



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS DE CHAPECÓ  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ROSELENE PATRICIA ZIMMERMANN BATISTA**

**O PLANEJAMENTO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
como incluir os indicativos das crianças na organização de tempos e espaços?**



**CHAPECÓ**

**2017**

**ROSELENE PATRICIA ZIMMERMANN BATISTA**

**O PLANEJAMENTO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
como incluir os indicativos das crianças na organização de tempos e espaços?**

Trabalho de conclusão de curso de graduação  
apresentado como requisito para obtenção de  
grau de Licenciatura em Pedagogia da  
Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Andrea Simões  
Rivero

CHAPECÓ

2017

Roselene Patricia Zimmermann Batista

**O PLANEJAMENTO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
como incluir os indicativos das crianças na organização de tempos e espaços?**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção  
de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréa Simões Rivero

Este trabalho de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

18/09/2017.

Banca examinadora:



Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréa Simões Rivero



Prof.<sup>a</sup> Dr. Alexandre Paulo Loro



Prof.<sup>a</sup> Me. Lisaura Beltrame

## **O PLANEJAMENTO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: como incluir os indicativos das crianças na organização de tempos e espaços?**

Roselene Patricia Zimmermann Batista<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho de conclusão de curso (TCC) apresenta reflexões tecidas a partir das práticas de observação participante e atuação docente, ocorridas no percurso do estágio do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó – SC, desenvolvido no âmbito do componente curricular de Estágio Supervisionado na Educação Infantil. O estágio foi realizado em um Centro de Educação Infantil Municipal, vinculado à rede pública de ensino do município Chapecó, com uma turma de Maternal III, composto por 12 meninos e 09 meninas, com idade entre dois e três anos. Trata-se de pesquisa qualitativa, cujas reflexões originam-se de elementos empíricos contidos nos registros escritos e fotográficos produzidos no decorrer do estágio. O objetivo foi refletir sobre o planejamento de práticas educativo-pedagógicas, entendido como sinônimo de organização de tempos, espaços físicos e materiais para/com as crianças no contexto da educação infantil. Com as experiências vivenciadas e as reflexões sobre as mesmas, evidenciou-se a importância do estágio em minha formação, em virtude de ter possibilitado uma aproximação às crianças e ao cotidiano de uma instituição de educação infantil, bem como o exercício da docência, que exigiu articulações teórico-práticas constantes. Compreendeu-se a relevância da atuação do professor/a na organização dos tempos, espaços e materiais no cotidiano das instituições de educação infantil, a necessidade de considerar os indicativos das crianças no processo de planejamento, além de incentivar e viabilizar sua participação, visando a construção de práticas dialógicas e democráticas nesses contextos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Planejamento. Participação. Tempos. Espaços.

**Abstract:** This work of course completion (TCC) presents reflections based on the practices of participant observation and teaching performance, occurring in the course of the Pedagogy of the Federal University of the Southern Frontier, Chapecó - SC campus, developed under the Curricular Component of Supervised Internship in Early Childhood Education. The internship was carried out in a Municipal Infant Education Center, linked to the public school system of the municipality of Chapecó, with a class of Maternal III, composed of 12 boys and 09 girls, aged between two and three years. It is a qualitative research, whose reflections originate from empirical elements contained in the written and photographic records produced during the stage. The objective was to reflect on the planning of educational-pedagogical practices, understood as synonymous with the organization of times, physical spaces and materials for / with children in the context of early childhood education. With the experiences and reflections on them, the importance

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS.  
Email: rosebatista.uffs@gmail.com

of the internship in my training was evidenced, because it made possible an approach to the children and the daily life of an institution of early childhood education, as well as the exercise of teaching, which required constant theoretical-practical articulations. The relevance of the teacher's performance in the organization of times, spaces and materials in the daily life of early childhood education institutions, the need to consider children's cues in the planning process, and to encourage and enable their participation, aiming to dialogues and democratic practices in these contexts.

Keywords: Early Childhood Education. Planning. Participation. Times. Spaces.

### **Traducción en Español**

Resumen: Este trabajo de conclusión de curso (TCC) presenta reflexiones tejidas a partir de las prácticas de observación participante y actuación docente, ocurridas en el recorrido del trabajo del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de la Frontera Sur, campus Chapecó - SC, desarrollado en el ámbito del " Componente Curricular de Etapa Supervisada en la Educación Infantil. La etapa fue realizada en un Centro de Educación Infantil Municipal, vinculado a la red pública de enseñanza del municipio Chapecó, con una clase de Maternal III, compuesto por 12 niños y 09 niñas, con edad entre dos y tres años. Se trata de una investigación cualitativa, cuyas reflexiones se originan de elementos empíricos contenidos en los registros escritos y fotográficos producidos en el transcurso de la etapa. El objetivo fue reflexionar sobre la planificación de prácticas educativo-pedagógicas, entendido como sinónimo de organización de tiempos, espacios físicos y materiales para / con los niños en el contexto de la educación infantil. Con las experiencias vivenciadas y las reflexiones sobre las mismas, se evidenció la importancia del estadio en mi formación, en virtud de haber posibilitado una aproximación a los niños y al cotidiano de una institución de educación infantil, así como el ejercicio de la docencia, que exigió articulaciones teórico-prácticas constantes. Se comprendió la relevancia de la actuación del profesor / a en la organización de los tiempos, espacios y materiales en el cotidiano de las instituciones de educación infantil, la necesidad de considerar los indicativos de los niños en el proceso de planificación, además de incentivar y viabilizar su participación, construcción de prácticas dialógicas y democráticas en esos contextos.

Palabras clave: Educación infantil. Planificación. Participación. Tiempos. Espacios.

## **1. Introdução**

Este artigo tem por finalidade refletir sobre indagações relacionadas à organização de tempos e espaços na educação infantil, devido à existência histórica de rotinas rígidas e inflexíveis no âmbito das instituições destinadas à educação e cuidado das crianças de

0 a 5 anos. Tais indagações surgiram no decorrer do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, e tem-se a intenção de aprofundar reflexões e ampliar a compreensão sobre as práticas educativo-pedagógicas na educação infantil e as relações estabelecidas pelas crianças entre si, bem como entre crianças e profissionais.

Entre as inquietações surgidas ao longo do Estágio e que desencadearam a necessidade de refletir sobre o planejamento de tempos e espaços, destacamos as seguintes: Por que não planejar e propor mais de uma situação pedagógica, e também materiais diversificados para as crianças em um mesmo tempo e espaço, possibilitando que elas organizem-se em pequenos grupos? De que maneira as proposições pedagógicas podem respeitar e assegurar os direitos das crianças? Por que surgem barreiras e dificuldades no sentido de viabilizar tempos e espaços para a brincadeira no planejamento do cotidiano?

Essas inquietações suscitaram a necessidade de rever e expandir leituras sobre o assunto, visando entender melhor a construção histórica da qual derivam espaços impróprios e tempos reduzidos para as práticas pedagógicas na educação infantil, submetidos a rotinas rigidamente estabelecidas.

O objetivo principal deste trabalho, portanto, é refletir, a partir da produção teórica da área, sobre o *planejamento* das práticas educativo-pedagógicas ou sobre a organização de tempos, espaços físicos e materiais no contexto da educação infantil. Busca-se aprofundar a compreensão sobre o planejamento dos tempos e espaços destinados ao convívio diário e prolongado de crianças pequenas, procurando também, de maneira mesmo que sucinta, refletir sobre a atuação dos profissionais que atuam com essas crianças.

Os objetivos específicos foram definidos visando orientar o olhar e as reflexões sobre o tema, e são os seguintes:

- compreender as relações entre a organização de tempos/espaços/materiais e a promoção de interações, brincadeiras e experiências diversas entre as crianças
- refletir sobre os possíveis indicativos das crianças para a organização dos tempos, espaços e materiais.
- analisar a atuação do/a profissional pedagogo/a no que tange à organização de espaços, tempos e materiais nos contextos da Educação Infantil, considerando e legitimando as perspectivas, necessidades e especificidades das crianças.

- ampliar o entendimento sobre as possibilidades de planejamento dos espaços, de modo a possibilitar às crianças explorarem o ambiente de modo complexo, significativo e diversificado.

Em função da importância do Estágio Supervisionado na Educação Infantil para este estudo são necessários alguns esclarecimentos, que faremos adiante. O referido componente curricular é ofertado na sétima fase do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Chapecó, sendo cursado por mim no turno matutino do primeiro semestre de 2016. O campo de estágio foi um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), e a turma com a qual estagiei foi o Maternal III, constituído de vinte e uma crianças, nove meninas e doze meninos na faixa etária de 2 a 3 anos, que permaneciam por um período parcial na instituição, no turno vespertino. Atuava junto à turma uma professora regente<sup>2</sup> substituta, que permanecia das 13h15min às 17h15min, uma estagiária<sup>3</sup> que atuava das 14h às 18h, uma professora de Linguagens e uma professora de Educação Física<sup>4</sup>.

Observar, registrar e planejar ações pedagógicas no decorrer do estágio foi sem dúvida uma experiência significativa em nossa formação, promovendo experiências ricas no que se refere ao futuro campo de atuação. Refletir sobre alguns aspectos da experiência de estágio neste TCC contribuirá ainda mais para ampliar os conhecimentos sobre a educação de crianças de 0 a 5 anos.

A seguir, passaremos a situar o percurso metodológico realizado no decorrer deste estudo e as perspectivas teóricas que orientaram as reflexões.

## **2. O Percurso do Estudo**

O presente trabalho de conclusão de curso, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, que analisou registros fotográficos<sup>5</sup> e escritos produzidos no Estágio em Educação Infantil, a fim de uma compreensão mais apurada do problema estudado.

---

<sup>2</sup> A professora regente possui uma carga horária de vinte horas semanais fragmentadas em cinco aulas diárias de quarenta e cinco minutos, sendo estas divididas entre dezessete aulas semanais de atuação direta com as crianças e as atividades de planejamento cuja carga horária é de oito aulas semanais de quarenta e cinco minutos.

<sup>3</sup> Nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, as estagiárias ou agentes educativas são profissionais que atuam no sentido de auxiliar os professores. A carga horária dessa profissional é de vinte horas semanais.

<sup>4</sup> A professora de Educação Física possui uma carga horária com esta turma de três aulas semanais de quarenta e cinco minutos cada.

<sup>5</sup> Obtive, junto aos pais/responsáveis, a autorização para inserir os registros fotográficos a serem utilizados somente com a finalidade de estudos e divulgação científica no âmbito da formação de professores.

O percurso de construção do TCC iniciou-se na 8ª fase do curso de Pedagogia da UFFS, no componente curricular “Trabalho de Conclusão de Curso - TCC I” com discussões gerais e a escolha da orientadora. Logo após, com o início das orientações, ocorreu a definição do tema de estudo, decorrente de inquietações advindas da experiência de Estágio em Educação Infantil, conforme ressaltai anteriormente.

Os diálogos, durante, as orientações contribuíram para despertar novamente o interesse por ampliar os estudos sobre situações vivenciadas durante esse período. Entretanto, a tomada de decisão só ocorreu depois das leituras mais atuais sobre o assunto. A partir da definição do problema iniciou-se a busca por produções teóricas sobre o tema, e também se fez necessário a (re)leitura de diversos textos estudados nos componentes curriculares de educação infantil, assim como a retomada dos materiais de estágio, e ainda a produção de pequenos textos ou resumos sobre as bibliografias estudadas.

No decorrer do processo, a partir das indicações da orientadora, foi possível conhecer novos autores que debatem o tema escolhido, o que provocou maior interesse e o desejo de continuar a ampliar os conhecimentos acerca do assunto, bem como a convicção de que este era o caminho a prosseguir. Fizeram-se necessárias também leituras sobre a construção histórica da educação infantil, para entender melhor as razões pelas quais a mesma se apresenta nos moldes atuais, além disso, foi muito importante recorrer à legislação para ter mais clareza sobre os direitos garantidos por lei para a infância.

Simultaneamente, retomou-se de forma exploratória os registros escritos e fotográficos produzidos durante a observação participativa no estágio, estratégia que se mostrou importante para a reaproximação da experiência de estágio e contribuiu para reafirmar a definição do objeto de estudo no Trabalho de Conclusão de Curso.

Destaca-se a importância do período da observação participativa ocorrido no estágio, como parte fundamental do percurso realizado, pois este momento oportuniza ao acadêmico aproximar-se da realidade do cotidiano das instituições de educação infantil.

De acordo com Lucke e André (1986, p. 26), a observação permite que “o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” um importante alvo nas abordagens qualitativas”. Para as autoras a observação permite a coleta de dados, sendo assim, demanda a presença do pesquisador no campo de investigação, entendendo que este tipo de pesquisa exige que o pesquisador esteja atento às diversas interações que acontecem entre os sujeitos pesquisados.

---



Fernandes (2015) aponta que a observação participante está presente desde o início do século XX, sendo reconhecida como uma técnica de pesquisa acadêmico-científico, onde o pesquisador e o sujeito observado estão em constante processo de construção e reconstrução, o autor afirma que:

Trata-se de uma técnica de levantamento de informações que pressupõe convívio, compartilhamento de uma base comum de comunicação e intercâmbio de experiências com o(s) outro(s) primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar... entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto dinâmico de relações no qual os sujeitos vivem e que é por todos construído e re-construído a cada momento. (FERNANDES. 2015 p. 490).

Concernente ao uso das imagens, alguns autores fizeram-nos refletir sobre o uso das mesmas. Embora de modo muito breve, mas entendendo que o assunto precisa ser aprofundado, faremos referência às contribuições de Ferreira (2010) e Kramer (2002).

Kramer nos faz refletir sobre a ética relativa ao uso de imagens das crianças. A referida autora se indaga, (e nos faz pensar) sobre a autoria, uso dos nomes e registros das crianças nas pesquisas, levando em consideração as crianças como autoras sociais, para tanto, explicita questões complexas:

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a idéia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. Elas gostam de aparecer, de ser reconhecidas, mas é correto expô-las? Queremos que a pesquisa dê retorno para a intervenção, porém isso pode ter conseqüências e colocar as crianças em risco. Outras vezes, elas já estão em risco e não denunciar as instituições ou os profissionais pelo sofrimento imposto às crianças nos torna cúmplices! Nesse sentido, as respostas ou decisões do pesquisador podem não ser tão fáceis como pareceria à primeira vista. (KRAMER. 2002. p. 42).

Ferreira (2010 p. 161), por outro lado, chama a atenção ao direito de participação das crianças, para tanto explica: “no que concerne à obtenção do consentimento informado das crianças, o que está em causa são os seus direitos de participação, onde se incluem, entre outros, o direito a ser informada e a ser ouvida em assuntos que lhe dizem respeito”.

Frente a estes apontamentos e indicações, utilizarmos os registros fotográficos e as falas das crianças neste trabalho, foi uma decisão difícil. No entanto, como destacado por Agostinho *et al.* (2015), os registros são recursos importantes para identificar pontos relevantes, ou seja, são ferramentas para refletir sobre a prática pedagógica, e foi com o

aporte nas indicações dos estudos realizados por estas autoras que decidimos pelo uso das fotografias, conforme explicitam a seguir:

Recorremos também ao registro fotográfico com a certeza de que os momentos registrados não serão esquecidos, nem perdidos em meio à dinâmica intensa daquele espaço, possibilitando o registro de situações significativas. Compreendendo que, a fotografia “não rememora o passado. O efeito que ela produz em mim não é o de restituir o que é abolido (pelo tempo, pela distância), mas o de atestar que o que vejo de fato existiu” (BARTHES, 1984, apud CAPUTO, 2001, p. 5).” (AGOSTINHO *et. al* (2015).

Finalmente, é preciso destacar outro passo importante no processo de construção do TCC, que foi o período de qualificação do mesmo. Neste dia, aberto à participação da comunidade acadêmica, juntamente com a professora-orientadora e uma banca composta por três professores de nossa instituição, apresentou-se as ideias centrais, os objetivos e um breve percurso da pesquisa. Momento de grandes contribuições dos professores que, com um olhar distanciado, trouxeram perspectivas e apontamentos significativos sobre as experiências e vivências de cada uma das acadêmicas.

Na sequência, aponta-se algumas das aproximações teóricas que orientaram as reflexões.

### **3. Primeiras aproximações teóricas à temática em estudo**

Embora, o acesso à educação infantil não tenha se efetivado para todas as crianças de 0 a 5 anos, as instituições de educação infantil são uma realidade para muitas crianças em nosso país, que vivem suas primeiras experiências fora do ambiente familiar. Nesse sentido, destacamos que a resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009)<sup>6</sup> define no art. 5º, a Educação Infantil como a primeira fase da Educação Básica, caracterizada como espaço institucional não doméstico, que cuida e educa crianças de 0 a 5 anos de idade.

Essa orientação, contida nas DCNEI (2009), tem como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), no artigo 29, determina a educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é assegurar o

---

<sup>6</sup> As DCNEI (2009), publicadas pelo MEC/SEB/COEDI no ano de 2010, derivam da Resolução CNE/CEB 5/2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As diretrizes, contidas no documento, articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

desenvolvimento integral da criança até os 5 (cinco) anos, em seus aspectos, físico, psicológico, intelectual e social.

É importante salientar que as DCNEI (2009) definem orientações, concepções, objetivos e princípios a serem contemplados na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil e também visam orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

O mesmo documento no artigo 4º, inciso I, define que a educação básica seja obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Apesar de boa parte dos direitos conquistados legalmente não terem se concretizado, essa entre outras conquistas, provocou o aumento do número de crianças em contextos de educação infantil, como também seu tempo de permanência nas instituições.

Pensando na “permanência” dessas crianças nas instituições de educação infantil, que de acordo com as Diretrizes deve ser de, no mínimo, quatro horas diárias, ou em tempo integral de sete horas diárias ou mais, percebe-se que o período em que permanecem aos cuidados das instituições é bastante significativo. Diante disso, cabem algumas reflexões sobre os modos como são propostos os tempos e os espaços para a convivência diária dessas crianças, que em muitos casos ocorre desde que são muito pequenas.

Ostetto (2000, p. 175), expressa que “Na intencionalidade do trabalho reside à preocupação com o planejamento”, partindo dessa afirmativa fica clara a importância de nos perguntarmos: Como acontece a organização e os planejamentos pedagógicos? Qual a intencionalidade das propostas ofertadas no cotidiano das instituições de educação infantil?

Em 1999 a primeira versão das DCNEI já ressaltava o caráter intencional das propostas pedagógicas para educação infantil:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. (DCN, 1999, p. 18)

O descompasso entre o plano legal e o real, entretanto, fica evidente quando nos deparamos com uma realidade em que os espaços são pequenos e inapropriados e os

tempos são limitados de acordo com uma rotina rígida, que orienta o cotidiano das crianças que frequentam instituições de educação infantil, as quais, tradicionalmente não são pensados “com” as crianças, e sim “para” as crianças. Nesse sentido, Rosa Batista (2004, p. 6) salienta que “a forma como é organizado o tempo-espaço educativo da creche demonstra que ele é compreendido e organizado para sujeitos-aluno e não para sujeitos-crianças”.

Nessa direção, merece destaque a concepção de criança que fundamenta as atuais DCNEI (2010):

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL/MEC, 2010, p. 12).

Ao conceber a criança como produtora de cultura, o documento orienta as instituições de Educação Infantil a explorarem ao máximo as potencialidades das crianças, ampliando os conhecimentos cotidianos, articulando-os com os conhecimentos “[...] que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2010, p. 12).

O planejamento é outro aspecto bastante enfatizado pelas DCNEI (2009), conforme é explicitado no Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (CNE/CEB, 2009).

O planejamento não pode ser algo engessado e a intencionalidade precisa respaldar-se nos princípios expressos nas DCNEI (2009). Para Ostetto (2000):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento

pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo... (OSTETTO, 2000, p. 177).

Dada a importância de planejar as intenções e propostas que definirão a organização de tempos e espaços para educação infantil, vale mencionar que as relações humanas exercem forte influência no desenvolvimento integral das crianças.

Assim, ao pensarmos nas propostas pedagógicas é fundamental considerarmos a construção da autonomia das mesmas, como destaca Daniela Guimarães (2006) :

Portanto, se considerarmos uma criança ativa, exploradora e criadora de sentidos, é preciso pensar um espaço e um educador que dêem apoio aos seus movimentos, que incentivem sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades. Compreender a educação como mobilizadora de capacidade da criança de produzir sentido sobre o mundo [...] é necessário levar em conta o diálogo a expressividade das crianças, o incentivo às suas capacidades de criar cenas, narrativas (com vários suportes), invenção de situações, soluções inusitadas para questões emergem no coletivo, permitindo-lhes prosseguir, testar suas hipóteses, experimentar formas novas de relação, sustentar o que constroem” (GUIMARÃES, 2006, p. 69)

Nessa perspectiva vale enfatizar que no cotidiano dos contextos de educação infantil deve-se também, proporcionar tempos e espaços que promovam a emancipação das crianças que viabilizem a interação destas com seus pares. Isto significa pensar e planejar tempos e espaços onde o “inesperado” produzido pelas crianças possa acontecer, exigindo que possamos romper com uma visão adultocêntrica, muito presente historicamente nas instituições destinadas à educação das crianças pequenas. Rosa Batista (2004, p. 02) nos faz refletir sobre este enfoque, especialmente sobre a educação infantil como espaço emancipador. A autora afirma: “Pensar a educação infantil como espaço acolhedor de emancipação exige a recusa das práticas reguladoras, homogêneas, universalizantes e impessoais”.

Contudo, tradicionalmente as instituições de educação infantil seguem uma rotina com horários e atividades pré-estabelecidos, rotina esta que para Rosa Batista, (2004, p. 5), possui uma lógica determinada pelo tempo: “Do ponto de vista da lógica da rotina estabelecida, não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo, que, de forma imperiosa, a determina”.

Sob essa lógica também nos deparamos nas instituições com atividades realizadas de acordo com um tema já definido, neste particular Luciana Ostetto, (2000, p.179)

ressalta que “este tipo de planejamento poderia ser considerado um dos mais rudimentares”, pois “a criança aparece como passiva, sem particularidades ou necessidades específicas, que espera pelo atendimento do adulto, sem nada poder dizer ou expressar”. Guimarães, (2006, p. 69), compactua da mesma visão sobre o planejamento pré-estabelecido, quando afirma que: “Se prefixarmos tudo, dizendo sempre o que as crianças vão fazer, usando o planejamento como antecipação, já sabemos onde as ações vão chegar”. A partir dessa visão as atividades podem ser desenvolvidas sem um olhar mais atento do adulto ao envolvimento real das crianças com o que lhe está sendo proposto.

Essas concepções e práticas contrariam a visão defendida por pesquisadores da área de educação infantil, para quem planejar demanda envolvimento e atenção às potencialidades da criança, planejar exige atitude, intenção e direção:

Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos, se apenas age/atua, mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento [...] no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de um grupo junto com as crianças.” (OSTETTO, 2000, p. 190).

Envolver-se e relacionar-se com as crianças é pressuposto para reconhecer a sua heterogeneidade, fazer valer os direitos conquistados para infância e romper com a visão que está enraizada historicamente nos contextos de educação infantil, que concebe que aprender implica em seguir ordens e rotinas.

Para Coutinho (2002):

A rotina normalmente é compreendida como sinônimo de algo pouco agradável, isso porque a repetição prevista em seu desenvolvimento e a pouca flexibilidade encontrada na sua organização tornam-se verdadeiras camisas-de-força para as profissionais, ou seja, propor algo que não siga os horários e espaços para acontecer as deixa sem coordenadas” (COUTINHO 2002, p. 10).

Segundo a autora, para compreendermos esse desencontro nas relações entre crianças e profissionais na creche, é necessário considerar “o movimento no qual a educação infantil se constituiu ao longo dos anos”. A começar pela função inicial da creche, o que lhe trouxe um caráter quase hospitalar, que tem permanecido em alguns contextos. Essa função seria a de “oferecer um ambiente higienicamente apropriado para as crianças, que as distanciasse das doenças que elevavam os índices da mortalidade

infantil.” Para tal função, eram necessários por parte das profissionais que atuavam em creches, conhecimentos mais ligados aos cuidados físicos. (COUTINHO, 2002, p. 10)

As discussões derivadas da Psicologia, tendo como base o estudo do desenvolvimento da criança, apontaram novas possibilidades à educação, exigindo rever a visão higienista. Tornava-se necessário “ desenvolver as potencialidades das crianças e, além disso, de prevenir um futuro fracasso escolar. Com esse caráter, ser um profissional que atua na educação infantil passou a significar ser professora, mas ao molde escolar”. (COUTINHO, 2002, p. 11).

No entanto, como explica a autora, vive-se um momento em que se busca:

ressignificar as funções da educação infantil, compreendendo que ela se ocupa de sujeitos sociais, culturais, com dimensões tanto físicas como psicológicas, que possuem opiniões, preferências e diferenças traduzidas na incorporação do binômio educar e cuidar. Essa ressignificação da função da educação infantil está nas instituições em forma de projeto, e nela se considera a indissociabilidade da educação e do cuidado e não um em detrimento do outro, nela a criança é apreendida na sua singularidade, enquanto possuidora de sentimentos, desejos e direitos e nela se busca a valorização das profissionais e de seus saberes. (COUTINHO, 2002, p. 11)

Fica evidente que é preciso rever criticamente a visão de que “Na sociedade centrada no adulto, a criança é promessa e potencialidade, uma condição a ser ultrapassada, e o adulto (educador) se relaciona, portanto, com um futuro adulto e não com uma criança concreta.” (ROCHA, 2002, p. 4)

#### **4. Reflexões a partir da experiência de Estágio em Educação Infantil**

Experenciar o estágio e, posteriormente, refletir sobre as situações partilhadas com as crianças, permitiu visualizar a complexidade do tema em estudo, por outro lado instigou a avançar e mergulhar em busca de novos conhecimentos acerca do assunto.

Considerando os objetivos deste trabalho, conforme apresentado anteriormente, foram selecionadas situações ocorridas no período destinado à observação participativa e à atuação docente, as quais serão objeto de reflexão na sequência desta seção do texto.

O processo de reflexão e análise possibilita (re)viver momentos únicos, que se destacaram na experiência de formação pedagógica ocorrida no estágio. Para Ludke e André (1986, p. 45) “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa”. Revisar, olhar e conseqüentemente refletir sobre o material empírico obtido no estágio leva a pensar sobre a intensidade das experiências vividas na

infância, trazendo a clareza de que essa fase da vida não acontece de modo homogêneo, além de possibilitar a compreensão que as experiências se dão além das paredes que compõem a estrutura da instituição. Nesse sentido, Reali (2001, p. 15) destaca que “A escola não é só prédio. A escola tem uma dinâmica que a faz pulsar com mais ou menos intensidade”.

Além disso, refletir sobre as situações ocorridas ao longo do estágio nos remete, ao entendimento de que a criança é um sujeito social e histórico, compreensão tratada de modo transversal por algumas disciplinas cursadas, no entanto, ao vivenciar o cotidiano da instituição, ler e pesquisar sobre o tema, nos deparamos com uma realidade em que nem sempre as crianças são ouvidas e valorizadas como tais.

Entendendo que as crianças chegam às instituições de educação infantil trazendo consigo sentidos e significados resultantes de uma trajetória cultural, social e histórica coletiva, porém, marcada por singularidades, o estágio possibilitou aprendizagens importantes sobre as crianças e suas infâncias, e contribuiu para entendermos que cada uma delas tem muito a nos ensinar. Essa afirmação pode ser encontrada em estudos realizados em Kramer (2003, p. 98), onde a autora aponta a pluralidade de culturas presentes nas instituições de ensino: “são espaços de circulação de culturas no plural: das tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, experiências, seu saber; dos conhecimentos culturais disponíveis na história de determinada sociedade, povo, país.”

A partir do estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEIM foi possível ter acesso a informações sobre as vidas das crianças da turma do Maternal III. A respeito do nível socioeconômico as famílias estão organizadas em arranjos diferenciados. A maioria das famílias que possuem filhos matriculados no CEIM, segundo o documento, é de classe média baixa, sendo trabalhadores das indústrias e do comércio local, a maior parte deles é assalariada. A instituição atende famílias dos bairros vizinhos e centro, que dependem da instituição para que possam trabalhar. Contudo, também atendem algumas crianças de famílias nas quais os pais e mães não possuem emprego fixo.

Considerando as informações obtidas no PPP (2015), ampliou-se o entendimento sobre o protagonismo das crianças e a infância como construção social, bem como sobre as crianças como produtoras de cultura, ao compreendermos que a partir de suas trajetórias nos diversos contextos de convivência (família(s), instituições de educação infantil, entre outros) e relações com a cultura mais ampla, elas produzem sentidos e significados, criando e recriando, contruindo e reconstruindo, com base em suas



experiências. Essas condições caracterizam uma 'dupla socialização' em meio à qual as crianças, de modo ativo, procuram “individual e coletivamente, dar coerência e sentido ao mundo em que vivem”. (RIVERO *apud* PROUT, 2004, p.16). Nesse sentido, Rivero (2015, p. 37) indica a importância de “analisar as crianças como atores no processo de socialização, e não como destinatários passivos da socialização adulta”.

Diante disso, entende-se que as crianças não são meros reprodutores e consumidores da(s) cultura(s). Precisa-se reconhecer e considerar a singularidade e o protagonismo infantil, nas palavras de Kramer (2002, p. 100), “o que torna o ser humano singular é o fato de ser plural”.

Necessita-se compreender que mesmo sendo sujeitos de pouca idade cada um aprende no seu tempo e do seu jeito. Neste enfoque Mello (2007, p. 95) indica que: “para Teoria Histórico-Cultural, a criança aprende de um jeito diferente do adulto e de um jeito diferente em cada etapa do desenvolvimento”.

#### 4.1 - Reflexões sobre o planejamento de espaços e tempos destinados às crianças e às infâncias

Durante e após o período de observação participativa vivenciado no estágio, muitas foram as situações que geraram desconforto, visto que estavam em descompasso com produções teóricas recentes sobre infância e educação infantil, a que tivemos acesso em alguns componentes curriculares, em especial os que tratam das especificidades e dos direitos das crianças. Tais inquietações desafiaram-nos a pensar em propostas pedagógicas que oportunizassem às crianças um cotidiano acolhedor, na perspectiva apontada por Batista (2004), mesmo tendo que adequá-lo a um tema, tempos e espaços definidos pelo contexto institucional.

Considerando-se, que os contextos de educação infantil devem ter como eixos orientadores de suas propostas pedagógicas as interações e a brincadeira, pautando-se no reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças o estágio possibilitou questionamentos, problematizações e reflexões sobre como deve se caracterizar o planejamento e a organização de tempos, espaços e materiais para/com elas.

Nesta parte do texto, certamente não é intenção constranger ou criticar a atuação de profissionais, o objetivo é propor um diálogo, buscando abrir possibilidades de entendimento sobre a visão de que o cotidiano vivido pelas crianças pode ser

diversificado, flexível, visando sobretudo garantir e assegurar os direitos das crianças. Para isso, é necessário rever rotinas rígidas, atreladas a horários e temas pré-definidos, que desconsideram possibilidades de planejar com/para as crianças a organização de tempos e espaços que valorizam e ampliam as múltiplas formas de linguagem.

As observações realizadas no início do estágio, embora num curto período<sup>7</sup> de tempo, evidenciaram que as proposições ofertadas às crianças seguiam um determinado padrão, ou seja, uma rotina diária com horários e espaços pré-definidos, sem diversificações, mesmo que as crianças apontassem e desejassem outros tempos, espaços e materiais. Ou seja, percebeu-se que as propostas para as crianças da turma do Maternal III visavam uma homogeneidade de ações e um ritmo único, não havendo diversificações de situações e materiais. As opções eram as mesmas para todas as crianças e os materiais ofertados eram geralmente peças de montar, massa de modelar ou livros. As ações, criações, imaginações e expressões/produções (construções com as peças de montar, desenhos, brincadeiras, falas etc) das crianças eram pouco observadas, problematizadas ou questionadas no sentido de contribuir para a sua ampliação e complexificação, trazendo a impressão de que eram consideradas meros passatempos ou atividades para preencher o tempo e manter as crianças ocupadas.

Uma das atividades dirigidas, propostas pelas profissionais, era a de pintar desenhos impressos, geralmente com lápis de cor. A seguir, trechos dos registros e as imagens 01 e 02, mostram dois momentos de atividades dirigidas. Na primeira, foi apresentado para as crianças o desenho do “meu amiguinho queridinho”, e elas tinham que pintar o amiguinho, porque estavam trabalhando amizade. “Uma das profissionais acompanha a pintura de alguns, mostrando que eles deve pintar dentro do desenho e não riscar tudo”. (Registro de estágio de Roselene Batista - 25/04/2016).

Na segunda atividade, uma das meninas “risca o desenho, e quando termina entrega para uma das profissionais, que diz: Mas que decepção, riscou tudo, a profe trouxe tão linda e você risca tudo!” (Registro de estágio de Roselene Batista - 29/04/2016).

---

<sup>7</sup> O período destinado à observação participativa foram sete encontros de quatro horas.

Figura 01

Atividades Dirigidas

Figura 02



Fonte: Acervos de imagens da autora – 25.04.16

Fonte: Acervos de imagens da autora – 29.04.16

Os horários das refeições também são marcados pela busca da homogeneidade e uniformização dos ritmos e ações das crianças. Elas comem todas no mesmo horário, e quando não querem comer ou terminam antes umas das outras, precisam permanecer sentados no refeitório, esperando os demais colegas, como evidencia o registro fotográfico 03. A imagem 04, mostra que, devido a espera algumas crianças começam a ficar incomodadas, indicando que não querem mais permanecer no refeitório, e pedem para retornar a sala, no entanto, são orientadas a esperar os demais colegas terminarem de comer

Figura 03 - Refeição - Jantar



Figura 04 - Refeição Lanche



Fonte: Acervos de imagens da autora – 29.04.16

No momento da higiene, conforme evidenciado na imagem 05, também se percebe uma lógica que prioriza o controle do tempo, e o disciplinamento. Desse modo, as

crianças parecem ter dificuldade de envolver-se e realizar os processos de aprender a cuidar de si mesmas, tornando-se mais independentes.

Figura 05 - Escovação dos dentes



Fonte: Acervo de imagens da autora – 28.04.16

A ida ao parque externo (imagem 06) ou interno (imagem 07), geralmente é antecedida por um “acordo” relativo ao comportamento das crianças, ou seja, se obedecerem poderão ir ao parque. No entanto, a ida ao parque externo, estava prevista na rotina como uma das últimas atividades da tarde, em função disso algumas crianças pouco aproveitavam este momento, pois alguns familiares começavam a buscar seus filhos/as por volta das 17 horas.

Nesse momento, algumas crianças tentavam se isolar para brincar sozinhas, outras em duplas. Disputavam brinquedos, porém, eram sempre orientadas a permanecerem juntas, sentadas na brita, pois o parque (que ficava localizado no mesmo espaço) estava sendo usado pela Turma do Pré-Escolar e os maiores poderiam machucá-los. Nessas situações, o envolvimento do adulto dirigia-se, sobretudo, ao cuidado e prevenção de possíveis acidentes. As interações adulto-crianças e a observação das mesmas não costumavam ocorrer durante o processo de produção das brincadeiras das crianças, os adultos conversavam entre si e as crianças brincavam e conversavam com seus pares, sob o olhar do adulto.

Quando perguntado às crianças sobre o que estavam fazendo com as britas, as respostas foram variadas: almoço, bolo, carvão e fogo. “Elas faziam e ofereciam uma para a outra, inclusive para mim”. (Registro de estágio de Roselene Batista - 02.05.2016).

Figura 06 - Parque externo



Fonte: Acervo de imagens da autora 02.05.17

Figura 07 - Parque interno



Fonte: Acervo de imagens da autora 29.05.17

Rosa Batista (2004 p. 7) contribui para refletirmos sobre as situações mencionadas, ao dizer que: “O que se percebe é que a prática cristalizada nas instituições, é a de propor a todas as crianças uma única proposta para ser realizada no mesmo tempo e no mesmo lugar, não condiz com as diferentes formas de ser e viver das crianças no mundo”.

Esses momentos, que deveriam ser significativos para as crianças e priorizar interações ricas, linguagens diversas e o brincar, são sempre tensos, caracterizados por práticas que visam o controle e disciplinamento, não oportunizando a diversificação das experiências das crianças, assim como a organização de tempos, espaços, e materiais adequados às crianças de 0 a 5 anos. Nesta perspectiva, percebe-se que as crianças ainda são vistas e/ou tratadas como incapazes de opinar sobre suas vontades ou de ter considerados os seus indicativos no que tange à organização de tempos e espaços, sendo-lhes furtado muitos dos seus direitos, inclusive o de participar como sujeitos ativos e produtores de cultura. Agostinho (2014, p. 1130) colabora ao afirmar: “As crianças têm “voz” porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer”.

De um modo geral, as crianças são muito participativas, indicam querer sempre mais, bem como situações com elementos novos e significativos, porém, o cotidiano obedece a uma rotina institucional rígida e a um planejamento previamente definido e rigoroso, que precisa ser seguido, neste sentido Ostetto (2000 p. 180) afirma: “as atividades previstas estão planejadas de acordo com o tempo e não com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças”.

No entanto, percebe-se que mesmo tendo poucas oportunidades de expressão, as crianças relacionam-se entre si, compartilham sentidos e significados, procuram comunicar-se, brincar, criar e recriar diante do que lhes é ofertado, subvertendo a ordem

prevista. Surge daí a necessidade de entendê-las e considerá-las como atores sociais, do ponto de vista de Tomás e Fernandes: “assume-se que as crianças são actores sociais, considerando os seus pontos de vista e as suas acções como dotadas de sentido, o que implica romper com concepções sociológicas e pedagógicas tradicionais que as concebem como seres incompetentes e incapazes”. (TOMÁS e FERNANDES, 2009, p. 10).

Ou seja, as crianças fantasiam, imaginam, e criam com o que está ao seu alcance, mesmo que seja um único brinquedo, como percebido nas ações das crianças no período de observação participativa. É impressionante como as crianças montam, desmontam e dão significado e vida a tudo a partir de um único objeto/material, com muita imaginação.

Revisitar os registros produzidos no período da observação participativa e visualizar as crianças criando e recriando, levou a resgatar discussões e muitos referenciais teóricos estudados no decorrer do curso, que indicam o quanto é necessário que as instituições de educação infantil oportunizem as crianças vivenciar a brincadeira, que possibilita a elas experimentar, modificar, alterar o sentido das coisas. Brougère (1995, p. 99), descreve a brincadeira como: “uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras”.

As imagens 8 e 9, e trechos dos registros de estágio possibilitaram refletir sobre essas situações. Vejamos:

*Ao questionar a criança sobre sua produção ela responde que fez um prédio sentado, perguntei o que era um prédio sentado, ela apontou me mostrando os degraus. (Registro de estágio de Roselene Batista– 25/04/2016).*

*Duas meninas brincam, me aproximo e pergunto o que elas estão fazendo. Me respondem que é o chapéu da bruxa e colocam sobre a cabeça. Uma imita a outra. (Registro de estágio de Roselene Batista– 02/05/2016).*

Figura 08 – Brincando com peças de montar



Fonte: Acervo de imagens da autora 29.04.16

Figura 09 – Brincando massa de modelar



Fonte: Acervo de imagens da autora 02.05.16

Situações semelhantes são expostas nos registros fotográficos 10 e 11 e no excerto do registro selecionado, que vêm a seguir. As crianças exploram os materiais, cria e recriam a partir de elementos da realidade, atribuindo-lhes sentidos e significados diversos.

*Já Felipe fez uma peça grande, perguntei se era uma torre. Ele me disse que não: - Isso é uma bandeira, ela fica lá em cima, no alto! Parabenizei-o e fiquei observando que ele dava diferentes significados a sua construção, em alguns momentos ele a colocava na mesa e o passava por cima com outra peça, parecia que ele a utilizava como ponte, em outros momentos ele a erguia para o alto, e parecia ser um avião. Mas preferi não interromper e perguntar, pois ele estava muito envolvido e concentrado em sua construção. (Registro de estágio de Roselene Batista - 25/04/2016).*

Figura 10 e 11 - Brincadeira com peças de montar



Fonte: Acervos de imagens da autora 25.04. 2016

Vygotski (1988, *apud* Kishimoto), indica a importância do imaginário constituído a partir da brincadeira, das experiências e das reorganizações feitas ao brincar. Segundo Kishimoto, a perspectiva vygotskiana contribui para destacar: “a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária. Revela que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam”. (KISHIMOTO s/a, p. 01). Dada a relevância do imaginário promovido pelas brincadeiras, organizar e viabilizar espaços e tempos que propiciem estas situações, demanda do profissional um olhar atento ao envolvimento das crianças. Em estudos realizados por Agostinho (2014), a autora contribui expressando que apreender e expressar o mundo é mais do que fala e escrita, a expressão e participação estende-se a “sua dimensão corporal, afetiva, humorística, lúdica e em suas culturas de pares. (AGOSTINHO, 2014, p. 11).

Essa afirmação pôde ser confirmada em vários momentos do estágio, como mostram as imagens 12 e 13 a seguir. Nessa situação as crianças movimentaram-se e (re) significaram o espaço ao modo delas, ao brincar com balões. Embora não tivesse planejado disponibilizar balões naquele dia, decidi fazê-lo num momento em que as crianças agitaram-se bastante, fazendo “barulhos”, entendidos como exagerados e sempre controlados no cotidiano da instituição. Em síntese, turma barulhenta é sinônimo de o professor não ter “controle” ou “domínio” de turma, discurso este ainda é ouvido escolas.

Figura 12



Brincadeira com balões

Figura 13



Fontes: Acervo de imagens da autora 30.04.16

Propôs-se que as crianças desenhassem seus rostos no balão, com a intenção de ampliar as propostas em andamento, relativas à construção de sua identidade. Conforme



os balões foram se enchendo, ganhando o formato dos rostos e começaram a voar pela sala foi muito significativo o envolvimento das crianças. Percebi a necessidade de prolongar aquela situação, deixando de lado, o que tinha planejado para aquele momento. Visando possibilitar a ampliação daquela experiência, fez-se necessário desocupar o centro da sala, retirando as mesas e cadeiras para favorecer a circulação das crianças, pois elas estavam explorando e (re)significando o espaço da sala, algo novo para elas, pois esses objetos normalmente ocupavam todos os espaços, como mostra o registro seguinte:

*E esse ambiente ficou mais gostoso ainda! Chamou-me atenção que quando os balões caíam e misturavam-se, eles reconheciam suas autorias nos rostos desenhados, quando caíam no chão eles identificavam que não era o seu.*  
(Registro de estágio de Roselene Batista - 30/04/2016).

Agostinho (2014) declara que se faz necessário ouvir as crianças, conhecer suas opiniões e contribuições para construção de experiências públicas e democráticas com elas. Partindo dessa afirmativa com base nas observações, surgiu a necessidade de pensar em metodologias que oportunizassem as crianças a vivenciar diferentes linguagens, no entanto, vale frisar que o papel do profissional é indispensável, entendendo que cabe ele compreender e interpretar a necessidade de espaços diversificados que permitam múltiplas experiências, expressões e voz. Para Agostinho (2015), quando somos capazes de ouvir as crianças, nem sempre estamos prontos para os rumos que esta escuta possa ter, no entanto, a autora afirma que a participação das crianças só poderá se efetivar mediante a escuta atenta:

Contudo, quando disponibilizamos às crianças os conhecimentos para que se expressem e resolvam suas problemáticas, bem como, opinem nas decisões que lhes envolvem, nem sempre estamos preparadas para os rumos que tais conversações podem revelar, tendo consciência das incertezas ainda existentes nas práticas de participação infantil, acreditamos que para que possamos considerar a participação efetivamente, temos que começar por ouvi-las (AGOSTINHO, 2015, p. 236).

Mello (2010, p. 82), menciona a importância desse espaço para a promoção do desenvolvimento, e destaca que: “O respeito dos adultos às formas da atividade das crianças num ambiente rico, diversificado, atraente, provocador e acessível às mãos e olhos das crianças promove o desenvolvimento humano na infância”

Diante disso, propor às crianças espaços e experiências diversificados, oportunizando mais de uma proposta em um mesmo tempo e espaço, possibilitando a elas o exercício da escolha, e auxiliando-as a fazer esse exercício, foi um desafio que precisava

ser enfrentado a partir das observações realizadas. Neste momento tornou-se mais compreensível, a certeza da indissociabilidade existente entre a teoria e a prática, afinal, o profissional precisa incluir no planejamento, os pontos de vista das crianças.

Para Ostetto (2000) planejar consiste em um processo reflexivo, no qual o educador exercita a capacidade perceber as necessidades do grupo de crianças, nesse sentido afirma que planejar pressupõe um olhar atento a realidade.

Portanto, pensar, planejar e agir demanda: observar, escutar e lançar um olhar atento a diversas ações e significações apontadas pelas crianças, como salientam estudos desenvolvidos por Batista *et al.*:

Esse outro olhar que estamos nos propondo construir exige a compreensão de que as crianças à sua moda compreendem o mundo que as cerca. Portanto, são sujeitos completos em si mesmos, que pensam, se expressam criativamente e criticamente sobre o espaço institucional onde são educadas e cuidadas. São sujeitos conscientes de sua condição e situação e se expressam de múltiplas formas. (BATISTA *et al.*, 2002, p. 3)

Foi a partir de uma escuta e de um olhar atentos, e buscando ampliar esse exercício, que procuramos oferecer um ambiente diversificado nos dias da atuação docente.

As situações pedagógicas propostas no quinto dia de atuação, conforme evidencia o registro fotográfico a seguir, consistia em disponibilizar para as crianças múltiplas escolhas de vivenciar o espaço, com materiais diversos e acessíveis à sua escolha. Fez-se necessário adaptar a sala, buscando torná-la agradável, interativa e interessante para as crianças, assim ofertou-se: brinquedos no chão (no edredom<sup>8</sup>), livros na mesa, enquanto em duplas realizavam atividade mediada por mim, de forma mais direta, com desenho, pintura com variedades de lápis e colagem.

As proposições tinham como intencionalidade propiciar a participação das crianças, permitindo terem autonomia em suas escolhas, assim elas dividiam seus tempos e espaços. Algumas que iam à mesa, ao ter acesso aos livros selecionados, contavam histórias que elas mesmo criavam ou recontavam diante das ilustrações, por vezes contavam umas as outras, por vezes falavam consigo mesmo. Simultaneamente, grande parte da turma interagiu no edredom, onde estavam peças de montar, conforme vemos na figura 14. Enquanto isso as crianças realizavam em duplas uma proposta que contava com

---

<sup>8</sup> Como a instituição não possuía tapetes nesta sala, optei por levar edredom para colocar no chão, visto que fazia frio.

mediação direta, possibilitando que se desse uma atenção individual às crianças. Como o foco<sup>9</sup> da proposta de estágio abordava a construção da identidade e o reconhecimento de si e do outro, esta proposição provocava as crianças a desenharem aquilo que gostavam nelas mesmas, a partir de uma foto sua quando bebê (solicitada aos familiares), e outra foto atual, tirada durante o estágio. Vejamos os registros dessas situações:

Figura 14 Proposições simultâneas e diversificadas Figura 15



Fonte: Acervo de imagens da autora – 03/05/2016

*Enquanto desenha, Mayara me fala: “Profe eu gosto do meu cabelo, mas aqui tem olho também”. (Registro de estágio de Roselene Batista 03.05.16)*

A experiência acima retratada, pode ser considerada extremamente rica e produtiva. As crianças expressavam por meio de múltiplas linguagens, circulavam livres pela sala, interagem entre si, ou seja, as “crianças brincam individual ou coletivamente e neste ato experimentam e descobrem a vida que pulsa em diferentes ritmos a partir das linguagens com as quais aprendem a relacionar-se com os outros” (GOBBI, 2010, p. 01), sem necessitar estarem sentadas por longos períodos em mesa e cadeiras, com uma única opção de atividade.

As crianças deslocavam-se pela sala a partir de suas vontades, e em alguns momentos vinham até a mesa onde eu estava com uma dupla de cada vez, como mostra a figura 15. Elas observavam o que as duplas estavam realizando, indicando querer também participar, diante desta indicação explicava que todos teriam a oportunidade de realizar a mesma produção que os colegas, então, seguros da oportunidade que teriam,

<sup>9</sup> O foco ou tema foi indicado pelas professoras (Regente e de Linguagens)

voltavam aos brinquedos ou aos livros, atuando de modo voluntário e criativo em um espaço para elas.

Com o objetivo de que suas produções fossem valorizadas e se tornassem acessíveis, de modo a possibilitar observações e possíveis significações por parte de todas as crianças da turma, como mostram as figuras 16 e 17, os espaços da sala começaram a ganhar a exposição de uma documentação (fixada pelas crianças), cuja autoria era delas, a partir de uma proposição mediada.

Figura 15

Crianças expondo suas produções na sala

Figura 16



Fonte: Acervo de imagens da autora – 03/05/2016

Deste modo, as crianças mostravam que quando o educador tem um olhar atento a necessidades de liberdade de expressão, elas se sentem pertencentes e participantes deste espaço, sendo este, promotor dos princípios de democracia. Essa assertiva é confirmada em estudos realizados por Agostinho (2015 p. 55), ao relatar que “A oportunidade das crianças participarem tem que ser vista não só como um direito, mas também como uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia em seus processos de educação.

Se refletirmos sobre a construção dos espaços das instituições destinadas à infância, em especial as de educação infantil, de pronto, percebe-se que ele é concebido pela visão do adulto, sem a participação das crianças. De um modo simplista poderia indagar: O que as crianças estão tentando nos indicar quando nos deparamos com elas na ponta dos pezinhos, buscando olhar o lado de fora da sala? Seria este um indicativo de que estar num ambiente e poder visualizar o outro seria mais interessante?

Gonçalves (1999 p. 49 ), evidencia que: “De maneira geral a arquitetura escolar é planejada por arquitetos ou engenheiros sem nenhuma participação de seus futuros

usuários. Porém, conhecer os significados que uma organização espacial assume para um determinado grupo social é fundamental”. A referida autora nos faz refletir sobre o espaço como lugar produtor de educação, então questiona:

Que práticas e usos da arquitetura escolar pode-se verificar e que demonstram resistência e/ou submissão ao autoritarismo da produção este espaço? A relação pedagógica pode acontecer em qualquer espaço. Mas se pedagogia e a arquitetura influenciam-se mutuamente a questão a nos preocupar deve ser: qual espaço arquitetural deve ser produzido para a educação que queremos realizar? (GONÇALVES, 1999, p. 49)

Guimarães, (2006 p.70) enfatiza que para criança o tamanho do espaço não é o que importa, e sim o modo de como ela experimenta este espaço, a referida autora salienta:

Uma casa com uma metragem pequena pode ser sentida pela criança (ou pelo adulto) como maior do que um espaço com dimensões maiores, se há intimidade, sensação de segurança e pertencimento nessa casa. Conseqüentemente, o espaço habitado e vivido é um espaço de limites transformáveis por quem o habita. Ou seja, o espaço objetivo torna-se “lugar de...” experiências, relações, criações; torna-se ambiente de vida, a partir das experiências que nele compartilhamos. O *espaço* é algo projetado, o *lugar* é construído nas relações. GUIMARÃES (2006 p. 70)

Percebe-se que a oportunidade de expressão das crianças pode promover a construção de espaços apropriados para as crianças, sendo indicados por elas, “os usuários da escola percebem muito mais do que as dimensões tecnicamente corretas do tamanho das portas, janelas, altura do teto etc... (GONÇALVES, 1999 p. 52).

Durante as observações, ficou clara a necessidade de disponibilizar diferentes experiências de aprendizagem para as crianças, que incentivassem a curiosidade, o tateio e a exploração de novas sensações. Para isso, além de muitos estudiosos da infância, encontramos amparo legal para nos auxiliar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) a criança deve ter a possibilidade de envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades.

Na intenção de propor experimentos novos e diversas sensações às crianças durante o período de atuação docente, fez-se necessário adaptações diárias no planejamento. De início isso trazia-me um certo desconforto. No entanto, em conversas com a professora orientadora, e conseqüentemente refletindo sobre autores já estudados, consolidou-se a compreensão da necessidade de o educador entender a importância de tornar seu planejamento flexível.

Deparamo-nos com uma realidade em que as atividades nas instituições de educação infantil são “aplicadas” de acordo com um tema definido previamente, sem considerar processos, histórias, trajetórias, saberes, curiosidades e especificidades das crianças da turma. Segundo Luciana Ostetto (2000, p. 180), nessa modalidade de planejamento “a criança aparece como passiva, sem particularidades ou necessidades específicas, que espera pelo atendimento do adulto, sem nada poder dizer expressar”, sendo assim, o educador é concebido como aquele adulto que transmite o conhecimento, e a criança é aquela que é vista como um sujeito que apenas recebe esses conhecimentos, sem que se construa uma relação entre ambos.

Refletindo acerca do planejamento e sobre o quanto este necessita ser flexível, de modo a atender as demandas das crianças, o educador precisa aprender a abrir espaço para os indicativos das crianças, assim como para o inusitado que se revela e nos surpreende no cotidiano. Batista (2004), destaca:

As múltiplas vivências das crianças chocam-se com a proposta de uma vivência única, cuja uniformização e homogeneidade são critérios para a organização e manutenção da seqüenciação das atividades previstas na rotina. Desse modo, as ações e reações das crianças frente ao que lhes é proposto no dia-a-dia da creche indicam um descompasso de intencionalidades, sentidos, desejos e necessidades que se manifestam em movimentos de ruptura, resistência e acomodação. (BATISTA, 2004. p. 5)

A partir deste entendimento, e com base nas observações, o que foi almejado para o período de atuação docente foi um fazer em que se buscou uma aproximação entre adulto e as crianças, procurando romper com uma visão adultocêntrica, oportunizando uma relação com e entre as crianças na construção do conhecimento.

A aproximação às crianças fez com que elas se envolvessem em todas as atividades propostas, ouvi-las fez que a convivência no cotidiano, mesmo que atrelada à rotina institucional, fluisse de modo agradável, espontâneo, porém intencional, diminuindo a tensão para as crianças e para mim também.

Para diversificar as propostas, e estar próximo das crianças nos momentos de contação de história, cantigas, entre outras, procurou-se ficar na altura delas, permitindo a sua aproximação sempre que desejassem. Experiências desafiadoras, que geravam ansiedade, pois não sabia como as crianças reagiriam com o modo diferenciado de organizar seu cotidiano, afinal elas não estariam mais sentadas, separadas uma das outras e distantes do adulto, contudo, o envolvimento das crianças foi muito mais ativo e presente.

As imagens 17 e 18 exibem um momento de contação de história, acontecido no período da observação participante.

Figura 17 e 18 – Contação de histórias - observação participante



Fonte: Acervo de imagens da autora, 28.04.2016

Ao perceber que grande parte das crianças não se envolviam com este momento que é a contação de história, onde a imaginação da criança pode ser despertada e enriquecida, decidiu-se propor experiências com a linguagem literária em espaços diferenciados. Uma das experiências do período de atuação docente, é retratada nas imagens 19 e 20.

Figura 19 e 20 – Contação de histórias – atuação docente.



Fonte: Acervo de imagens da autora, 31.05.2016

Fonte: Acervo de imagens da autora, 03.05.2016

Pôde-se perceber que as crianças interagem com mais intensidade, vivenciam o espaço e os materiais com seus pares quando o espaço é planejado e pensado para elas e

com elas. Nessas situações elas envolviam-se com seus pares, criando situações onde estavam presentes elementos de fantasia, imaginação e realidade. Na medida em que esse processo era mediado pelo adulto, ficava perceptível que a interação e trocas ampliavam-se.

Uma outra situação, em que as crianças envolveram-se foi a da produção de massas de modelar caseira, conforme retratado nas figuras 21 e 22. Essa situação despertou reações diversas por parte das crianças, provocadas pelo cheiro e pela coloração, como expressou Pedro: *\_ Iéca profe, tem cheiro, disse o Pedro referindo-se ao cheiro do vinagre.* (Figura 22)

*As expressões faciais eram diversas, a sensação da cor nas mãos e a mudança na coloração da massa, geraram descobertas e expressões maravilhosas".* (Registro de estágio de Roselene Batista– 31/05/2016).

Figura 21

Confecção da Massa de modelar

Figura 22



Fonte: Acervo de imagens da autora 31.05.2016

Enfatizando que o objetivo foi propiciar a participação das crianças em todo o processo, é importante dizer que as crianças envolveram-se na produção desde o início. Depois que as massas ficaram prontas, levei-as na bacia a cada mesa, onde estavam pequenos grupos de crianças, possibilitando que visualizassem, tocassem e sentissem. Logo após a conclusão da confecção das massas de modelar, entreguei-lhe palitos diversos e coloridos. Naquele momento elas tinham à mão vários palitos e não somente um para cada criança, o que oportunizou muitas criações, como é possível visualizar na imagem 23, onde Pedro de modo espontâneo vira-se para mim e diz: *“ Profe. Eu fiz uma aranha amalela”.* (Registro de estágio de Roselene Batista – 31/05/2016).



Ao refletir sobre a produção de Pedro, que fez a “aranha amalela”, pergunta-se: Será que esta produção ocorreu em virtude do tempo oportunizado diante do envolvimento da criança? Será que a produção da aranha aconteceria sem a diversidade de palitos?

Figura 23 - Produção com massa de modelar



Fonte: Acervo de imagens da autora, 31.05.2016

Entre as propostas de participação das crianças estava a de propiciar o contato com o novo, conhecer novas sensações, texturas, para isso apresentou-se argila, buscando possibilidade de novas experiências e conhecimentos. Gobbi (2010), evidencia que: “Diferentes superfícies esperam silenciosamente que meninos e meninas decidam que rumos tomarão, que traços, que marcas deixarão sobre as áreas de diferentes texturas, formas, tamanhos, que ao serem investigadas pelas crianças ganham proporções ilimitadas. (GOBBI, 2010 p. 05).

A referida autora afirma que: “A criação de texturas proporciona descobertas interessantes pelas crianças. Podem ser feitas diretamente sobre as superfícies que se pretende caracterizar obtendo relevo ou traçados inusitados” (GOBBI, 2010 p. 06). Pôde-se ver nas ações das crianças, diante do proposto com as argilas, a importância de se disponibilizar uma quantidade maior de material (argila, massa de modelar, entre outros) do que costumam ter à disposição, o que fez com que pudessem ampliar suas produções.

*Pedro diz: \_ Profe. Eu fiz o olho com um furo do meu dedo. (Figura 24)*

*Isadora diz: \_ Proe. Eu tenho cabelo né? (Figura 25)*

(Registro de estágio de Roselene Batista – 03.06.2016).

Figura 24



Produção com argila

Figura 25



Fonte: Acervo de imagens da autora, 03.06.2016

*Permitir que as crianças estivessem em contato com o novo promoveu reações diversas ao olharem e sentirem suas mãos “sujas”, ao ver suas construções ganharem “vidas”, realmente as expressões das crianças eram de contentamento (imagina a minha), e tudo começou a ganhar formas e modelos perfeitos, eles se ajudavam, apontavam o que estava faltando na escultura do outro. (Registro de estágio de Roselene Batista – 03.06.2016).*

Para que a participação das crianças aconteça, entende-se a necessidade que o adulto esteja disposto a ouvi-las. De acordo com Agostinho (2013 p. 239): “Um processo de participação, baseado em um conceito de criança como sujeito participante, implica portanto, na capacidade dos adultos de ouvi-la, de modo que cada uma sinta que a sua experiência tem valor.”, ou seja, necessita que o adulto seja capaz de exercitar a auscultação, como aponta Agostinho et al. (2015 p. 236), referindo-se a Rocha (2008). A autora também enfatiza que ouvir as crianças não é o suficiente para promover a participação, faz-se necessário refletir e discutir junto com elas.

Conforme mencionado, o tema ou foco da proposta de estágio abordava a construção da identidade, a partir daí buscou-se evitar uma rotina rígida e inflexível, mesmo tendo que nortear-se por ela, visto que a instituição mantém um cronograma de horários que são seguidos rigidamente pelas professoras, contudo, procurou-se fazer com que as crianças se sentissem participantes e ativas no decorrer do processo. Buscou-se manter o olhar e a escuta dirigidos às ações e expressões das crianças diante do que lhes era proposto. Quando a rotina exigia que uma atividade em andamento fosse interrompida, assegurava-se às crianças a garantia do retorno a ela e a continuidade da

mesma. Com isso percebeu-se que as crianças ficavam menos ansiosas e “agitadas” ao compreender que o que faziam não lhes seria tirado de modo súbito ou definitivo.

Pensar na organização dos espaços e materiais para as experiências das crianças, exigiu planejamento, de modo que esse viesse garantir o envolvimento das crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 58), aponta que:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. (BRASIL/ RCNEI, 1998, p. 58).

Em busca de que os espaços permitissem às crianças sentirem-se parte integrante dos processos, uma outra proposta apresentada (figura 26) consistiu em que cada criança desenhasse com giz escolar o contorno do corpo de outra criança. Esta proposição estava programada para a área externa, no entanto, no período da atuação docente os dias foram bastante frios, e acolhendo a solicitação da professora da turma, optou-se em não levar as crianças para fora. A proposta foi realizada dentro da sala, para tanto o espaço precisou ser adaptado. Empilhou-se as mesas nos cantos da sala e distribuíu-se as cadeiras para as crianças que desejassem estar sentadas (imagem 27), sendo assim, o espaço central da sala ficou livre viabilizando a realização da proposta, como também a circulação das crianças, conforme mostra o registro fotográfico 28. Diante da liberdade que tinham, as crianças apropriaram-se da proposta e foram inserindo-se no processo, ajudando uns aos outros a se desenharem, como indica a imagem 29. Esta situação pode ser melhor compreendida a partir da seguinte afirmação

[...] incentivar a curiosidade e a exploração; garantir experimentos que considerem a plurisensorialidade; garantir às crianças a comunicação por diferentes linguagens, o protagonismo e o prazer em descobertas com seus pares de idades iguais e diferentes nos desafios com os quais se defrontam. (GOBBI, 2010, 06)

Figura 26

Desenho no chão da sala

Figura 27



Fonte: Da autora, 03 de junho 2016

Figura 28

Desenho no chão da sala

Figura 29



Fonte: Da autora, 03 de junho 2016

Ao constatar esse envolvimento nas várias situações propostas, buscou-se em todos os momentos dar-lhes a garantia de que o espaço construído por elas permaneceria igual e que poderiam continuar no retorno, ou que se realizaria em outro momento a mesma proposição, sendo assim, além de estabelecer uma relação de confiança e respeito entre o educador e as crianças, os momentos de seguir uma rotina alienada a rigidez do tempo, parecia nem ser percebido pelas crianças.

Portanto, Rosa Batista (2004), destaca a necessidade de encontrar nas crianças possibilidades para construir novos tempos e espaços, onde elas sejam entendidas como atores sociais, heterogêneos e que têm voz, como a autora afirma:

Para tanto, faz-se necessário buscar nas crianças, nas práticas, nos seus modos de ser, a possibilidade da construção de novos tempos e espaços em que elas sejam respeitadas como crianças e possam viver como crianças. [...] Portanto,

a emancipação das crianças, isto é, a vivência da condição de autor e ator social de direitos no espaço de educação coletiva, exige revisão das práticas que as submetem à condição de adulto miniatura, de sujeito em maturação que um dia vai ser, de um ser frágil, incompleto, sem poder de escolhas e de decisão sobre a vida vivida nas instituições, libertá-las de uma rotina homogênea, previsível, ordenada, assim como da temporalidade institucional onde todos têm que dormir, comer, fazer atividades, sentar na roda, ouvir a história, brincar no parque, ao mesmo tempo; libertá-la da lógica escolarizante, que insiste em ensinar de forma fragmentada “o mundo que já existe”, que insiste em preparar para o futuro quando a experiência de ser criança está apenas começando a ser vivida. É, acima de tudo, desconstruir uma idéia de que existe um infância homogênea e universal” (BATISTA, 2004, p.2)

Por fim, planejar, agir e principalmente refletir sobre o fazer pedagógico nas instituições de educação infantil, onde se busca legitimar os indicativos das crianças, é construir a cada dia um cotidiano planejado e intencional sim, porém, com a participação efetiva das crianças. Refletindo diante dos estudos realizados até aqui conclui-se: Que valor tem o planejamento, mesmo que intencional, se a criança não se envolve com ele? De que adianta proposições se as crianças não participarem de modo efetivo? Qual a importância da organização de tempos/espacos/materiais se as criança não forem ouvidas?

### **Considerações finais**

Entendendo a importância da participação das crianças e a oportunidade das mesmas serem ouvidas, buscou-se neste trabalho de conclusão de curso, refletir sobre o planejamento das práticas pedagógicas ou sobre a organização de tempos, espaços físicos e materiais nos contextos de educação infantil, compreendendo que e para tal, faz-se necessário um olhar atento aos indicativos da crianças no cotidiano das instituições.

Ao longo do trabalho, teve-se a oportunidade de conhecer, pesquisar e estudar bibliografias relacionadas ao tema, e conseqüentemente refletir mais profundamente sobre processos ocorridos no estágio. Entre as leituras realizadas ressalta-se a importância das recentes produções e discussões sobre a participação das crianças, as quais impactam a educação infantil no sentido de construir um olhar e uma escuta cada vez mais atenta aos indicativos delas, analisando-os e considerando-os no planejamento do cotidiano institucional.

Voltar-me à leitura e reflexão sobre o material empírico produzido durante o estágio, possibilitou muitas reflexões sobre a prática pedagógica. Em meio à observações, registros, docência, análises, planejamentos e replanejamentos foram muitas as reflexões,

possibilitando ampliar conhecimentos sobre as crianças e a atuação docente com/para elas. No contato com as crianças e a instituição, percebeu-se o quanto é necessário, mais do que um olhar, é preciso um olhar sensível e atento, uma escuta apurada para compreender as diferentes formas de expressões das crianças, entendendo a participação delas como fundamental para o seu desenvolvimento integral. Assumir como primeira experiência docente, mesmo que em caráter de estágio, uma turma de maternal, foi realmente desafiador, pois isto exigiu um esforço no sentido de buscar compreender seus modos de agir e expressar-se, coletiva e individualmente. Ao confrontar-me com a realidade de uma turma vista como bastante agitada, cuja rotina designada pela instituição, e pelos planejamentos dos professores caracterizavam-se pela organização de tempos e espaços sob uma lógica adultocêntrica, fez-se necessário pensar em propostas que oportunizassem diferentes e múltiplas vivências às crianças, tendo o cuidado de equilibrar a rotina a que elas estavam habituadas, ou seja, procurou-se “fugir” ou transgredir tal rotina, mesmo estando atrelada a ela.

Ressalta-se que jamais tivemos a intenção de confrontar o fazer diário de profissionais que atuavam na turma, e sim ofertar experiências novas, diferentes e diversificadas para as crianças, percebendo que estas experiências e necessárias rupturas com perspectivas e práticas tradicionais se estendiam a mim também, talvez por esta razão muitos anseios e inseguranças permearam este período.

O percurso do TCC, fez com que se refletisse com mais intensidade sobre o período do estágio, trazendo a certeza de que a docência é um aprender constante no cotidiano, é saber ouvir, saber falar, é refletir, partilhar saberes, significados e experiências, é construir com as crianças um processo contínuo e diário. Ambos se constituíram num percurso desafiador, e agora, possuímos mais convicção da complexidade do tema, e do quanto ainda precisa ser conquistado para a efetivação dos direitos das crianças, em especial na primeira infância. Com essas experiências, constatou-se o quanto estes momentos foram fundamentais, e de suma importância para o desenvolvimento do aprendizado ocorrido no decorrer de todo o Curso de Pedagogia, pois ao realizar o exercício da prática e da reflexão para escrever este trabalho de conclusão de curso, foi possível compreender melhor os conceitos abordados no ambiente acadêmico.

Considera-se, portanto, o estágio como positivo e gratificante. As crianças participaram ativamente, brincaram e desenvolveram experiências individualmente, em duplas e em grupos ampliados. No decorrer dos dias, os anseios começaram a trazer

inquietações, ao perceber que os planejamentos diários não estavam sendo cumpridos, provocando uma sensação de incompletude e insuficiência. No final de cada dia fazia-se necessário reescrever um novo planejamento, novas escolhas a serem propostas e adaptadas para o dia seguinte. No entanto, avalia-se este como um momento de muita reflexão sobre o fazer docente, ao olhar para os registros escritos e fotográficos, ao pensar no envolvimento das crianças, e perceber que a necessidade de ampliar horizontes com elas, exige romper com visões e práticas, relativas ao planejamento de tempos e espaços, próprias da educação tradicional, ainda muito arraigadas na educação infantil.

Ao vivenciar a prática do estágio, também constatou-se que as crianças nos surpreendem, mostrando seus saberes, suas curiosidades, modos de atuação, de apropriação, de expressão, que não haviam sido previstos, exigindo mudanças e revisões do que foi planejado, por isso torna-se imprescindível a flexibilidade do planejamento, no sentido de resignificá-lo *com* e a partir dos indicativos das crianças.

Por fim, refletir sobre o estágio e escrever este artigo, longe de esgotar os conhecimentos necessários sobre a temática, proporcionou aprendizagens significativas e únicas, e a compreensão de que muitos são os desafios para que as crianças sejam reconhecidas em seus direitos plenos, a fim de assegurar o direito de interagirem como sujeito sociais e históricos que são, que se expressam, têm opinião e têm voz, têm direito de brincar e ver legitimados seus tempos, espaços e escolhas. É necessário que sejam reconhecidas e respeitadas suas diferenças e pontos de vista, destacando, ainda, a importância de uma atuação docente que reflete permanentemente sobre a prática educativa, e que intencionalmente projeta e possibilita espaços e tempos apropriados às interações das crianças, à ampliação de seus repertórios sociais e culturais, assegurando seu desenvolvimento integral. Para tanto, é necessário que os profissionais tenham garantidas condições de trabalho justas e dignas, assim como o compromisso profissional de construir uma indispensável reflexão sobre a prática, de modo individual e coletivo.

Sendo assim, ao final deste percurso, pode-se dizer: ampliam-se olhares e vislumbram-se possibilidades!

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Katia; A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127 - 1143, set./dez. 2014.

AGOSTINHO, Katia; O direito à participação das crianças na Educação Infantil. **Educativa**, Goiânia, v.16, n. 2. P. 229-244, jul./dez.2013.

AGOSTINHO, Katia; DEMÉTRIO, R. V. V.; BODENMÜLLER, Saskya. Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos. **Zero-a-Seis** (Florianópolis), v. 17, n.32. p. 224-239, 2015.

BATISTA, Rosa et al. PARTILHANDO OLHARES SOBRE AS CRIANÇAS PEQUENAS: reflexões sobre o estágio na educação infantil. **Revista Eletronica UFSC**, Florianópolis, n. 5, p.1-11, 2002. Janeiro/julho.

BATISTA, Rosa. **Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças**. III Seminário de Educação Infantil – Refletindo as questões atuais da Educação Infantil, 2004 , Criciúma: AFASC, 2004.

BATISTA, Roselene P. Z. **Relatório de observação/registo**. Registros de estágio de Educação Infantil, 2016.

BATISTA, Roselene P. Z. **CRIANÇA COMO PROTAGONISTA NO PROCESSO EDUCATIVO**. Relatório final de estágio de Educação Infantil. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009** - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009** - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: LEI Nº 9.394/96 – 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop.- São Paulo: Corez, 1995. - (Coleção questões da nossa época: vol 43).



COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **Educação Infantil: Espaço de Educação e Cuidado**. In: Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2002, Caxambu.

FERNANDES, Fernando Manuel Bessa . **Considerações metodológicas sobre a técnica da observação participante**. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. Caminhos para análise das políticas de saúde – Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p. 486 – 510.

FERREIRA, Manoela. “Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, vol.18 nº 2, p.151-182, jul./dez. 2010.

GOBBI, Márcia. **MÚLTIPLAS LINGUAGENS DE MENINOS MENINAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**, agosto. 2010

GONÇALVES, R. de C. P. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. **Ponto de vista: revista de educação e processo inclusivos**, v. 1, n.1, p. 47-57, jul-dez 1999.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: MEC/SED/TVESCOLA/SALTOPARAOFUTURO. **O cotidiano na Educação Infantil**. Boletim 23.nov.2003.pp. 68-77

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

KISHIMOTO. Tizuko Morchida. **A BRINCADEIRA E A CULTURA INFANTIL**. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&id=5>. Acesso em 06/04/2015.

LUDKE, Mengue e André, Marli. **Pesquisa em educação**: Abordagens educativas. São Paulo: Epu, 1986.

MELLO, Suely Amaral Mello. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.25, n.1, p. 83 – 104, jan/jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. **Relações entre adultos e crianças na contemporaneidade**: o que estamos fazendo com nossas crianças? *Momento*, Rio Grande, 19 (1): 77-88, 2010.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação Santa Maria**, v.35, n. 1. P 53-68, jan/abril.2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. São Paulo: **Papirus**, 2000.

REALI, Noeli Gemelli. **DIAGNÓSTICO ESCOLAR**: implicações político/pedagógica e questões metodológicas. UFFS, 2011.

RIVERO, Andréa Simões. A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS E A BRINCADEIRA: Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. In: RIVERO, Andréa Simões. **Brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil**. Florianópolis: Ufsc, 2015. p. 29-43.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. III CONGRESSO DE ARTE-EDUCAÇÃO, 3., 2002, Blumenau – SC. **Crianças e infâncias: uma categoria social em debate**. Blumenau: UFSC, 5 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CHAPECÓ. **Projeto Político Pedagógico** – Centro de Educação Infantil Municipal Maria Helena Alves Chagas. Chapecó, 2015.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. PARTICIPAÇÃO E ACÇÃO PEDAGÓGICA: A VALORIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA E ACÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS. **Actas do X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia**. Braga:, Universidade do Minho, p.2529-2541, 2009.