**Fonte: Registros do Portfólio<sup>3</sup> – Produção das autoras**

Reconhecer as vivências culturais infantis para, então, problematizar e potencializar as experiências lúdicas das crianças no espaço público infantil do CMEI Maria de Fátima Melo<sup>4</sup> vem nos possibilitando refletir sobre a organização da jornada de aprendizagem das crianças, ao compreender a relação intercampos (campos de experiências). Uma vez que, como dissemos inicialmente neste texto, as minúcias poéticas cotidianas que emergem das interações, da brincadeira, dos saberes oriundos da comunidade, da cultura popular e que se expressam pelos repertórios das crianças através das linguagens simbólicas em sua diversidade, não cabiam em um currículo. Essa relação intercampos foge da perspectiva disciplinar do Ensino Fundamental modificando-se pela dinâmica que nos convida, diariamente, a pensar, interpretar e criar,

---

<sup>3</sup> O portfólio é um instrumento de avaliação oficial da rede pública de educação de Maceió. Torna visível pelo registro escrito e fotográfico o trabalho pedagógico desenvolvido no CMEI Maria de Fátima Melo dos Santos através da docência dos profissionais que acompanham as interações e a brincadeira das crianças. Problematisa e potencializa outros e novos olhares acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e promove uma autoavaliação do trabalho docente. Os registros fotográficos e veiculados das imagens infantis são autorizados pelos responsáveis através de um termo de consentimento que permanece arquivado na instituição

<sup>4</sup> O Centro Municipal de Educação Infantil Maria de Fátima Melo localiza-se no Tabuleiro do Martins - periferia da cidade de Maceió – Alagoas. Atende em média 250 crianças, compondo o grupo etário de crianças bem pequenas (2 anos) e crianças pequenas (3 a 5 anos). A experiência aqui relatada ocorre com crianças do Maternal II A, com 3 anos.

valorizando a equidade, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e o nosso próprio saber fazer pedagógicos.

Tal afirmação nos convida, ainda, a pensar sobre a organização de nosso trabalho pedagógico e sua relação com as “novas” concepções de infâncias, tempos, espaços e materiais. Estes, organizados considerando os princípios éticos, políticos e estéticos que são apontados nas DCNEI (BRASIL, 2009), uma vez que essas orientações defendem uma visão de mundo democrática, aberta e sensível a uma singularidade plural que deve acolher o universo dessas infâncias, na reorganização de suas jornadas de aprendizagens e desenvolvimento. Fato que recoloca o papel do adulto nessa relação educativa.

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e a avalia (RINALDI, 2012, p. 227-228).

Escutar possibilitará que essa rica e potente interlocução envolva os interesses, as interações e a brincadeira, no intuito de que aprendizagens mais significativas para as crianças e para os professores possam repercutir em um processo infantil de qualidade. Materiais de diversas cores, formas, tamanhos e utilidades à disposição das crianças e muita imaginação. Nessas interações, inúmeras aprendizagens estão se construindo ou reconstruindo, e assim se ampliando. O olhar e a escuta atenta e sensível do adulto que medeiam essas interações são capazes de promover grandes e significativos avanços ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dessas infâncias.

**Figura 2 – Materiais de amplo alcance**



Fonte: Registros do Portfólio – Produção das autoras

No tanque de areia, construir castelos, pontes, rios de tubarões, caça ao tesouro, comidinhas que são misturadas nas panelas, em movimentos calculados, lentos e precisos, bolos de aniversário que obtêm formas distintas são algumas das muitas aventuras vivenciadas pelas crianças. Manipular, se divertir e aprender com a areia conceitos que só mais tarde serão formalizados. Como, por exemplo: encher e esvaziar baldes, criar e reconhecer formas através da areia molhada.

**Figura 3 – Cheio e vazio**



**Fonte: Registros do Portfólio – Produção das autoras**

Perceber que a areia seca não potencializará construções. Tomar decisões quanto a quem fica responsável pela água, e qual o melhor recipiente para trazê-la sem derramar. Será um balde ou em um prato? O objeto deve ser raso ou fundo? Ter alça ou não? O recipiente deve estar cheio ou o suficiente para não derramar no caminho? Perceber a quantidade de água que deve ser acrescentada à areia para que marcas sejam construídas e deixadas pelas crianças no espaço. Ou ainda e simplesmente, brincar de encher as mãos e compreender por que a areia pode ser contida nas mãos e a água, não! Observar a areia escorrer pelos canos e tubos de papelão.

**Figura 4 – Imaginar que a areia é água!**



**Fonte: Registros do Portfólio – Produção das autoras**

Fazer de conta que a areia é a água e a espuma do sabonete que serve para tomar banho e, assim, ensinar para as outras crianças “como é importante” tomar banho e lavar todos os pedacinhos do corpo todos os dias. Reconhecer diferentes texturas e temperaturas quando a areia está seca ou molhada. Ter a areia como confidente e companheira, construindo diferentes narrativas, criando histórias, personagens, enredos e até mesmo organizando ideias. A criança tem a possibilidade de explorar, aplicar e interpretar informações, dando sentido ao que viveu pelas experiências que estabelecem relações significativas, ampliando, assim, seu universo de aprendizagem.

Encher o baldinho com a colher. Desenformar e não conquistar o resultado desejado. O que fazer? Pensar sobre possibilidades estimula as crianças a construção de outras teorias. Leva a criança a conhecer seus próprios limites construindo outros modos de compreender.

**Figura 5 – Formar e desenformar**



**Fonte: Registros do Portfólio – Produção das autoras**

As experiências na areia tornaram-se grande aliada de experiências mais significativas para as crianças. Claramente, foi possível perceber que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estiveram garantidos e realmente presentes nas interações e na brincadeira infantil. Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar-se e Conhecer-se em todos os momentos foram potencializados (BRASIL, 2017). Os Campos de Experiências compreendidos nessa relação, “*intercampos*”, estavam contemplados nos interesses, nas interações, nas brincadeiras e na disposição da jornada do CMEI, portanto, nas práticas pedagógicas significativas. As experiências na areia melhoraram a interlocução entre as crianças que passaram a escutar o outro e a compartilhar espaços, objetos e interações. Hipóteses foram problematizadas e ressignificadas.

Reconhecer nos outros modos distintos de agir, sentir e pensar promoveu descobertas inusitadas de que existem outros modos de vida. As crianças compartilharam espaços, tempos e materiais e aprenderam a cuidar do outro, estabelecendo relações que ampliaram a autonomia e o protagonismo infantil. Pelas interações, o respeito e o cuidado passaram a estabelecer aprendizagens para o uso da areia e os materiais disponibilizados, como, por exemplo, não levantar os objetos contra o vento e não jogar areia nos olhos do outro. As próprias crianças passaram a construir regras para a boa convivência.

O diálogo problematizador de potencialidades e possibilidades pedagógicas mais significativas incentivou a criança a conhecer-se a si, ao outro e ao mundo. Possibilitou enfrentar dificuldades, superar limites e conquistou sua autonomia nas relações que construiu e compartilhou. Brincou, estabeleceu relações e produziu conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, consciente dessa corporeidade (RIBEIRO, 2015). As crianças ampliaram seu repertório corporal pelos movimentos, entre estes, o equilíbrio, saltos, o caminhar, o saltar, gestos, olhares e sons. Ressignificaram espaços, tempos e materiais ao permitir que as observações e os registros dessas interações corporais provocassem nosso saber fazer pedagógico na intencionalidade de superarmos um trabalho pedagógico descontextualizado e, conseqüentemente, que ainda despotencializa as crianças (KOHAN, 2008).

O equilíbrio sendo aperfeiçoado na borda do tanque de areia. O medo passa a ser convidado a ir embora e o desafio provoca, instiga e comanda o percurso.

**Figura 6 – Desafiando os limites do corpo**



**Fonte: Registros do Portfólio – Produção das autoras**

Despotencializar as crianças, não promoverá uma relação prazerosa com o saber para nenhum dos sujeitos desse processo. Torna difícil para que os profissionais envolvidos com o

trabalho pedagógico infantil compreendam que a infância “não é só uma etapa da vida, é um reinado, uma potência, uma força vital” (KOHAN, 2004, p. 3). A escola precisa ser um lugar em que crianças e os adultos educadores docentes (famílias - não docentes) sejam ouvidos, em que essas experiências se tornem legítimas, a partir do momento em que a relação e a observação do outro, (a relação com o seu corpo e com o corpo do outro – criança e adultos) possibilite ser um “contador de histórias”. Cobrir o corpo com a areia e virar uma linda sereia e, ainda, constatar que a areia do fundo do tanque está mais fria.

**Figura 7 – Jogos simbólicos e Aspectos sensoriais**



**Fonte: Registros do Portfólio – Produção das autoras**

Pelas interações infantis e mediações dos adultos, pelo reconhecimento da importância do jogo simbólico e da ampliação do vocabulário que se estabeleceu pelas narrativas e enredos providos pelas crianças, outras linguagens surgem na brincadeira. Aqui a palavra linguagem tem o sentido de comunicar algo. Os registros na areia provocam as crianças a desenhar com gravetos seus nomes. A criança pequena tem prazer em deixar uma marca, a sua marca. É um jogo de domínio sobre determinado movimento cheio de grandes significados.

**Figura 8 – Matérias, modos e materiais**



**Fonte: Registros do Portfólio – Produção das autoras**

Pela curiosidade em descobrir outros modos para além do que conhecem, as crianças manifestam muito interesse por fenômenos que modificam matérias, modos e materiais. A areia oportuniza que essas relações ocorram de forma prazerosa e alegre, como, por exemplo, as mudanças do estado físico dos materiais, ao se transformar ou ao comparar peso, dimensões, quantidades, temperaturas, texturas, formas geométricas, entre outros. Ao manipular, modificar ou experimentar fazer marcas diversas, as crianças aguçam a curiosidade infantil e constroem conhecimento.

**Figura 9 – Meu coração está na mão!**



**Fonte: Registros do Portfólio – Produção das autoras**

*Após nadar como uma sereia, a criança Jaquellyne retoma suas tentativas de deixar uma marca “perfeita” na areia. Passou muito tempo enchendo recipientes e desenhando. Enchia, apertava e desenhava, colocava mais água e nada acontecia. Resolveu escolher um potinho de iogurte em formato de coração. De repente, a criança me chama e como um troféu apresenta um coração “perfeito” na mão e diz:*

*- Tia, dessa vez não quebrou! Meu coração está na mão!*

Após esse episódio, Jaquellyne passou a ensinar as outras crianças sobre a quantidade de água necessária para o alcance da textura que permitiria alcançar a forma desejada. Mais areia, menos água, mais força, quais os melhores utensílios, entre outros. Sempre ampliando sua oralidade, sua compreensão sobre os fenômenos da natureza, construindo novos conhecimentos. Essa experiência foi ampliada através da literatura e das interações entre as crianças que puderam perceber e ouvir o coração encostando a cabeça no peito do outro em outro momento e através de outras experiências. Desse modo, ficou evidente que os interesses que mobilizam as crianças, os diálogos que se desenvolvem entre elas, as formas peculiares como expõem as suas teorias sobre o mundo e as estratégias criadas para resolver problemas precisam ser objetos de observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação dos professores (MACEIÓ, 2015, p. 78). Mediar experiências com materiais e espaços diversos,

seja na natureza ou não, nos faz considerar que precisamos melhorar muito nosso olhar e escuta sensível que, como Antônio Severino e Kátia Tavares (2013) nos dizem, 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).

A compreensão da rica potência do tanque de areia problematizou a relação intercâmbios. As vivências, experiências e saberes culturais próprios dessas infâncias são capazes de promover a ampliação de saberes e fazeres pedagógicos, logo, a construção de “novos” espaços, tempos e brincadeiras na jornada das crianças ao reconhecermos como saberes significativos compõem o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Ressalte-se, portanto, que o essencial está no pensamento criativo que pode ser acionado, formulado e transformado ao longo das atividades em que as crianças se envolvem, seja desenho, construção, pintura ou brincadeira, no tanque de areia ou nos diversos espaços disponibilizados (OSTETTO, 2011). “Para definir-se enquanto tal, o pensamento artístico deve colocar-se necessariamente em uma relação intensa, empática, com as coisas” (VECCHI, 2007, p. 139), por isso, é importante notar que a transformação suscitada em tal relação é interna, na criança, no seu corpo, no seu pensamento. Ao agir sobre os objetos e ao tocar, mexer em diferentes materialidades e senti-las, a criança está marcando a si própria, conhecendo seu corpo e seus movimentos, reconhecendo seus limites e suas possibilidades. Portanto, para ela, a essencialidade reside além do que se chamaria de produto, a obra.

O que as crianças pensam, sentem e desejam, bem como a forma como interagem e se aventuram ao transformar e ressignificar os materiais, os tempos e os espaços são potencializadores riquíssimos de um trabalho pedagógico que reconheça a criança sujeito desse processo. Nessas experiências, as crianças puderam estar no lugar do outro, vivenciar e protagonizar papéis diferentes e modos de brincar diversos. Produziram culturas e foram produzidas por elas, e, dessa forma, passaram a conhecer e respeitar o diferente sob outros pontos de vista, através de novas perspectivas e possibilidades para o brincar. Na infância, o produto é o processo!

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Muitos outros fios teceram as tramas desta análise, mas esse relato de experiência pretendeu potencializar a reflexão acerca do planejamento do professor para a jornada de

aprendizagem infantil, considerando os “novos” tempos, modos, materiais e contextos que se organizam pelas interações e pela brincadeira em espaços institucionais infantis.

O tanque de areia é o contexto organizado para a brincadeira, pois, além de ser um espaço aberto, potencializou o imaginário infantil ao provocar nas crianças uma profunda e sensível construção de simbologias e outros conhecimentos. Emergiram de nossas observações registros e, das narrativas infantis, provocações à interlocução entre os intercampos – campos de experiências e as minúcias poéticas cotidianas caracterizadas, elementos importantíssimos à organização de concepções que dialoguem com práticas mais significativas para profissionais da educação e para as infâncias em instituições de Educação Infantil.

Pela fluidez dos tempos atuais em que as incertezas tomam conta de nossos dias, dar voz aos diferentes sujeitos da e na educação torna-se imprescindível, se pretendemos ampliar saberes de “sujeitos políticos coletivos” na escola ou na universidade. A Educação Infantil tem modos e tempos distintos de outras etapas do sistema educacional, como também se organiza e se constrói por relações cotidianas. Faz uma leitura de mundo muito sensível e particular, carregada de saberes próprios das infâncias e que necessitam ser revisitados, respeitados e reconhecidos pela potência gigantesca que carregam quando os profissionais que acompanham essas infâncias organizam planejamentos para a jornada de aprendizagem das crianças.

Direitos de aprendizagem são um horizonte para pensar o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil da criança pelos outros modos e tempos de fazer pensar sobre o mundo e necessitam compor as proposições docentes, seja na universidade seja na escola. Tornar legítima a escuta infantil é papel de todos nós, profissionais das infâncias, que, pelo olhar e pela escuta sensível, reconhecemos que as crianças já chegam às nossas mãos transbordando conhecimentos.

As crianças nascem predispostas a se comunicar e estabelecer relacionamentos, portanto, é imprescindível que os profissionais dessas infâncias organizem experiências significativas através de planejamentos flexíveis, que oportunizem às crianças representarem suas imagens mentais, compartilhando-as com os outros. É importante que nossas práticas cotidianas busquem ampliar as experiências das crianças, dando-lhes oportunidade de narrar o vivido, o observado, o sentido, o imaginado. Para essa sensibilidade docente, encontramos a Pedagogia da Escuta, embasando nosso saber fazer pedagógico, valorizando os saberes infantis, o diálogo participante com as famílias e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança observada e atendida em sua singularidade.

Pensar com as crianças e, principalmente, avaliar a organização de nossa jornada de aprendizagem é aprender a fazer a leitura e interpretação das entrelinhas infantis diariamente, descobrindo os canais expressivos mais potentes. Fato que nos assegura uma ampla análise e reflexão sobre os diferentes tempos e modos de ser das crianças e das infâncias. Seus interesses singulares, no entanto, plurais mobilizam um grande número de saberes cada vez mais profundos e, assim, constroem novas teorias sobre o mundo.

A discussão permanecerá em aberto, provocando outros modos de olhar a formação dos profissionais da educação, a organização do trabalho pedagógico, o planejamento da jornada das crianças, buscando outros fios que serão costurados e, cuidadosamente, problematizados no sentido de potencializar diferentes olhares.

## REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Severino, TAVARES, Kátia. **Uma pedagogia poética para as crianças**. Editora Adonis, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – A Educação é a Base**. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12745-ceb-2009>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 jun. 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. 2016. 217 f. Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2016.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 08 jun. 2015.

KOHAN, W. **A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas**. 2008. 230 p. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationSeries/181924Corponaescola.pdf>. Acesso em: de dez. 2013.

KOHAN, W. **Imagens da infância para (re) pensar o currículo**. 2003. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5409/4508>. Acesso em: 08 jun. 2015.

MACEIÓ - ALAGOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015. 271 p. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/allansecom/documento/2015/10/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Curriculares.pdf> Acesso em: 16 mar. 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 em: <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 em: 30 maio 2019.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2017. 397 p.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. Tradução Thais Helena Bonin. São Paulo: Phorte, 2017.