



ESTICANDO HORIZONTES: "O PARQUE É ONDE TEM UM PEDAÇO DO SOL". APRENDENDO A CONHECER E ESCUTAR AS CRIANÇAS

Stretching horizons: "The playground is where there's a piece of the sun". Learning how to understand and listen to children

Kátia Adair AGOSTINHO

Universidade Federal de Santa Catarina
Departamento de Metodologia de Ensino
Florianópolis, Brasil
katia.ufsc@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0261-9790> 

Mariah de Moraes Lima VIEIRA

Universidade Federal de Santa Catarina
Curso de Pedagogia
Florianópolis, Brasil
demoraesmariah@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-3917-8454> 

Evelyn Cristine Souza dos Santos NORONHA

Universidade Federal de Santa Catarina
Curso de Pedagogia
Florianópolis, Brasil
evelyneducarte@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-0886-7834> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

O artigo foi elaborado a partir do Memorial de finalização da disciplina "Estágio Obrigatório em Educação Infantil", tem como objetivo sintetizar os acúmulos debatidos em grupo, registrar a memória de uma iniciação à docência e levantar reflexões a partir de textos escritos e não escritos, relacionados à disciplina. Neste as autoras buscam ressaltar seus percursos formativos a partir de registros de campo, mas também articular com as principais categorias de análise que surgiram durante os estudos. As abordagens utilizadas dialogam com os direitos das crianças, bem como com os documentos utilizados para análise, como o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. A atenção e intencionalidade pedagógica são categorias apontadas como fundamentais para aprender a conhecer e escutar as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Estágio. Crianças. Escuta.

ABSTRACT

The article was prepared based on the Memorial for the completion of the subject "Mandatory Internship in Early Childhood Education", its objective is to synthesize the accumulations discussed in groups, record the memory of an initiation into teaching and raise reflections based on written and unwritten texts, related to the discipline. In this, the authors seek to highlight their training paths based on field records, but also to articulate them with the main categories of analysis that emerged during their studies. The approaches used dialogue with children's rights, as well as with the documents used for analysis, such as the Early Childhood Education Curriculum of the Florianópolis Municipal Education Network and the Curricular Matrix for the Education of Ethnic-Racial Relations in Early Childhood Education. Attention and pedagogical intentionality are categories highlighted as fundamental for learning to know and listen to children.

KEYWORDS: Child education. Internship. Children. Listening.

INTRODUÇÃO

Este artigo deriva do memorial que fez parte da avaliação final na disciplina "Educação e Infância V: Estágio em Educação Infantil" do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina, durante o segundo semestre de 2023. Pretende-se articular os registros da experiência vivida do estágio com as bases teóricas da rede pública municipal de educação de Florianópolis, compreendendo a importância de seu domínio por parte da docência, uma vez que esta deve ser norteada por uma intencionalidade pedagógica atenta aos direitos das crianças. Este fazer pode ser chamado de *atencionalidade*, em uma metáfora que busca a prática de atenção detida e profunda ao conjunto de detalhamentos que compõem as especificidades da docência, em especial, na Educação Infantil.

Para tanto, concordamos com Oliveira e Lima (2012) quanto a necessária apropriação de uma práxis que concebe a infância para além do que as normativas tentam impor:

A construção do memorial se constitui também como um intercâmbio de experiências, permite movimentos que nos desafiam por em questão nossas concepções, e portanto, mais do que saber o que é a infância, procuramos pensá-la como algo ainda por nós desconhecido. Vimos que toda tentativa de fixar a infância em uma única designação constitui-se num exercício em encerrar, em sobrepor um valor, uma norma, uma posição-de- sujeito que institui territórios e que pretensiosamente designa a si toda a palavra aprisionando-a e aprisionando-se à ela. Percebemos que a palavra infância eclode em múltiplos sentidos, desdobra-se num enigma seguido por infinitos deslizamentos conceituais (Oliveira; Lima, 2012, p.2).

As autoras instigam-nos a pensar sobre a especificidade do estágio na Educação Infantil, que, por sua vez, sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças – entre eles, o direito à brincadeira, ao contato com a natureza, às interações com adultos e crianças e à participação. Embora toda docência seja marcada por relações, isto é, implica a presença de mais de uma pessoa, o *eu* e o *outro*, ao pensarmos a Educação Infantil faz-se necessário afirmar que esse outro não se refere a uma presença individual, mas agrupa aspectos mais amplos, que o situa numa classe social, numa geração, num grupo étnico ou racial, em relações de gênero e num contexto cultural, situados num determinado tempo e espaço.

O reconhecimento das instituições de Educação Infantil como um direito social das crianças e de suas famílias é necessário para compreender este território como vivência da infância. Entretanto, trata-se de uma instituição localizada em determinado espaço-tempo geográfico, atravessada por uma multiplicidade de fatores sociais, como a

influência de decisões políticas, econômicas e socioecológicas. Neste sentido, é necessário partir das crianças, conhecendo-as fora do contexto formal em que as encontramos (Núcleo de Educação Infantil Municipal) “[...] abrangendo as relações que estabelecem, os brinquedos, brincadeiras e espaços a que têm acesso, e a maneira de viabilizar esse conhecimento fora da creche, a partir do estreitamento das relações entre a professora e as famílias” (Rodrigues *apud* Delgado; Barbosa; Ritcher, 2019, p. 282).

Além disso, pretende-se com este artigo não apenas tomar nota do ocorrido durante as idas a campo e dos estudos realizados concomitantemente, mas sobretudo, a partir da compreensão de que toda observação é participante, ancorar o olhar naquilo que subverte a rotina no estágio em Educação Infantil. Trata-se de frequentemente questionar: O que as crianças fizeram frente ao proposto? Como é ser e estar criança, no espaço educativo? O que fazer habitar, para fazer pensar?

Coloca-se a importância de pensar uma forma renovada de socialização das crianças, em que reconhecemos a importância de afirmar e abrir espaço para as contribuições que elas têm a dar, convidando-nos a organizar uma prática pedagógica que inclua sua contribuição e reconhece que os significados são transmitidos, elaborados e modificados na ação humana, nas relações que estabelecem em seus contextos sociais (Agostinho; Lima, 2017, p.52).

Para além de aprender a ser professora com as crianças, as autoras afirmam que a formação se dá também na relação de pares e outros agentes implicados no espaço educacional. Trata-se da docência compartilhada, que, assim como a relação com a criança e a infância, nos traz a capacidade de interrogação daquilo que nós já não nos interrogamos mais.

FERRAMENTAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA

A atenção e a intenção na Educação Infantil, vestidas de presença constante e investigadora, são fundamentais, e é com base nisto que pensamos e vivenciamos as ferramentas pedagógicas que nos muniram para o estágio em Educação Infantil, quais sejam: a observação, o registro, o planejamento, a documentação e a avaliação. É a partir dessa atenção/intenção que aprendemos no estágio em Educação Infantil, junto aos acúmulos de conhecimentos da graduação em pedagogia, sobre a intencionalidade pedagógica, que compreendemos aquilo que traz especificidade ao nosso trabalho ou aquilo que nos diferencia de outros processos inerentes à educação.

Observação

A primeira etapa do estágio em campo é marcada pelo período de observação. Em primeiro lugar, nos questionamos sobre o caráter desta observação: Será que existe uma observação que não seja participante? Ou será que a nossa tímida presença no espaço já é responsável por movimentar, alterar, modificar algo no grupo? O registro que segue revela essas inquietações,

A chegada ao NEIM se realizou nesta segunda-feira 28 de agosto, na semana anterior a professora Kátia nos levou para caminhar pelo o entorno da Unidade, conhecer a comunidade da Lagoa da Conceição, seu contexto, respirar o bairro, sentir... despertar nossos olhares. Um passeio - aula para nos aproximar cada vez mais daquele que será o lugar de nossa observação/atuação, que consideramos de grande importância, pois este momento nos trouxe o "tom", deste tempo/espaco do exercício que estamos nos propondo vivenciar e aprender com esta disciplina (Registro, Moraes; Noronha, 2023).

Bastou uma primeira tarde com o Grupo 4 no NEIM Orisvaldina Silva para entendermos que, em nossa experiência, a observação só se faz possível de modo participante, sem a noção asséptica de um sujeito detentor de conhecimento que irá observar algo extraordinário. Pelo contrário, detemos nossos olhares ao ordinário e tudo que dele foge. Estivemos inseridas no meio com respeito e licença de todos os sujeitos e, aos poucos, criando vínculos, ao ponto de nos sentirmos parte da equipe pedagógica que estaria, a partir da *atencionalidade* pedagógica, pensando e contribuindo para o educar e o cuidar dessas crianças. Neste sentido, compreendemos que a observação, enquanto ferramenta pedagógica, é intencional, planejada e serve para dar subsídio a outras ferramentas.

Não foi possível registrar somente o óbvio, embora também seja necessário. Norteadas por reflexões em orientações do estágio, buscamos ativamente ancorar nossa observação naquilo que fugia aos nossos olhos. Isto é, tomamos consciê^ ncia de que, ao registrar algo que nos marcou, deixava-se muita coisa para trás e, com isso, no dia seguinte, refletimos sobre o que era isso que deixamos para trás e por que deixamos para trás?

O papel do(a) professor(a) que trabalha na Educação Infantil exige o esforço de ver e ouvir as crianças em suas interações com seus pares e com os adultos, considerando que em todo e qualquer lugar em que a criança esteja haverá também o exercício de descoberta do mundo das pequenas coisas nas quais as crianças estão interessadas. "Observar o movimento das crianças é estar atento às insignificâncias, aos detritos, aos restos, às dobras, às pequenas coisas" (Brasil, 2016, p.57).

A exemplo disso, nossos primeiros registros de observação estavam muito marcados pelas relações de conflitos que percebemos ter recorrência no G4. Ressaltamos o exercício de não individualização dos desafios colocados na docência, porque facilmente poderíamos cair na lógica de responsabilização e culpabilização frente ao ocorrido, entretanto, a observação participante, atenta e detalhada, amplia nossos olhares e torna a reflexão vívida, presente, ativa.

Embora nem sempre saibamos como agir, de modo geral temos identificado uma necessidade de acolher as angústias das crianças e remediar as situações entre eles, ressignificando o ocorrido ou possibilitando que possam conversar sobre entre si. Nesse momento as crianças têm colocado que sua intenção não foi necessariamente aquela, mas em outras vezes reforçam que sim, foi. Isso tem nos colocado em constante desafio também, em especial, por tentarmos não individualizar o problema apenas nos sujeitos que estão envolvidos na maior parte das vezes, mas sim, para trabalhar a questão em coletivo, respeitando suas singularidades - que estas estão cada vez em maior conhecimento por nós (Registro, Moraes; Noronha, 2023).

Outro aspecto importante da observação é o fato de estar atrelada ao registro, assim como a outras ferramentas também, mas em especial a partir do registro é possível rememorá-la e planejá-la após os dias observados terem sido decantados. Este retorno ao que foi registrado possibilita que a observação não seja algo apenas espontâneo. Houve tardes em que planejamos a observação voltada para determinado momento em que desejávamos estudar mais a fundo, como por exemplo, a brincadeira no parque. Para isso, adotou-se o registro de todas as crianças que estavam presentes e também aquelas que estavam ausentes e, a partir do relacionar- se com a brincadeira e as crianças, observaram-se elementos importantes para suscitar reflexões no estágio.

É preciso reconhecer quais crianças observamos, mas também quais crianças deixamos de observar. Quais espaços observamos e quais os espaços que deixamos de observar. Essas reflexões geraram respostas que implicaram em nossa autoavaliação, sobre a forma como interagimos e vivenciamos o espaço, as crianças e as relações entre e com ambos.

Registro

É evidente que o registro no estágio em Educação Infantil exerce importante função para a constituição de nossa ação pedagógica. Segundo o Projeto Político Pedagógico do NEIM Orisvaldina Silva (2021), o registro reflexivo qualifica o olhar, amplia novas observações e hipóteses, por consequência aproxima e encaminha o planejamento para pensar todos os tempos que envolvem o cotidiano das crianças, pois

costuma ser lá que os indicativos mais se evidenciam. Ter claros os objetivos e intencionalidades ilumina o caminho para construção do planejamento, seja ele por indicativos ou outro. Os registros se apresentam de formas variadas, escritos, fotográficos, fílmicos e também em gravações de áudio. Todo esse conjunto auxilia na escrita reflexiva, desde que os critérios de observação estejam claros e definidos. E como destaca Ostetto (2008, p. 205):

Falando especificamente do registro diário, marcado na escrita do professor, veremos que é um instrumento potente para efetivar a articulação de saberes, alimentando a ligação entre teoria e prática, entre as aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos. Seja descrevendo fatos, atividades e comportamentos do professor e das crianças, seja analisando o vivido, pensando e refletindo sobre o acontecido, o registro conta histórias, transforma-se em documentação de uma história construída no espaço educativo e compartilhado entre profissionais, crianças e famílias.

Durante o ato de registrar, escolhemos vivências que nos marcam e que nos ensinam a ser professoras. O registro, portanto, se torna diferente do relato porque não tem a preocupação de elencar tudo que está ao seu redor, tampouco se detém à narração de fatos apenas. Neste ponto, lembramos do que Paulo Freire (1996) traz sobre a possibilidade de refletir na ação e, sobre a sua ação ser o que diferencia uma prática crítica e reflexiva de uma prática alienada. Este é também o princípio que norteia o currículo da Rede de Florianópolis (2022, p.58) "A escuta e a documentação, como narrativa, abrem espaço para o processo reflexivo da professora no trabalho cotidiano com as crianças e são a base para o planejamento". Partindo deste princípio, tecemos nossos registros enquanto práticas reflexivas e, desta forma, destacamos o seguinte trecho:

[...] Quando isso ocorre, há uma reflexão feita por nós. Nem sempre é possível evitar cair em erros da nossa formação. Em alguns momentos nos vemos fazendo coisas que não eram desejadas no campo teórico e dessa apropriação que temos tido, como por exemplo, quando pedimos às crianças que façam silêncio para que possamos conversar e assim, ir ao parque. Entendemos que colocar o bom comportamento ou mesmo o silêncio, como condição para ir ao parque, é um erro. Isso porque condiciona os seus corpos a normas que, sob controle, serão bonificadas com algo que gostam muito de fazer - como ir ao parque. Registrar situações como essas, é apenas escrever aquilo que no segundo seguinte ao ato, nos é refletido enquanto docentes em constante formação (Registro, Moraes; Noronha, 2023).

Nota-se que o registro é apresentado como uma reflexão feita no próprio ato, entretanto, não dispensa a necessidade do "tomar nota", pois a reflexão no ato não encerra em si mesma, mas sim na compreensão de que o "escutar as crianças" é um constante aprendizado. É a partir deste movimento que conseguimos aprimorar nossa

prática docente e planejar nossa intervenção com as crianças, nele elencamos prioridades e intencionalidades que gostaríamos de trabalhar. Neste exemplo, nós nos sentimos desafiadas a pensar sobre como tornar o silêncio algo mais convidativo para o G4 em alguns momentos. As estratégias desenvolvidas a partir da reflexão registrada variaram desde inserir a música nas vivências de nossas tardes, até a invenção do que chamamos de "desacelerador do tempo", que passou a ser um momento de 10 a 15 minutos que:

Consiste em um momento no final da tarde em que sentamos com as crianças em roda e trouxemos um elemento novo para a sala, neste dia foi a Kalimba - um instrumento feito de madeira, cabaca e metal, tocado a partir de dedilhados. O objetivo deste momento era que o objeto fosse explorado pelas crianças da forma como quisessem, sendo necessário exercitar o silêncio, a atenção e a paciência, para que o objeto fosse passado de mão em mão e que todos tivessem a experiência de utilizá-lo. A luz baixa e a música ambiente compuseram a atmosfera desaceleradora do tempo, que teve a participação de todas as crianças, sendo novamente possível observar e admirar como cada um se relaciona com o objeto (Registro, Moraes; Noronha, 2023).

Foi a partir do registro escrito, mas também fotográfico, que pudemos ver o retorno desta novidade que propusemos às crianças, como algo muito positivo. A documentação foi necessária desde o reconhecimento desta demanda no grupo, passando pelo planejamento e, por fim, pela avaliação.

Figura 1- Registros do desacelerador do tempo.



Fonte: Autoral.¹

¹ Todas as imagens deste artigo foram registradas e utilizadas com a devida autorização das famílias e do NEIM Orisvaldina da Silva, em 2023.

Planejamento

O planejamento dos grupos de crianças é realizado pelos profissionais que atuam nestes grupos, com a colaboração de outros parceiros levando em conta as indicações oferecidas pelas crianças (suas características, interesses e necessidades) – apontadas tanto por aquilo que pedem insistente, quanto pelos silêncios e recusas, o que demanda a atenção do/a professor/a e a proposição de sua ação intencional. O planejamento é o documento norteador do processo e precisa ser elaborado de forma a orientar a ação docente.

Planejar é esta 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 diante do trabalho docente. Por isso não é uma fórmula. Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (Ostetto, 2000).

O planejamento para Ostetto (2000) marca a intencionalidade do processo educativo pedagógico, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do/a professor/a. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente. Além disso, acrescentamos que o planejamento, embora seja norteador, não é estático e deve passar por alterações na medida em que os sujeitos interagem com ele. Em algumas ocasiões, vimos como o tempo das crianças é apropriado em cada proposição feita e o quanto essa junção de ideias e composições qualifica o ato pedagógico.

As crianças transcendem nossas propostas, por exemplo, sujando-se a si com a argila e também o espaço físico para além do calculado por nós, colocando-seativamente na identificação e participação do teatro e ampliando a pintura das esculturas para o corpo. Em alguma medida, contávamos com essas possibilidades, porém, na prática, elas são potências para qualificarmos nossas propostas e observarmos para, só então, voltar ao planejamento e replanejar o que quer que seja necessário. Isso que surge desse extrapolar, desse espaço do criar e recriar, se permitir, que a criança traz diante das propostas, pudemos, junto ao NEIM e às profissionais que compõem esse quadro de professoras, supervisora, cozinheiras, faxineiras compreender não como “sujeira”, mas sim como a expressão das crianças. Ressaltamos a importância desse olhar para a produção das crianças. Um olhar de respeito à infância.

Figura 2 - Registros do extrapolar o planejamento.



Fonte: Autoral.

É quando voltamos nossa memória presentificada para as relações das crianças, para a dinâmica de trabalho das professoras, para os ambientes, espaços, modos de ser e estar, compartilhamentos das crianças com as estagiárias e com seus pares, que trazemos à tona para pensar: O que propor para estas crianças? Enquanto professoras, faz-se necessário sistematizar princípios pedagógicos e didáticos que nos orientem a organizar o *tempo* e o *espaço*, o *conteúdo* e a *forma* do brincar nas instituições que atendem a infância. Isso porque é a partir dos afectos na relação com as crianças que permitimos, a partir de posições pedagógicas, as condições para as vivências do brincar.

Além disso, vale ressaltar que o planejamento não diz respeito somente a uma atividade isolada, ou à noção de metas a serem cumpridas pelas crianças em determinado período de tempo. O planejamento diz respeito a todo o período em que estamos presentes, ou seja, desde o horário de nossa chegada para dar conta de alguma preparação prévia, até a chegada das crianças, suas rotinas no espaço coletivo e a ida para suas casas. Neste período são muitas as intencionalidades que se somam e compõem nosso planejamento e, frequentemente nos colocamos em reflexão se as vivências das crianças estão sendo da melhor forma que podemos planejar.

Um exemplo disso foi quando observamos e registramos a rotina de higiene das crianças. Sempre após a Educação Física as crianças retornavam para a sala e lavavam as mãos. Quando voltavam da merenda, também o faziam. Ou mesmo quando realizam suas necessidades fisiológicas. Entretanto, o cuidado com a higiene bucal era algo que não havíamos notado ser ação no G4. Ao julgarmos esse momento como importante, conversamos com as professoras e propusemos essa intervenção, elas nos concederam a permissão e concordaram com a proposição, apontando inclusive as tentativas de

inserção desse cuidado no cotidiano das crianças anteriormente. Para o momento de escovar os dentes, planejamos a visita de um boneco de fantoche que pudesse auxiliar na instrução do ato e, também, tornar o ambiente do banheiro mais convidativo e lúdico para as crianças.

Figura 3 - Registros do momento de higiene bucal: entrega das escovas e visita do boneco fantoche na primeira escovação.



Fonte: Autoral.

Consideramos que o planejamento vai prever algumas coisas, mas não dará conta de antever tudo, para isso, é importante distinguir que o improviso, como espontaneísmo, não faz parte da ação docente, porque esta é regada de intencionalidade, repertório, criação e articulação. Em outras palavras, somos frequentemente convocadas a pensar: Para quem planejo? Para que planejo? O que planejo? Como planejo? Nossas ações pautadas por esses questionamentos, tornam impossível a prática de improvisação, ainda que a proposta se torne outra, quando sai do papel e, aliás, é exatamente isso que se espera que aconteça.

O previsto em nosso planejamento era composto pela BINOS no Parque, que pela ausência da Professora responsável e o clima chuvoso da semana, não foi possível de ser realizado. Esse primeiro dia já nos despertou a suportar as alterações que são exigidas pela prática na realidade. Como alternativa, conduzimos o nosso planejamento para o espaço interno: a sala de referência/atendimento. As nossas ações que em momento algum estiveram desprovidas da atencionalidade, mas também, estavam sendo atravessadas por questões imediatas. Com alguma facilidade poderíamos colocar em dúvida se nossas escolhas foram bem acertadas, entretanto, mais do que isso, questionamos neste registro o que as crianças fizeram diante do proposto (Registro, Moraes; Noronha, 2023).

As crianças do G4 nos mostram que o planejamento, quando proposto a elas, passa por múltiplas alterações, sobretudo por cada uma delas ser singular e ter uma forma de se relacionar com o mundo. Isso pode ser observado quando nos dividimos

para levar as crianças na biblioteca da unidade, a BINOS. Em pequenos grupos, as crianças foram até a biblioteca e lá se relacionaram com livros que não estão disponíveis na sala durante o dia a dia. É interessante reparar quais os livros mais requisitados por elas, por exemplo, o que contava a história de uma bruxa. Também chamou nossa atenção como algumas crianças liam para si próprias as histórias a partir das imagens, enquanto outras, recorriam a nós para contar a elas sobre o livro escolhido. Também havia crianças que se interessaram mais por brinquedos que não eram livros, brincando com os dedoches de boi de mamão ou o ió-ió de madeira.

É pelo exercício de suportar o recorte deste texto, que nos limitamos a deixar de fora nele questões importantes acerca de nosso planejamento. Elas permeiam as entrelinhas de nosso memorial e deixam marcas registradas para o retorno a elas. Desejamos com isso ressaltar algo que nos foi sensível nessa trajetória: a arte. O planejamento das professoras e a relação com o que observamos das crianças despertaram em nós o desejo de trabalhar diferentes repertórios artístico- culturais. Amparadas pelo estudo do Núcleo de Ação Pedagógica, registramos que:

[...] as produzam nas linguagens da arte é preciso que elas tenham encontros significativos com a arte local e global, que a descubram com a mediação comprometida, ética e sensível dos adultos; que compartilhem entre seus pares os meandros das linguagens da arte, suas produções e significados; que *brinquem* de forma intensa com os códigos, instrumentos e materialidades destas linguagens; que possam criar, jogar e inventar cores, linhas, volumes e imagens, espaços, pontos, histórias, sons e movimentos, pois é nas relações que as crianças estabelecem com as materialidades e com as *linguagens plásticas* (desenho, pintura, escultura, colagem, construção) que o processo expressivo se constitui! (Florianópolis, 2012, s.p).

Concordamos com Girardello quando diz que as crianças têm necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (Girardello, 2011). Nossas propostas puderam contemplar o artista em suas múltiplas expressões, como o teatro, o circo e as artes plásticas.

As crianças puderam experienciar momentos de alegria e encantamento, por exemplo: ao se tornarem artistas circenses, podendo experimentar dar cambalhotas, se fantasiar com roupas e perucas coloridas, equilíbrio com o pé de lata, rodar bumbolê, dança com fitas, malabarismo com aros e bolinhas.

Figura 4 - Crianças na proposta circense.



Fonte: Autoral.

Ao participarem do teatro proposto, conheceram a história de Pedro Malazartes e nos ajudaram a criá-la a partir das suas próprias referências, interagindo com o palco, o figurino, a pipoca, os ingressos, os assentos, etc. Puderam explorar o espaço para além do pré determinado, subindo no palco antes, depois e durante a peça, encenando personagens e dançando sozinhos ou entre os pares.

Figura 5 - Crianças no teatro do parque.



Fonte: Autoral.

Por fim, durante o estágio realizamos planejamentos coletivos, que foram pensados e partilhados junto com o NEIM e as demais duplas do estágio. Planejar algo a ser vivido por todas as idades e, ao mesmo tempo, partilhar desse planejamento com

uma docência compartilhada estendida foram desafios que encontramos no estágio, mas que, sabemos, estarão presentes em todo o fazer docente, que deve ser aprimorado enquanto professoras em formação.

Avaliação

De acordo com o PPP (2021) da unidade, a avaliação é compreendida como parte de um processo mais amplo de organização da prática pedagógica, no qual se reconhece que todos os momentos da ação pedagógica estão articulados, pois é impossível planejar e avaliar sem observar e registrar. A LDB, vigente a partir de 1996, Lei n. 9.394/96, considera a avaliação elemento constitutivo do processo pedagógico na Educação Infantil. No artigo 31, encontramos indicativos de que a avaliação dever ser realizada através de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança ao longo do processo educativo, podendo oferecer subsídios para rever o trabalho realizado, sem finalidade de promoção para níveis ou etapas subsequentes: "Ao observar diariamente a criança, os professores conseguem conhecer seu desenvolvimento, historicizando suas conquistas e seus avanços em termos de aprendizagens, ampliação de conhecimentos e desenvolvimento" (Brasil, 2016 p.95).

Desenvolvida em conformidade com a LDB 9394/96, a Resolução 05/2009 e a Portaria 019/2011, a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças é realizada uma vez por semestre, de forma individual e arquivada na secretaria da unidade educativa. A avaliação da criança é pautada nos registros realizados pelas/os professoras/es com base na observação de suas brincadeiras, interações e experiências (PPP-NEIM, 2021). Ou seja, é um documento elaborado a partir dos documentos contínuos realizados durante o semestre com as crianças.

Cabe ressaltar que o objetivo da avaliação vem sendo apropriado por lógicas meritocráticas, para que, a partir da produtividade, se conceba as crianças correspondendo ou não ao que lhe é esperado para determinada faixa etária. Nós nos posicionamos contrárias a essa concepção, uma vez que ela ignora fatores sociais e culturais e tenta tornar organicista algo que é vividamente social. Além disso, avaliamos ser cada vez mais frequente as famílias e profissionais da educação demandarem laudos ou avaliações especiais para crianças que apresentam algum tipo de ações desviante do que lhes era esperado, incorrendo em estratégias medicalizantes da infância.

Faz parte da docência comprometida a ancoragem do olhar nas crianças, às quais devemos detalhadamente nos ater. Considerando suas presenças e ausências,

identificamos que em determinada semana algumas crianças haviam faltado todos os dias. Muitas vezes, a raiz das ações tidas como desviantes surgem em uma conversa mais demorada, quando reconhece-se que por trás de uma criança sem disposição ou que “só dorme” no período em que está no NEIM existe, por exemplo, uma irregularidade no seu sono e outros desafios quando está em casa.

Questionamos a professora o motivo da ausência de uma das crianças. Ela nos explicou que ele havia mudado de residência e que tinha permanecido somente um mês na unidade, porque já vinha de outra mudança também. Retomando algumas notas registradas anteriormente, rememoramos que este era um sujeito que ainda estava conhecendo o ambiente, fazendo amizades e desenvolvendo com um pouco menos de pressa a fala (Registro, Moraes; Noronha, 2023).

Por fim, compreendemos que a ferramenta pedagógica de avaliação deve ser apropriada por nós professoras, na medida em que se faz necessário avaliar o próprio trabalho. Nesse sentido, a autoavaliação faz parte de nossa profissão e articula todas as ferramentas anteriormente mencionadas, retornando aos registros da observação e do planejamento para imprimir avaliações e possibilitar novas atuações com as crianças.

ESTICANDO HORIZONTES: APRENDENDO A CONHECER E ESCUTAR AS CRIANÇAS

[...] Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho; 1 abridor de amanhecer 1 prego que farfalha 1 encolhedor de rios - e 1 esticador de horizontes. (Bernardo consegue esticar o horizonte usando três Fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)

Manoel de Barros, Bernardo é quase uma árvore.

Segundo o PPP da unidade, o trabalho pedagógico pauta-se em três eixos, sendo estes: brincadeira, linguagem e interação. Os três estão diretamente ligados pela sua constante relação, pois é no movimento do brincar que se propõe uma interação, uma descoberta e manifestação da linguagem, não necessariamente nesta ordem, mas se complementando. Durante nossa trajetória de estágio, esses três eixos estiveram muito presentes nas ferramentas da ação pedagógica, convocando os nossos olhares desde a observação, tomando centralidade em nossos registros e sendo norte do planejamento das professoras do G4.

No intuito de aprofundar elementos destes eixos, bem como de suportar o necessário recorte para a temática de aprofundamento, apoiamo-nos naquilo que Manoel de Barros mencionou que Bernardo carregava em seu baú de instrumentos de trabalho: *um esticador de horizontes*. Assim como na poesia, fomos convidadas a encontrar aquilo que estava presente em todas as nossas ações pedagógicas frente a estes eixos e no que isso havia nos ensinado para seguir refletindo nossa formação. O

ponto de encontro desses eixos passa pela experiência de aprender a conhecer e escutar as crianças.

Para nós, o exercício de estar no campo de estágio nos possibilitou a aproximação detalhada dos universos das crianças. Esse tempo/espacço se alarga e se amplia para nós a partir do exercício de uma docência construída junto às crianças, uma docência que olha de dentro, que busca ser permeável, sensível, atenta e acolhedora. Assim, trazemos para o debate e reflexão as palavras da professora e pesquisadora Kátia Agostinho (2018) em diálogo com Hardman (1973) sobre a escuta:

[...] a contribuição da escuta do ponto de vista das crianças parte do reconhecimento de que o conteúdo manifesto por elas é singular, único em sua pertença geracional, e contribui para conhecer a realidade social mais vasta. Precisa de uma escuta sensível e atenciosa que se localiza em uma posição ética de acolhida ao outro. Contrapõe-se a qualquer equívoco nuclearizado em torno da ideia de dar voz. As crianças têm voz! Precisam ser escutadas e consideradas na estruturação de suas vidas, concebendo-as “como pessoas a serem estudadas em seus próprios direitos e não apenas como recipientes dos ensinamentos dos adultos” (Hardman, 1973, p. 87 *apud* Agostinho, 2018, p.155).

Adentrar no contexto do estágio - com este olhar aguçado, com esta disponibilidade de escuta - para conhecer as crianças nos revelou momentos especiais, em que passamos a conhecer algo a mais de cada sujeito criança: sua forma de ver as coisas do mundo, seus gostos, seus afetos, suas alegrias, seus medos, o modo com que elas lidam com o tempo, com o que as aproxima mais de uma ou outra criança - o que pedia uma mediação atenta por nossa parte, por vezes para lidar com os conflitos que surgiam foi preciso nossa mediação, mediação esta, sustentada na atenção e escuta. Mas para dar conta desta mediação precisamos estar embasadas em teorias que nos alicerçem, trazendo contrapontos que sigam instigando nossas reflexões, apoiando assim, nosso fazer docente. Para corroborar nosso discurso, trazemos uma citação do caderno do MEC estudado nesta disciplina de estágio:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações, para descobrirmos o que as crianças já sabem e como constroem significados para o mundo (Kramer, 2013a). Esse aprender de novo a ver e ouvir se alicerça na sensibilidade e na teoria e é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (Brasil, 2016, p. 54).

Este movimento de articulação entre teoria e prática, que realizamos ao vivenciar o estágio curricular, (Agostinho, Lima, 2017) surge como algo novo em nosso processo de formação, um *exercício praxiológico* que emerge do encontro com o contexto educativo, com todas as suas relações que a todo tempo se faz necessário dialogar com as teorias com as quais conversamos ao longo do curso. Desse exercício e através dele

seguimos estruturando e compondo aquilo que acreditamos ser inerentes a nossa prática docente.

Nossa chegada foi marcada por uma intervenção no espaço externo do NEIM com a proposta da BINOS – Biblioteca do NEIM Orisvaldina Silva, onde a biblioteca circula por diferentes espaços e neste dia era o dia da BINOS no pátio. Chegar e ver o cotidiano da creche acontecendo com uma proposta que preencheu este espaço, poder ver que ali está presente um projeto, uma atividade planejada, uma intencionalidade pedagógica, aqueceu meu coração naquele momento e me trouxe um vigor que me revela um eixo da nossa profissão. Me aproxima do que é primeiramente um discurso que aprendo e reflito na Universidade, fazendo então, essa ponte entre a formação teórica e a prática (Registro, Moraes; Noronha, 2023).

Aprender a conhecer e escutar as crianças, no entanto, está norteado por uma concepção de infância e de educação que esticam o horizonte. Ainda em diálogo com Agostinho, reconhecemos que:

Na perspectiva de considerar as crianças como sujeitos de direitos, que têm uma infância determinada, com pertenças sociais, culturais, étnicas, geracionais, de gênero distintas, e que ocupam, com todas essas pertenças, o seu lugar na relação educativa-pedagógica, rompemos com uma pedagogia tradicional e conservadora, que tem suas bases calcadas em uma criança individualizada e isolada, descontextualizada e padronizada, que a vê como objeto de intervenção pedagógica (Agostinho, 2018, p.157).

Nesse sentido, buscamos nos ater àquilo que as crianças comunicam a nós. Por vezes, chegam de forma explícita, em um olhar que brilha ou uma voz que se altera com euforia, por exemplo, ao mostrarem um grande acontecimento no parque: Uma joaninha que pousou na mão de uma das crianças.

Figura 6 - Registro da joaninha encontrada pelas crianças no parque.



Fonte: Autoral.

Outras vezes, ocorre de forma implícita, conforme vivenciamos em dias de chuva ao enfrentarmos os desafios de lidar com os sentimentos que dias acinzentados trazem em Florianópolis. O cansaço, a angústia ou mesmo o tédio eram sentidos e expressados

corporalmente pelas crianças. Cabia a nós, professoras em exercício, a mediação do planejamento previsto e as reais condições colocadas ativamente pelas crianças. Mas para além disso, aprender a conhecer e escutar as crianças passou a ser uma prática contínua e sem fim durante o estágio, isso porque passamos a reconhecer que as três horas que intensamente vivenciamos nas tardes de segunda, terça e quarta-feira eram tão pequenas quando comparadas ao universo de experiências que as crianças trazem de suas vidas.

Esta tarde de quarta-feira teve um ritmo diferente das outras tardes para mim, estávamos com 15 crianças, fizemos muitas coisas, ouvi mais sobre os universos das crianças principalmente no parque. Observei o João, momento sozinho - ele com a areia, mostrou incômodo nos pés e tentou puxar o tênis, me ofereci para ajudá-lo, tirei seu calçado e meias, ele ficou ali com os pés agora em contato com a areia, sentindo, explorando por um tempo a areia com os pés, abria e fechava os dedos, depois afofando a areia com os pés, depois escondendo os pés, afundando eles na areia. Neste momento passou a Helena do G5 correndo e chamando prof encontrei uma abelha, disse que estava morta, mostrou bem o ferrão da abelha e foi quando vimos a asinha dela mexer, então nós duas quase falamos juntas, está viva (Registro, Moraes, Noronha, 2023).

Assumimos, então, como caminho frutífero para a formação na Educação Infantil a escuta das crianças, a escuta como estratégia que contribui para a permanência na construção da docência (Agostinho; Lima, 2015). Por esse caminho, o aprendizado de conhecer e escutar as crianças esbarra no tempo em que as coisas acontecem no NEIM, nos desafiando a agir sobre aquilo que não pode ficar sem resposta. Essa reflexão urge a partir do seguinte registro:

G. estava sentada em uma roda, quando uma de nós sentou ao seu lado e disse: "*Que bom te ver! Sentimos sua falta na semana passada, porque você não veio?*" A resposta foi dada enquanto a mesma brincava com um bicho de pelúcia no colo: "*É por causa que a minha mãe não conseguiu arrumar o meu cabelo*" (Registro, Moraes, Noronha, 2023).

Nesse momento foi vivenciado um cortante dilema para o fazer-docente. Foi necessário compreender essa demanda (no seu âmbito social e relacional estendido também à família) e ao mesmo tempo se opor a essa subjetivação do racismo que, dentre tantas violências que produz, faz com que sejam feridos os direitos de acesso e permanência no espaço institucional da educação. Dialogamos com Nilma Lino Gomes, quando esta afirma que, "no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário" (Gomes, 2003, p.173).

É somente a partir do comprometimento com uma prática pedagógica antirracista que enxergamos os caminhos para continuar a nossa formação. O que presenciamos

ao escutar não só o que G. nos disse, mas também, tudo o que carrega sua fala, nos leva a reconhecer que cuidar e acolher a criança negra impõem gestos, olhares, linguagens escutas e, sobretudo, “implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo” (Santana, 2010, p.18 *apud* Erer, 2016 p.39).

Assim, o lugar que as professoras assumem no processo educativo é imprescindível, pois são elas que articularão ações que levem em conta a diversidade existente neste contexto. A tomada de consciência das singularidades e da identidade das crianças – e aqui referimo-nos especialmente às crianças negras e às práticas racistas envolvendo-as – precisa ser visibilizada (Erer, 2016, p.39).

Quando detemos o nosso olhar ao universo das brincadeiras das crianças aprendemos que o grande caminhão de madeira, localizado no parque, abriga muitos acontecimentos. Em uma das vezes em que nos aproximamos para ver e ouvir o que estava acontecendo, foi possível notar essa disponibilidade corporal de que falamos. Um grupo com seis crianças brincava muito imersos no que estavam criando, eles falavam de “*base secreta, sonic, dr.sapo*” e se movimentavam rapidamente, três na frente do caminhão, uma criança estava em cima e algumas na carroceria pulavam, saltavam para o chão e voltavam para o caminhão. As crianças usavam esse caminhão como um espaço onde podiam sem medo abrigar sua imaginação, um lugar seguro para falar palavras de seu repertório, trazer presente personagens que elas gostam, misturar ideias, se expressarem corporalmente sem qualquer preocupação com uma lógica que determina o mundo adulto, pois é o espaço delas, diz respeito ao brincar, que é legítimo da infância.

Figura 7 - O caminhão que abarca muitos acontecimentos



Fonte: Autoral.

Mesmo a brincadeira no balanço nos provoca a sair da obviedade do seu ofício. Poderia o balanço cumprir com alguma outra função que não seja a de balançar? Sim. As crianças nos ensinaram que o balanço serve para fechar os olhos e sentir o peso dos cabelos se fundir com o ar que o conduz para frente do rosto e para trás da cabeça, conforme o ritmo do balanço – que, por sinal, são elas quem decidem. Também nos mostraram que é possível balançar, mas é possível cair também e que nem sempre isso é ruim. Uma de suas brincadeiras era balançar não muito alto e quando nos distraímos do olhar, pulava-se de joelhos no chão, em um ato de coragem, mas também de muito cuidado. De forma controversa, nos ensinaram algo semelhante. Uma das crianças nos pediu para que a balançássemos bem alto e em um segundo, sem aviso prévio, pulou do alto do balanço quando ele estava embalado para frente (onde desejava pular). A brincadeira nos assustou e neste momento, em risos, ela respondeu: *O que foi? Você achou que eu fosse desmaiar?*

Figura 8 - O balanço.



Fonte: Autoral.

Partindo da leitura de Florestan Fernandes em que ele descreve como as crianças do bairro Bom Retiro brincam de trocinhas (1994), pode-se afirmar que os sujeitos são localizados histórico, social e culturalmente, desenvolvendo, ao brincar, uma consciência grupal de direitos e deveres do *eu*, a partir da intolerância ao *outro*. Florestan ajuda-nos a lançar luz sobre um fato aprendido ao conhecer e escutar as crianças do G4, trata-se da constituição de grupos, frequentemente produzidos. Em um olhar mais amplo, é possível identificar as condições arquitetônicas que facilitam isso: a sala é dividida em cantos, onde organizam-se brinquedos categorizados por seus ofícios.

Durante as tardes, havia um momento em que as crianças tinham seus destinos para a brincadeira de livre escolha. Era comum que os grupos se formassem a partir do interesse de cada criança na brincadeira e muitos fatores parecem influenciar nessa escolha. Instigadas a pensar onde estariam as crianças não observadas nesses cantos, identificamos aqueles que estão na maioria do tempo rompendo os limites arquitetônicos do espaço. Aparentemente por diferentes motivos, essas crianças são convocadas a brincarem entre si, por vezes enredando-se em disputas com outros colegas e realizando movimentos corporais de maior intensidade, ou então, estavam demonstrando maior aspecto de sono. Ao serem convidadas para o parque, as crianças organizavam-se novamente em grupos em torno das brincadeiras, já não eram mais os mesmos que dentro da sala, mas ainda se configuram grupos:

Figura 9 - Registro dos grupos.



Fonte: Autoral.

Outra afirmação feita por Florestan é a existência de uma cultura infantil, cuja fonte de apropriação das regras e valores seria a cultura adulta. Entretanto, as crianças do G4 nos ensinaram que essa imitação do que o universo adulto traz nunca é literal, isto porque localizadas em tempo, história e contexto social as crianças são ativas no processo de reprodução e transformação cultural. Assim, ao brincar aprende-se não só as experiências humanas específicas desse universo, mas modos gerais de sermos e estarmos no mundo. Nas atividades propostas é possível identificar uma intencionalidade pedagógica que, quando está voltada para o brincar na infância, permite que captemos não só a concretização do planejamento, mas também aquilo que pelos sujeitos da infância é transformado, lançando o olhar para aquilo que transgride ou subverte o proposto, entendendo que é nesse local também onde se é e está criança no mundo, um lugar ativo de transformação da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.
José Saramago, Livro dos Conselhos.

Passar pela experiência do estágio em Educação Infantil, conhecer a vida da unidade educativa do NEIM Orisvaldina Silva, estar dentro de seus moldes e contornos, seus gestos e sonoridades e poder com nossos pés dar alguns passos dentro desse território muito nos honra e dimensiona nossos olhares para a compreensão desse fazer docente que age, acontece e se aprimora para e com as crianças. Através de suas presenças se faz então real o ofício desta profissão.

Entendemos que todo esse conjunto de profissionais que estão a serviço da educação, sendo força estruturante e motora para que a unidade permaneça existindo e cumprindo seu dever de atender as crianças e suas famílias, é fundamental, pois os sujeitos que o compõem se relacionam no dia a dia tecendo um cotidiano diverso, vivo, dinâmico, cheio de surpresas (essas em boa parte proporcionadas pelas crianças), e até mesmo conflitos, divergências, desafios que fazem parte dessas relações e que, pelo o que pudemos observar, de alguma maneira impulsionam os mesmos para que possam refletir, agir, desenvolver-se e transformar o que está posto e que no coletivo surge como necessidade de ser melhorado.

Durante o estágio, tivemos a oportunidade de participar de uma assembleia da categoria docente de Florianópolis que reivindicava a garantia de seus direitos. A atividade que se deu durante o cronograma do estágio pode ser incorporada por nós como uma prática formativa e pertencente à profissão do modo como a compreendemos: a educação é um direito social e direitos são conquistados, não nos são dados. Com isso, reconhecemos a importância desse espaço para a nossa formação e o comprometimento que assumimos com a educação emancipadora, conforme concluímos neste memorial.

Para finalizar este memorial, agradecemos aos sujeitos envolvidos e implicados em nossa formação, passando desde as experiências acadêmicas até o chão da instituição pública do estágio. São da maior importância, para nós, as reflexões mobilizadas pela professora orientadora e nossas futuras colegas de profissão, bem como os aprendizados imensuráveis que as crianças nos proporcionaram em cada tarde que estivemos e nos fizemos presentes no NEIM. Em diálogo com Caputo (2001), quando esta afirma a prática de *reparar*, lembramos de Galeano (2000), quando narra o encontro de Diego com o mar, que foi também o encontro de seu olhar ativo que

repara. Na ocasião, o seu pai apresenta ao menino o mar pela primeira vez e, encantando com a beleza, ele pede: *Pai, me ajuda a olhar!*

As crianças nos ensinaram a olhar.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. **Poésis** Revista do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/6178> Acesso em: 29 de setembro de 2023.
- AGOSTINHO, Kátia e LIMA, Patrícia. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Investigar em Educação**, Portugal, n.o 4, 2.a série, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/58/57>. Acesso em: 23 de setembro de 2023.
- AGOSTINHO, Kátia e LIMA, Patrícia. O estágio na educação infantil e o exercício praxiológico nos trajetos vividos na docência-experiência. In: **Perspectivas do estágio curricular na formação docente**: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. LATERMAN, Ilana e AGOSTINHO, Kátia (Org). Florianópolis: NUP, pp. 43-60, 2017.
- BRASIL, **Caderno 6** - Currículo e linguagem na educação infantil, Ministério da Educação, Brasília, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CAPUTO, Stela Guedes. Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 2, no 4, jul/dez 2001. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23898>. Acesso em: 30 de outubro de 2023.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v.6, n.15, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1360>. Acesso em: 19 de outubro de 2023.
- FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro [1944]/2004. **Proposicões**, v.15. Jan/Abr 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 1 julho de 2024.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz Curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Curriculo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Volume III. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: GGP Solutions, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil municipal de Florianópolis.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Editora e Gráfica Ltda, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre, L&PM, 2000.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-positões**, 22(2), p. 72–92, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/NzsgHwpBkM6X9gv7NvDvRWL/?format=pdf>. Acesso em: 07 de outubro de 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, 29(1), p. 167–182, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 07 de outubro de 2023.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta; LIMA, Patrícia de Moraes. **Reflexões e indicações para a construção do memorial de estágio supervisionado em educação infantil.** Florianópolis, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, Universidade Cidade de São Paulo Vol. 9, no 2 jul/dez, p. 202-13, 2008. Disponível em:

<https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/526>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

ROCHA, Ruth. **O direito das crianças.** São Paulo, Companhia das letras, 2011.

ZANELLA, Andréa Vieira; BALBINOT, Gabriela e PEREIRA, Renata Susan. Re-criar a (na) renda de bilro: analisando a nova trama tecida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13(3), p. 539–547, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/YXZTrJgB4VdPq8xXVpYHzXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

ESTICANDO HORIZONTES: "O PARQUE É ONDE TEM UM PEDAÇO DO SOL". APRENDENDO A CONHECER E ESCUTAR AS CRIANÇAS

Stretching horizons: "The playground is where there's a piece of the sun". Learning how to understand and listen to children

Kátia Adair Agostinho

Doutora em Estudos da Criança-UMinho/PT

Universidade Federal de Santa Catarina

Departamento de Metodologia de Ensino

Florianópolis, Brasil

katia.ufsc@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0261-9790>

Mariah de Moraes Lima Vieira

Graduada em Pedagogia

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, Brasil

demoraesmariah@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-3917-8454>

Evelyn Cristine Souza dos Santos Noronha

Graduada em Pedagogia

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, Brasil

evelyneducarte@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-0886-7834>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rodovia Jornalista Manoel de Menezes, Barra da Lagoa, número 2480, CEP: 88061-701, Florianópolis, SC, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos que participaram do estágio: ao NEIM Orisvaldina, aos seus profissionais, aos familiares e fundamentalmente as crianças que constituíram majoritariamente a relação pedagógica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: K. A. Agostinho, M. M. L. Vieira, E. C. S. S. Noronha

Coleta de dados: K. A. Agostinho, M. M. L. Vieira, E. C. S. S. Noronha

Análise de dados: K. A. Agostinho, M. M. L. Vieira, E. C. S. S. Noronha

Discussão dos resultados: K. A. Agostinho, M. M. L. Vieira, E. C. S. S. Noronha

Revisão e aprovação: K. A. Agostinho, M. M. L. Vieira, E. C. S. S. Noronha

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Foi obtido o consentimento escrito dos familiares dos participantes

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o

devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 03-07-2025 – Aprovado em: 06-06-2025