

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO: TRAÇANDO CAMINHOS PARA TRABALHAR A AUTONOMIA, A AFETIVIDADE, AS BRINCADEIRAS E O MOVIMENTO.

Ana Carolina Mosimann
Luana Koerich

Atuar em um grupo de crianças com idades entre um e dois anos foi um grande desafio para nós, uma vez que não tínhamos experiências com a educação infantil. Nosso primeiro contato com a instituição foi no segundo semestre de 2008, em que, por forma de sorteio, ficamos responsáveis em observar o grupo do II período. Para a continuação do estágio no primeiro semestre de 2009, decidimos permanecer com a mesma faixa etária. Nesta fase, o contato com a creche passou por dois momentos, o primeiro foi de observação, que, a partir dela, construímos o projeto de atuação e o segundo momento foi marcado pela atuação.

Durante estes dois momentos levamos em conta a concepção que temos de criança e, além disto, de como compreendemos o espaço de acolhimento das crianças pequenas. Desta forma, compartilhando da opinião de Goulart (2002), partimos do pressuposto que,

[...] educação infantil é lugar de brincar, correr, pular, comer, aprender a andar, dormir, alegrar-se e ficar triste, desenhar, lidar com o mundo da natureza, com o mundo social e de se arriscar a ler e a escrever as primeiras palavras. É lugar também de aprender a interagir e a usar os instrumentos culturais básicos em nossa cultura, como os talheres, os pratos, o lápis, a tinta, o papel (GOULART, 2002, p 51).

O grupo em que atuamos era composto por oito¹ crianças, eram elas: Aluísio, Artur, Beatriz, Laura, Maria Clara, Marina, Mateus e Renan. Além das crianças, faziam parte deste grupo a professora Adriana, a auxiliar Cléia e a bolsista Denise. A idade das crianças variava entre um ano e um mês e dois anos e dois meses, demonstrando a pluralidade etária do grupo. Esta se reflete no desenvolvimento individual e na constituição das crianças enquanto grupo, percebemos isto, dado que uma criança tinha a linguagem oral pouco

¹ No período de observação a turma era composta por sete crianças: Aluísio, Beatriz, Laura, Maria Clara, Marina, Mateus e Nicole. Ao longo do percurso, Nicole deixou o grupo, porém, logo em seguida, Renan passou a integrá-lo. Já no período de atuação, precisamente, na segunda semana, Maria Clara deixou o grupo e Artur, na última semana, teve seu período de adaptação.

constituída, enquanto outra já possuía sua fala mais concretizada. Apesar destas diferenças, todas as crianças do grupo usavam fraldas.

O espaço físico da sala (do qual as crianças pertenciam) era amplo, limpo, iluminado e arejado, com janelas grandes na altura das crianças, proporcionando o acesso ao que acontecia fora daquele ambiente. Além das janelas que ventilavam a sala, esta ainda dispunha de dois ventiladores, utilizados em dias muito quentes.

Sendo assim, este mostrava-se adequado para as crianças, respeitando o seu tamanho e suas particularidades, com os brinquedos, a pia, as janelas, o espelho, as toalhas, enfim, tudo de modo acessível. Além disto, percebemos que o espaço da sala oferecia àquele número de crianças, condições para que elas se movimentassem livremente, sendo a ação de se movimentar de suma importância para a ampliação de suas experiências, de seus conhecimentos de mundo, e, sobretudo, das possibilidades de interações.

Nossas vivências na Creche do H.U fizeram-nos pensar sobre aspectos relacionados à constituição do grupo, uma vez que ao observar a mesma faixa etária no segundo semestre de 2008, percebemos que as crianças possuíam necessidades diferentes, que cada grupo tem sua particularidade.

Pensar a criança pequena como sujeito sociocultural significa compreender que a construção do conhecimento far-se-á através do encontro com o outro: o adulto, as crianças, os livros, os filmes, a observação do mundo real etc. Aprende-se a partir do que o grupo já sabe, na tomada de decisões, na convivência diária, nas discussões, na participação dos ritos próprios da cultura, na capacidade de utilizar, criativamente, os recursos disponíveis na construção de relações (GOULART, 2002, p. 54).

Desta forma, considerando a importância da construção do grupo e do contato que estabelecemos com o grupo no ano passado, tínhamos em mente trabalhar o processo do desenvolvimento da autonomia nas crianças desta faixa etária. Porém, no grupo com o qual estávamos tendo contato no primeiro semestre de 2009, percebemos necessidades diferenciadas que não podiam ser descartadas, como a afetividade, o movimento, a brincadeira, além da autonomia. Em nossa experiência com o primeiro grupo de crianças, vimos um resultado parcial de um longo processo de construção da autonomia, considerando que as aulas começaram no mês de fevereiro e a observação ocorreu no mês de outubro, este processo já estava mais sedimentado. Quanto ao grupo que observamos neste semestre, percebemos que estavam iniciando este processo, dado o período de adaptação, a construção do grupo, o início da construção das relações afetivas, etc. Sendo

assim, era compreensível que apresentassem um grau de dependência maior em relação às crianças do semestre anterior, indicando, também, necessidades diferenciadas.

Foi a partir de nossas observações, intervenções e reflexões que elegemos como eixo central do projeto de atuação a organização do espaço, pois compreendemos que a partir dele os elementos presenciados podem ser trabalhados (afetividade, movimento, brincadeira e autonomia). Elementos estes, que além de serem fundamentais na educação das crianças pequenas, se fizeram muito presentes durante as nossas observações no grupo do II período e que por isso não podiam ser ignorados.

Passadas as semanas de observação e atuação, estamos em um momento de reflexão e análise, lembrando pontos importantes que estiveram presentes, principalmente, durante a nossa atuação e que merecem serem destacados neste artigo.

Nosso contato com as crianças foi muito positivo, o que nos deu maior segurança no momento de atuar. As crianças logo se acostumaram com a nossa presença, principalmente nas semanas de atuação. Durante o período de observação percebemos que algumas crianças testavam a professora e as auxiliares, outras ficavam com receio de chegar perto, e outras logo interagiram conosco. Aos poucos, fomos conquistando aquelas que estavam mais distantes, buscando estar mais próximas dessas crianças nos momentos de brincadeiras. Já nas semanas de atuação, elas demonstraram estar habituadas com a nossa presença. Nos primeiros dias quase todas foram recebidas por nós, apenas uma demonstrou maior resistência no momento da acolhida, contudo, foi se habituando com a nossa presença neste momento. Outro fato que nos chamou atenção foi a tranquilidade com que as mães e os pais nos receberam, tínhamos até pensado em explicar sobre a nossa presença na instituição, porém, por perceber a boa receptividade das famílias não vimos necessidade.

Durante a nossa presença na creche, tanto no período de observação como de atuação, presenciamos dois processos de adaptação. O processo de adaptação exige maior atenção, já que, para a criança que está chegando, aquele espaço, aquelas pessoas são novas e diferentes e, para as crianças que já estão habituadas àquele ambiente passam a conviver com uma nova criança e, nos primeiros dias, com outros adultos (familiares da nova criança). Nos primeiros dias de adaptação é comum os pais ficarem na sala com a criança e, ao longo da semana, vão se afastando do grupo. Observamos que a professora, nestes dias, fica mais próxima da criança, procurando integrá-la com o grupo. Presenciamos, nestes períodos, principalmente com a adaptação de uma das crianças, um sentimento de culpa por parte da mãe em ter que se desligar da criança no período da tarde,

tendo que deixá-la na creche. A mãe expressava este sentimento principalmente nos momentos em que a criança estabelecia um contato mais significativo com a professora do grupo, nestes momentos ela começava a chorar, demonstrando ciúmes. Neste caso, vimos que, muitas vezes, o período de adaptação é mais intenso e sofrido para a família, pois a criança se habitua rapidamente com o novo contexto no qual está sendo inserida.

Percebemos que as crianças adoravam brincar no parque grande, enfrentar desafios nos brinquedos altos e serem balançadas no balanço. Na sala, quando organizada de forma atrativa, as crianças se envolviam nas brincadeiras e permaneciam nelas durante um tempo. A pia, o fogão e as loucinhas também eram procurados pelas crianças, adoravam “fazer comidinha”. Os brinquedos de montar faziam a alegria das crianças, principalmente quando envolviam a ação de derrubar. Os frascos vazios também eram explorados por elas, assim como as bonecas, os carrinhos, os livros. As crianças gostavam das músicas que eram colocadas durante as brincadeiras, dançavam e cantavam. O espelho, como forma de se reconhecer, era procurado por algumas crianças, que dançavam, faziam caretas, conversavam, choravam na frente dele.

O projeto do grupo foi desenvolvido em parceria com os grupos do primeiro e terceiro períodos e tinha como eixos centrais a afetividade e a interação. Dentro destes eixos, buscavam trabalhar com questões como: a alimentação, o sono, a higiene, a brincadeira, o movimento, a linguagem, a construção da identidade e da autonomia. Em conversa com a professora Adriana, esta nos relatou que por mais que o projeto seja o mesmo nos três períodos, o trabalho e os encaminhamentos são distintos, já que cada grupo possui seu perfil.

Durante a nossa observação, percebemos que a rotina do grupo estava organizada pelos seguintes momentos: a acolhida, o lanche, a “atividade”, a troca e o sono.

Estamos utilizando o termo “atividade” como forma de nomear o momento que vem após o lanche, contudo, não significa que por ter esta nomeação, este seja um espaço para obtenção de um produto final. Pelo contrário, nele buscávamos oferecer às crianças novos elementos, envolvê-las em novas experiências, buscando o seu crescimento e não um produto a ser mostrado, caracterizando este momento por uma atuação mais dirigida, do educador com todo o grupo.

Durante a nossa atuação e nossos momentos de planejamento sempre esteve presente a concepção defendida por Ostetto (2000), de que todas as situações que envolvem o cotidiano da Educação Infantil são significativas e por isto devem ser planejadas.

O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos – em regra papel, lápis, caneta... -, e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir (OSTETTO, 2000, p. 192).

Sendo assim, entendemos que o ato de planejar deve estar permeado pela vontade de oferecer às crianças atividades e situações desafiadoras e que acima de tudo sejam significantes, de modo que propicie a descoberta e o conhecimento sobre o mundo físico e social. (OSTETTO, 2000).

Percebemos que, por mais que o grupo tivesse uma rotina pré-estabelecida, esta apresentava certa flexibilidade, respeitando as necessidades das crianças. Conforme nos apontam Zanini e Leite (2008)

[...] a rotina estrutura a vivência do grupo, fazendo-o acontecer. Assim, são organizados os tempos, os espaços, as atividades, as situações, estabelecendo uma referência ao grupo e segurando e autonomia às crianças. A rotina é a base do grupo e não deve ser rígida, e sim, flexível (ZANINI; LEITE, 2008, p. 13).

Sendo assim, ao pensar no planejamento, optamos por seguir esta organização, já que as crianças estavam habituadas com aquele ritmo e acreditamos que, mesmo que haja uma rotina, os momentos que a organizam podem acontecer de maneiras diferentes, proporcionando às crianças vivências distintas, mesmo estando em contato com a mesma organização temporal.

Como forma de obter uma melhor organização sobre a análise dos momentos significativos, decidimos organizar este artigo em subtítulos que retratam a rotina do grupo, englobando em cada item momentos vivenciados por nós. Em cada momento discutiremos questões que estiveram presentes no nosso projeto, agora relacionando com a prática e com os subsídios teóricos. Porém, todos os elementos estão intrinsecamente ligados, ou seja, a organização do espaço, a interação, a construção da autonomia, as brincadeiras, o movimento, a construção das relações afetivas estão todos atrelados, uns influenciando os outros.

Acolhida: momento de organizar os espaços

O momento da acolhida, que acontecia, aproximadamente, das 12h45min até 14h15min, ficou marcado pela organização do espaço, já que era um momento em que as crianças eram recebidas e que tinham um primeiro contato com aquele ambiente. Optamos por focalizar a organização do espaço neste momento, pois as crianças chegavam à creche em horários distintos, que variavam desde 12h45min até às 14h15min e, desta forma, todas podiam ter acesso ao que estávamos propondo. Nossa preocupação era de apresentar um espaço com várias possibilidades de materiais, brinquedos, músicas, para que as crianças se sentissem instigadas a participar daquele espaço, fazendo da despedida com os pais um momento não tão doloroso. Além disto, buscávamos oferecer a elas um ambiente propício para o seu desenvolvimento e que possibilitasse a diversificação e ampliação das interações, de modo que atendesse as suas necessidades, pois,

Desde que a criança nasce, o ambiente precisa satisfazer suas necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação, pois é nele que se estrutura a mais importante forma de aprendizagem: a de estabelecer vínculos, isto é, a capacidade de se relacionar, tendo em conta que o ser humano é um ser social (BOSSA 1998 *apud* QUEIROGA, 2008, p.72).

Desta forma, a organização do espaço é fundamental para a construção de um relacionamento com os demais integrantes do grupo, relação esta permeada por vários sentimentos que são, facilmente, expressos pelas crianças. Nas fotos a seguir, aparecem alguns espaços organizados previamente para a acolhida das crianças e dentro deste ambiente as relações construídas entre criança-criança e criança-adulto.



Ao planejar o momento da acolhida, também pensávamos em novos elementos para a composição dos espaços, acrescentando junto aos já existentes, outros materiais, como massinhas, bambolês, um trem de papelão, um jogo de boliche, caixa de tecidos, entre outros. Zabalza (1998), ao escrever sobre a organização do espaço, afirma que,

Uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc (ZABALZA, 1998, p.53).

Ao apresentar novos materiais, novas texturas, cores, formas, buscávamos transformar, a cada dia, aquele espaço, atribuindo-lhe novos significados, novas características. Juntamente com materiais diferenciados, preparamos outros lugares para recepcionar as crianças, um deles foi a sala de vídeo. Nos trechos abaixo, estão colocados, de forma mais detalhada, alguns destes momentos de organização do espaço.

Dirigimo-nos para a sala de vídeo e começamos a organizar o espaço. Bia já estava conosco e Renan estava na sala e fomos buscá-lo. Acrescentamos àquele espaço a centopéia Juju, livros, balões, fantoches, fantocheira e músicas. Ao longo das brincadeiras pegamos novos brinquedos como animais de borracha e o túnel de pano. Ficamos interagindo com Renan e Bia, brincando com os balões, fantoches, lemos histórias, momento este em que as crianças param para ouvir (Registro de atuação - 25/05/2009).

[...], a outra estagiária ficou organizando o espaço da sala. O fogão, a pia e as loucinhas foram colocadas dentro da casinha e no tapete emborrachado ficaram dispostos alguns brinquedos do armário, a caixa de chocalhos, as bonecas e a banheira (Registro de atuação - 11/05/2009).

Durante o momento da acolhida, assim como nos demais, sempre observávamos as crianças nas suas relações, tanto com o outro, como com o espaço, observando atentamente os elementos que, dentro daquele ambiente, as crianças mais se identificaram, ou com o qual demonstraram receio ou insegurança, já que,

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, os espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é

esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, em baixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor [...] O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (BATTINI 1982 apud FORNEIRO, 1998, p.231).

Ao longo da nossa atuação percebemos que ao modificar os objetos de lugar, ou, ao trazer novos elementos, as crianças fazem daquele momento uma ocasião rica em aprendizagem e de ampliação e diversificação das interações. Objetos que eram explorados pelas crianças, mas não de forma intensa, ao serem mudados de lugar, traziam outros significados, dando mais intensidade para o momento da brincadeira. Um exemplo foi quando colocamos a pia e o fogão dentro da casinha, as crianças adoraram, ficavam circulando por dentro da casinha e mantinham contato com quem estava olhando pela janela.



Nos dias em que levávamos novos elementos, procurávamos integrá-los com os brinquedos da sala, além da presença da música. Todos os objetos que eram dispostos para as crianças eram explorados, até mesmo aqueles que estavam guardados eram lembrados por elas. Os fragmentos abaixo descrevem estas questões:

Enquanto uma estagiária estava com Bia a outra ficou organizando o espaço para receber as crianças. Hoje trouxemos como novidade a caixa de tecidos, esta foi bem explorada pelas crianças, brincaram com os tecidos de diversas formas: para cobrir as bonecas, para brincar de esconder, usaram-nos como saia, como pano para secar as bonecas (supostamente molhadas), etc. No momento da acolhida Bia começou a apontar para o armário pedindo os livros que estavam guardados lá dentro, no mesmo momento pegamos e os alcançamos para Bia, ela gosta muito de brincar com os livros. O Renan também mostrou-se interessado pelo material (Registro de atuação - 12/05/2009).

Mateus e Laura chegaram dormindo, mas logo acordaram e já começaram a brincar na mesinha com as massinhas. Maria Clara e

Marina chegaram em seguida e, assim com as demais crianças, não se recusaram em ir para nosso colo. As crianças adoraram as massinhas e ficaram a maior parte do tempo brincando neste espaço. Renan, no começo, não queria mexer na massinha, mas aos poucos começou a brincar com ela. Bia, Maria Clara, Laura e Marina logo foram modelando. Mateus enquanto brincava com as massinhas, dançava. Junto com as crianças, fomos inventando formas para as massinhas, interagindo com todas, cantando músicas, dançando (Registro de atuação - 13/05/2009).

Diversificando os brinquedos, mudando de lugar, trazendo novos elementos, atendendo ao pedido da criança em pegar um brinquedo que está fora de seu alcance, enfim, dando possibilidades de escolhas, demonstramos o respeito dado a elas que freqüentam aquele ambiente. Desta forma, fica evidente que a organização do espaço está sendo planejada para atender sujeitos de pouca idade, em processo de socialização e possuidores de direitos, priorizando, principalmente, as necessidades das crianças. Frente a isto, e das múltiplas dimensões que o espaço pode contemplar, este deve

[...] permitir também a realização de atividades individuais, em pequeno e em grandes grupos, com e sem adulto(s); atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de todo o tipo, propiciando a emersão de todas as dimensões humanas, de acesso a situações e informações *diferentes* daquelas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não-trabalho, o direito à brincadeira, enfim o direito à infância (FARIA, 1999, p.79).

Desta forma, o adulto torna-se responsável em oferecer um ambiente que traga para as crianças múltiplas possibilidades, inserindo-as em espaços diversos e plurais, oportunizando vivências heterogêneas e, conseqüentemente, rompendo com as práticas adultocêntricas (AGOSTINHO, 2005). Cabe aqui o apontamento feito por LÍLIAN S. THIAGO que ilustra e complementa este pensamento,

É preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e “pesquisa” infantis. As crianças realmente ampliam a capacidade de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado (THIAGO 2000 apud SOUZA; WEISS, 2008, p. 58).

Sendo assim, a organização do espaço permite a construção de relações entre os integrantes do grupo-sala e do grupo-instituição, ocorrendo a interação entre estes sujeitos, relação esta permeada de sentimentos, diálogos, possibilitando, novas experiências a partir dos materiais dispostos, das interações, e o respeito às escolhas das crianças.

Lanche: a cada dia uma surpresa e uma surpresa a cada dia

Os momentos do lanche foram muito significativos para nós e para as crianças, a cada dia acontecia algo novo. Durante a observação percebemos que este momento se dava de forma tranquila, em que os ritmos das crianças eram respeitados. Na nossa atuação, tivemos o cuidado de manter este tempo, porém acrescentando novos espaços e elementos para sua realização.

Consideramos o lanche um momento altamente propício para a construção das interações e da autonomia, já que a partir dele podemos trabalhar com as crianças questões como o manuseio do alimento, a ajuda na distribuição dos objetos, além de possibilitar que se alimentassem sozinhas. O fragmento a seguir descreve este fato:

Fomos para o lanche, que aconteceu no hall de entrada. Na distribuição dos copos as crianças foram incentivadas a ajudar, como a estagiária sentou na ponta da mesa, pedia para que as crianças passassem os copos até os seus amigos. Cada vez que passavam o copo, agradecíamos pela ajuda. Na hora da banana, experimentamos dar a banana com casca e incentivá-las a descascá-las. Maria Clara foi logo pegando a banana do prato e descascando-a, Bia também descascou, mas não a comeu, dando-a para Renan. Para as demais crianças entregamos a banana já com a ponta descascada. Mateus, na primeira banana descascou um pedaço e logo colocou a banana na boca, mas como ainda tinha casca, uma das estagiárias o ajudou a descascar, já na segunda banana ele a descascou toda. Marina também descascou. Laura recebeu a banana e já ia comendo assim mesmo, então a estagiária ajudou a descascá-la (Registro de atuação - 13/05/2009).

Ficamos admiradas com as ações das crianças, pois foi a primeira vez, nos momentos em que gerenciamos o lanche, que oferecemos a oportunidade de elas participarem ativamente daquele momento, descascando as bananas e alcançando o alimento ao colega. Nesta ocasião percebemos que, quando motivamos e oferecemos possibilidades para as crianças participarem, elas atuam de forma ativa.



Desde que começamos a observar o grupo do II período, tínhamos o desejo de vê-las mais autônomas no momento do lanche, pois, enquanto estávamos no período de observação, as crianças recebiam as bananas descascadas, cada uma recebia seu copo, não tendo espaço para participar desse momento. Frente a isto, estamos conscientes de que,

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

Seguindo esta visão que Freire nos apresenta, pensamos em, aos poucos, dar abertura às crianças para que pudessem experimentar este ato de descascar a banana e ajudar a distribuir os copos de suco. No primeiro dia as crianças receberam o nosso apoio, no qual demonstramos como se descascava a banana, auxiliávamos na hora de passar o copo para o amigo. Já, a partir do segundo dia, elas faziam sozinhas, porém estávamos sempre do lado auxiliando-as nos momentos que precisavam. Mesmo construindo sua autonomia, a criança vê no adulto o apoio, a base que precisam, ou seja, ao longo de seu desenvolvimento o grau de dependência que a criança tem em relação ao adulto vai diminuindo, porém, não se torna nulo. Carvalho e Guimarães (2002) trazem esta discussão mostrando que a criança

[...] passa, desde o nascimento, por uma diminuição crescente do seu nível de dependência em relação aos adultos. Ao longo do desenvolvimento, a criança irá aperfeiçoando suas competências ao mesmo tempo em que adquire novas habilidades, condições básicas para a sua sobrevivência. É importante ressaltar que a autonomização da criança não implica em independência total em relação às pessoas com as quais convive. Na medida em que o desenvolvimento é também um processo interacional sempre haverá um grau de dependência em relação ao outro, elemento fundamental para as interações complementares de troca entre as pessoas, como, por exemplo, nas relações afetivas (CARVALHO; GUIMARÃES 2002, p. 36).

Passamos, então, a possibilitar que as crianças tivessem uma participação mais ativa, porém não ficamos ausentes neste momento tão importante para seu desenvolvimento e para a ampliação de suas interações. Além de dar oportunidade para que as crianças participem ativamente deste processo, de construir sua autonomia, o lanche torna-se um espaço para a interação, para a troca entre as crianças e entre elas e os adultos. Nele, elas se

expressam através das várias linguagens, aprendem, através do olhar sobre o outro, coisas novas, sendo assim,

Numa prática pedagógica, a alimentação ganha um caráter socializador com grupos de crianças de dois a três anos, nos momentos em que acontecem as trocas, nas rodadas de frutas, nas culinárias, nos momentos de lanches coletivos diários ou em eventos (tradicional piquenique da Festa da Família). [...] Em todas essas atividades, além da motivação “natural” da criança por aprender a realizá-las, entendemos que a participação do professor orienta, ajuda e, por vezes, oferece o modelo para as mesmas imitarem (SOARES et al, 2002, p. 111-112, grifo no original).

Como este momento possui um caráter socializador, como nos foi indicado acima, e que proporciona a troca e a interação, propusemos, em alguns dias, a realização do lanche em espaços diferenciados, tendo a presença de outros grupos, portanto, outras pessoas, novas experiências, novos encontros. Um deles foi quando propomos um piquenique com o III período no parque. Nosso objetivo maior era promover a integração entre as crianças, no entanto, elas procuraram sentar-se ao lado de quem tinham mais convívio, desta forma aconteceu uma separação que não desejávamos, mas que aconteceu por parte das crianças. Apesar dos grupos terem ficado sentados separadamente, a interação entre eles se deu na forma de olhares, no qual as crianças menores puderam presenciar os maiores no momento da alimentação a fim de aprender alguns hábitos que ainda não foram apropriados por eles.



Como forma de incrementar o momento do lanche, levávamos um saco vermelho, nomeado por nós como “saco surpresa”. Nele colocávamos um alimento diferente do que era oferecido pela creche. As crianças adoravam, já sabiam que quando o saco aparecia, vinha uma surpresa.



Cada criança tinha a oportunidade de olhar dentro do saco, elas ficavam ansiosas para ver o que tinha lá dentro. Nos segmentos abaixo estão impressos algumas dessas ocasiões.

Antes de mostrar o saco surpresa, Bia disse que queria bolacha, então perguntamos onde tinha bolacha, e ela apontou para o saco surpresa, lembrando da primeira vez que o trouxemos para o grupo. Pegamos, então, o saco e mostramos, para cada uma, o que tinha dentro, pedindo para que não contassem o que viam. Neste momento todas ficam ansiosas para ver o que tem dentro do saco surpresa. Hoje, levamos carambola que, ao cortá-la, fica parecida com uma estrela. Usamos esta forma para instigá-las a comerem, porém, não gostaram da fruta (Registro de atuação - 20/05/2009).

Depois de brincarmos bastante, fomos lavar as mãos das crianças e colocar os babehos para irmos lanchar. Lanchamos no mesmo espaço de sempre e levamos o saco surpresa com sucrilhos, mostramos para cada criança o que tinha ali dentro, fazendo certo suspense, o Alúcio logo que viu o saco disse “bolachinha!”, porém quando passamos o saco por ele, afirmou “sucrilhos!”. Eles comeram bastante sucrilhos, inclusive a Bia, que geralmente come muito pouco (Registro de atuação - 26/05/2009).

Nestes fragmentos, aparece o quanto o primeiro alimento, que trouxemos no saco (a bolacha), foi marcante para as crianças. Era sempre uma surpresa para nós quando apresentávamos o saco e as crianças já apontavam e pediam a bolacha.

São estes momentos que fazem com que o lanche passe a ter outro significado, indo além do simples ato de comer. Sendo assim, ao permitir que as crianças manipulem os alimentos, participem da organização do lanche, conseqüentemente, contribuindo para a construção do processo de autonomia, além de proporcionar o contato com o outro, fazemos com que este momento, que muitas vezes fica a margem do planejamento, torne-se um momento de troca, de aprendizagem, de novas experiências.

Momento da “atividade”: diversidades de experiências e interações

O momento da “atividade” contemplou diversos aspectos que estão presentes no dia-a-dia das creches, revelando o quão importante é este espaço para o desenvolvimento das crianças pequenas, assim como os demais.

Desta forma, desenvolvemos um trabalho que buscasse considerar alguns aspectos percebidos no período de observação, ou seja, aquilo que as crianças mais gostavam, acrescentando novas vivências. Buscamos, então, envolver nas três semanas de atuação, situações que oferecessem ao grupo momentos de brincadeiras, interações, diálogos, movimentos, construção de vínculos afetivos.

A brincadeira sempre esteve presente, tanto no momento da acolhida como no momento da “atividade”. “Considerando o brincar como a atividade essencial da infância, vemos na brincadeira um local de grandes potencialidades” (AGOSTINHO, 2005, p. 67), envolvendo imaginação, diálogo e sentimentos. Analisando o fragmento abaixo, percebemos estes elementos compondo o ato de brincar.

As crianças também gostam muito de brincar na mini-cozinha (pia e fogão), elas brincam de fazer comidinha e em seguida vem dar na nossa boca. A Bia, por exemplo, diz “assopra, tá quente”, ou então “ai, queimou”, “Carol, vou fazer uma saladinha”, “Luana, oh suco de laranja”, todos estes diálogos são mediados e incentivados por nós. A Maria Clara pega a boneca, uma colher e uma panela e começa a dar comidinha na boca da boneca. É muito legal ver as crianças brincando e estabelecendo estas relações. A cada dia que passa percebemos que estamos conseguindo treinar o nosso olhar a fim de perceber as relações que as crianças estabelecem entre si e também com os adultos, seja através da fala, de gestos, de carinho, de brigas, momentos nos quais eles deixam transparecer a constituição da sua identidade, das suas preferências, etc., nos ajudando a pensar em situações que busquem satisfazer estes anseios (Registro de atuação - 21/05/2009).



Ao dar comidinha para a boneca, esta ação acaba atraindo o amigo, que se aproxima e deseja participar daquela brincadeira. Neste momento, as crianças estão interagindo entre si, utilizando as várias linguagens para se comunicarem. Indo além do brincar de boneca, envolvemos as crianças em outras situações imaginárias, que colocavam-nas em contato com outros materiais, como os fantoches e uma centopéia.

Enquanto uma estagiária foi pegar a centopéia Juju, a outra foi organizando as crianças para contar a história e apresentar a centopéia, foi muito interessante, pois assim que pegamos a fantocheira as crianças se sentaram no tapete esperando que algo saísse dali de dentro, foi então que apareceu o jacaré Jacó e outros amigos que ajudariam a chamar a Juju. Chamamos as crianças para nos ajudar a pegar a centopéia, porque ela era muito pesada e preguiçosa, elas se espantaram no início, mas logo colocaram as mãos para ajudar. Elas adoraram, sentaram, pularam, fizeram carinho, brincaram de cavalinho, etc. Além disso, deixamos que elas brincassem com os fantoches, que também foram muito explorados (Registro de atuação - 21/05/2009).



Levar as crianças ao mundo imaginário através dos brinquedos só é possível quando temos consciência de que,

[...] o brinquedo é mais do que um instrumento de brincadeira. Ele traz para a criança, não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários. Ele estrutura o conteúdo da brincadeira sem, no entanto, limitar a criança (BROUGÈRE, 1997, p. 83).

Contudo, não basta apresentá-los a elas, é necessário que o adulto mostre a criança como manipulá-los, demonstrando maneiras de agir sobre ele. Ao inserir um novo brinquedo no espaço da sala, a criança só dará significado a ele se o adulto instigá-la a agir sobre o objeto, uma vez que, a brincadeira não é inata na criança, ela pressupõe uma aprendizagem social. Desta forma, a criança aprende a brincar a partir das relações que estabelece com o outro, principalmente com as pessoas que cuidam dela (BROUGÈRE, 1997).

Este fato foi vivenciado por nós quando integramos ao espaço da sala a caixa de tecidos e o boliche. As crianças chegaram à sala e procuraram os brinquedos já conhecidos, deixando os novos de lado. Quando sentamos ao lado da caixa e do boliche e começamos a agir sobre eles, as crianças iam se aproximando, imitando nossas ações e inventando outras maneiras de atuar sobre os brinquedos.



Mas, muitas vezes, ao apresentar o brinquedo à criança, demonstrando como agir sobre ele, ela acaba dando outro significado ao brinquedo. No trecho a seguir, descrevemos este fato.

Ficamos surpresas com o significado que deram ao trem, pois, nós, tínhamos planejado deixar as caixas unidas com tecidos, além de pendurar uma buzina. As crianças não deixaram que pendurássemos a buzina e ficaram andando e brincando com ela pra lá e pra cá, quanto às caixas, espalharam elas pela sala, ficaram arrastando-as, e entravam dentro delas para que empurrássemos (Registro de atuação - 18/05/2009).

Durante as brincadeiras, tanto as que aconteceram na sala, como as que aconteceram no espaço do refeitório e no parque, o movimento esteve sempre presente, já que é uma das formas que a criança possui de se comunicar, expressar e interagir com o mundo, “[...] é uma forma de linguagem; é explorar e conhecer o mundo e o próprio corpo, seus limites e possibilidades” (AGOSTINHO, 2005, p. 69).



Junto com o movimento e a interação, o diálogo entre as crianças e entre elas e os adultos também se fazia presente. As conversas eram constantes, evidenciando o esforço das crianças no processo de construção e ampliação da aquisição da linguagem oral, mesmo não tendo a fala totalmente estruturada, as crianças se comunicavam através de “resmungos”, acompanhados por gestos.

Enquanto brincávamos, percebemos que Bia adorou as músicas, ficava dançando, cantando, falou até o nome do grupo musical: “Patati Patata!”. Presenciamos também o diálogo entre as crianças, principalmente entre Bia, Renan e Maria Clara. Bia com um tom de voz mais autoritário conversava com as outras crianças, dizendo o que Maria Clara e Renan tinham que fazer. Renan quando começa a conversar com Bia, esta o olhava atentamente, mas demonstrava não estar entendendo o que Renan dizia (Registro de atuação - 11/05/2009).



Além de interagirem entre eles, no grupo, a interação também se deu com os outros grupos, em “atividades” planejadas e, até mesmo, em situações imprevistas. Uma das “atividades” planejadas foi a integração entre todos os grupos no último dia de atuação.

Após o lanche, lavamos as mãos e a boca das crianças e fomos sentar no outro espaço do refeitório, organizado com a ajuda de todos. Além de tapetes, cobertores, colchonetes colocados para as crianças sentarem, a cabana também foi colocada e dentro dela os presentes confeccionados pelas crianças. A dupla volante começou o sorteio dos presentes, que foi muito divertido, as crianças

adoraram. Quando terminaram o sorteio, uma das professoras agradeceu pela nossa presença na creche, falando que o estágio foi muito bom. Depois disso, fomos preparar os espaços das oficinas: o espaço do salão de beleza, da massinha, das pinturas (rosto e quadro) e dos balões. As crianças do nosso grupo brincaram com massinhas, balões e na pintura de um quadro (Registro de atuação - 27/05/2009).

As crianças foram recebidas em um espaço organizado, contendo várias oficinas, na qual podiam circular entre elas. Este modo de organização possibilitou, além da interação entre as crianças, a contribuição na construção da autonomia, respeitando suas escolhas.

Assim, o mais adequado para possibilitar que as crianças escolham com o que trabalhar, seria uma sala ampla onde se pudesse organizar vários “cantinhos”: a biblioteca de sala, o canto do faz-de-conta, da música, da construção, das artes, dos jogos etc. Isso evitaria que o trabalho nas instituições de educação infantil fosse sempre adulto-centrado e favoreceria também a autonomia e responsabilidade das crianças na escolha e desenvolvimento de suas ações (SALLES; FARIA, 2002, p.124).

As situações imprevistas estiveram presentes em dois momentos, um, foi quando, ao término de uma “atividade”, havia um tempo de sobra até o momento da troca e do sono. Desta forma, ficamos na sala, interagindo com as crianças, até que as estagiárias do I período apareceram na porta com duas crianças.

Uma delas já engatinha e ficava se movimentando por toda a sala, a outra ainda não engatinha, então ficava no colo. Uma de nós a pegou e se sentou no chão e isso fez com que algumas crianças ficassem enciumadas, outras já chegavam perto para abraçá-la. Este momento de interação com as crianças do I período foi muito positivo, as crianças demonstraram sentimentos e puderam ter o contato com crianças de outras idades e com necessidades diferenciadas (Registro de atuação - 25/05/2009).



Presenciamos, neste encontro, as várias reações das crianças do grupo em que atuamos frente à presença das crianças do outro grupo. Através deste contato, elas

manifestaram gestos de ciúme e de carinho. Queiroga (2008), ao discutir sobre os sentimentos manifestados pelas crianças, ressalta que, “[...] a criança não sabe dominar suas paixões, portanto, a exteriorização dos sentimentos é muito mais impetuosa, sincera e involuntária do que no adulto” (QUEIROGA, 2008, p.73).

A outra situação imprevista foi quando as estagiárias do III período organizaram a apresentação de um teatro na caixa de areia. Mesmo tendo planejado a “atividade” do dia, preferimos participar do teatro, o qual também envolveu a presença dos outros grupos.

Depois do lanche voltamos para a sala para lavar as mãos. Como “atividade” do dia, tínhamos planejado irmos para o parque grande e montar um espaço diferenciado, no entanto, vimos que a Grace e a Camila (dupla de estagiárias do III Período), haviam preparado uma “atividade” bem interessante, que seria a contação de uma história na caixa de areia com a presença de um jabuti real, então nos convidamos para participar junto com elas, já que achamos que as crianças gostariam de ver uma “tartaruga” daquele tamanho. De fato elas gostaram muito, primeiro pelo fato da contação da história, algo que chama muito a atenção delas e depois por causa do animal. O Mateus foi a única criança que chorou, a Bia ficou receosa em tocar no animal, já o Alúcio se aproximou e ficou fazendo carinho sem medo algum. O espaço estava organizado de forma muito aconchegante, com tapetes e algumas lonas cobrindo a caixa de areia o que deixou o ambiente mais “escurinho”, sugerindo algo misterioso, um mundo diferente, algo que envolvia fantasia (Registro de atuação - 26/05/2009).



Optamos por modificar nosso planejamento, pois este momento possibilitou a interação entre as crianças dos diferentes grupos, juntamente com a experiência que elas tiveram em relação ao jabuti.

Ao envolver as crianças em novas experiências, estamos colocando-as em contato com o mundo, possibilitando o seu crescimento social. Ao organizar espaços diferenciados, estamos proporcionando as crianças o contato com novas experiências, como aconteceu na “atividade” do espaço artístico.

Quando todas tinham acabado de lanchar, fomos para a sala lavar suas bocas, trocá-las (desta forma poderiam ficar mais tempo na brincadeira) e colocar as camisetas, sempre com ajuda da professora Adriana, de Cléia e Denise. Esperamos o chamado da estagiária e fomos para o “espaço artístico”. Chegando lá, as crianças encontraram uma mesa com massinhas, argilas, vários papéis (cor e formas distintas), giz de cera, pincéis, palitos, (buchinhas), grude, papel pardo grudado na parede (na posição vertical). Elas ocuparam todos os espaços, experimentando todos os materiais. Pintaram a argila com grude, os papéis com giz de cera, colocaram o giz na massinha, enfim, as deixamos a vontade e aproveitaram todos os materiais (Registro de atuação - 20/05/2009).

Neste momento, as crianças puderam experimentar diferentes materiais, como a argila, diferentes formas de pintar, como, por exemplo, na forma vertical, além de poder misturar os elementos ali presentes. Sendo assim, “[...] os desenhos, as pinturas, as modelagens vão colocar as crianças em contato com novos materiais, com o belo, com a capacidade de apreciar o que se tem para ver no mundo” (GOULART, 2002, p. 61).



Outro espaço organizado por nós e que foi explorado pelas crianças de maneira significativa, foi quando levamos alguns brinquedos da sala para a casinha do parque pequeno, dando outro significado para o espaço. As crianças brincaram no interior da casinha com a pia, o fogão, as loucinhas, os frascos vazios, as bonecas, interagindo-os com os demais brinquedos do parque.



Mesmo propondo a ida ao parque, é importante que o adulto, além de dar liberdade para que a criança o explore, traga novos elementos como forma de enriquecer aquele espaço. Agostinho (2005) esclarece este fato argumentando que,

Os adultos têm um papel fundamental no parque, para além do cuidado com a segurança das crianças, organizando e propondo brincadeiras, participando nas propostas feitas pelas crianças, povoando-o com novidades e trazendo novos elementos para habitua-lo. Neste reino da brincadeira livre e da liberdade, as crianças demonstraram que gostam e necessitam da participação e colaboração do adulto, que precisam estender o lugar de viver a liberdade, o livre-arbítrio para os espaços construídos (AGOSTINHO, 2005, p. 69).

Diante de todas estas situações que envolvem, de modo geral, o brincar, percebemos que este ato propicia à criança a construção de relações com o outro, seja ele outra criança ou o adulto, a satisfação de suas necessidades, a estar dentro de um mundo imaginário, a ter o contato com novas experiências, ou seja,

No brincar e nas brincadeiras a criança participa da construção do mundo. Progressivamente, vai experimentando o mundo. Brinca com as cores, com os sons, com o calor do colo da mãe, do pai, do professor, da professora, inventa história, fantasia, veste-se como se fosse o pai, a mãe, o jogador preferido, transforma cabo de vassoura em cavalo, caneta em foguete, corre, pula, voa, abraça, bate, apanha, combina regras, inventa regras, burla normas, constrói novos brinquedos, reinventa jogos, aprende brincadeiras antigas, aprende as tradições, revive memórias as mais distantes, dança o rap, o funk, descobri que “salada de fruta” (*afinal de contas brincar meninos e meninas juntos também é ótimo...*) é melhor que “hoje não” (*...e nem só de dar porrada uns nos outros constitui as relações humanas*), e por ai vai a vida afora... (DEBORTOLI, 2002, p. 81-82, grifo no original).

Desta forma, a creche, quando voltada para a ampliação e diversificação das experiências, dos conhecimentos, das interações, das linguagens e do desenvolvimento das crianças, oferecerá espaços de brincadeiras, de trocas, de fantasias, enfim, um espaço para a infância.

Trocas: entre o ser rápido e a interação individualizada à criança

A troca de fraldas das crianças acontecia após o momento da “atividade”, porém, se percebíamos a necessidade de trocá-las em outros momentos, não havia nenhuma restrição, já que estávamos lidando com crianças que possuíam ritmos diferentes e que tinham que ser respeitados.

Ao resgatar os registros feitos durante a atuação, percebemos que o momento da troca foi pouco detalhado, registramos apenas a ação de trocar as crianças, não enfatizando os aspectos que permeavam este momento. O fragmento abaixo ilustra esta ação:

Perto do momento do sono, começamos a trocar as crianças, que quando prontas se deitavam em suas camas. Quando todas estavam prontas, sentamos na frente dos colchonetes e começamos a contar a história do jacaré Jacó e o “Seu Soninho” (Registro de atuação - 25/05/2009).

Analisando nossos registros, identificamos que o momento da troca foi um tanto descuidado por nós, percebendo que poderíamos ter estabelecido uma relação maior de diálogos entre nós e as crianças. Um dos principais motivos que nos levou a esta conclusão, foi pelo fato de que, muitas vezes, o momento da troca acontecia de forma muito rápida, pois ao tentar oferecer às crianças um tempo maior nas “atividades” e, antes do sono, contar-lhes uma história, o tempo da troca ficava curto.

Contudo, ao analisar o que Schmitt (2008), com base em Bakhtin, afirma sobre este momento, percebemos que o diálogo não é o único aspecto que deve estar presente.

[...] conversar com os bebês é importante para sua constituição, mas também é importante observar nosso corpo, nossa expressividade nessa relação que é impressa de extraverbais que completam nossa comunicação com o *outro*: o tom da voz, o olhar de aprovação/desaprovação/alegria/entusiasmo, o gesto feito com cuidado ou rapidez, a força ou a leveza do toque, a espera ou não pela resposta do outro. Os adultos que trabalham com bebês não conversam oralmente o tempo todo com eles, seria ilusório fazer tal afirmação, mas falam ou dialogam constantemente por meio do corpo e de suas ações (SCHMITT, 2008, p.120, grifo no original).

Desta forma, mesmo não acontecendo o diálogo, a relação de conhecer o outro, de estar mais próximo do outro, é construída por meio de gestos e olhares. Pensando desta maneira, vimos que o modo como agimos durante a troca envolveu todos estes aspectos. Quando não estabelecíamos uma relação de diálogo, estávamos olhando atentamente para a criança, tendo gestos de cuidado, de suavidade. Em outros momentos, oferecíamos as crianças alguns brinquedos, livros, buscando também conversar sobre aquilo que estavam segurando. E nos momentos de conversa, falávamos sobre o que estávamos fazendo, o

porquê de trocar a fralda, o que iríamos fazer, envolvendo, também, o Jacaré Jacó e o “Seu Soninho”.

Mesmo tendo registrado com poucos detalhes o momento da troca e tendo a necessidade de trocá-las, muitas vezes, em um período mais curto, não deixávamos de construir uma relação de proximidade com as crianças, seja por meio do diálogo, dos gestos e dos olhares.

Sono: o jacaré Jacó e o “Seu Soninho”

O ritual para o momento do sono começava por volta das 15hs30min. Neste horário, voltávamos da “atividade”, trocávamos a fralda das crianças, e em seguida, convidávamos para que elas se sentassem no tapete ou até mesmo se deitassem nos colchonetes para escutar uma história ou uma música.

Apesar de haver uma rotina e o momento do sono acontecer sempre no mesmo horário, os ritmos das crianças eram respeitados, ou seja, as crianças que chegavam à creche dormindo, permaneciam dormindo e aquelas que demonstravam não estar com sono após a “atividade”, eram levadas para passear pela creche ou ficavam brincando com alguns brinquedos da sala. Este respeito dado às crianças só é possível quando consideramos que,

O descanso é uma necessidade humana, bem como o sono. No entanto, os ritmos são pessoais, cada um na sua individualidade atribui ao seu corpo um tempo mínimo de descanso. Ainda que as crianças freqüentem a creche diariamente, e a maioria por todo período do dia (das 7h da manhã às 7h da noite), cada uma terá uma necessidade diferente de sono, que por vezes pode restringir-se ao período da noite (COUTINHO, 2002, p. 76).

Mas, mesmo respeitando os ritmos, percebemos que as crianças já estavam acostumadas com aquela rotina e demonstravam cansaço após a “atividade”, tendo aquele momento para o descanso.

Como forma de tornar o ritual do sono um momento diferenciado, com novos elementos, pensamos em, a cada dia, contar uma história, através de livros e fantoches, que também foram usados para a apresentação de algumas canções. Como primeira história, elegemos o livro “Seu Soninho, cadê você?”, na qual o personagem principal era um jacaré, chamado Jacó e que estava a procura do “Seu Soninho”. As crianças se encantaram pela história e também pelo personagem, que aparecia, por meio de um fantoche, durante a

semana. Desta forma, optamos por ter como eixo central de todas as histórias o personagem do Jacaré Jacó e o “Seu Soninho”, como forma de tornar este personagem integrante daquele grupo e isto se tornou possível através da repetição. Gouvea (2002), a partir de Benjamin, mostra a importância da repetição para o desenvolvimento infantil

[...] é a repetição que permite à criança compreender o mundo, experimentar suas emoções, elaborar suas experiências. Se o adulto o faz através da linguagem, narrando o vivido, a criança tem como estratégia a repetição. Ela precisa ouvir sempre a mesma história, contada com as mesmas palavras, reviver os mesmos filmes, cantar as mesmas músicas e repetir jogos que lhe deram prazer, exaustivamente. Até que seu interesse se desloca, quando compreende e assimila aquela atividade, substituindo pela repetição de uma nova. É como se através da repetição pudesse compreender a apropriar do novo, do angustiante, do prazeroso (GOUVEA, 2002, p.24).

No momento das histórias as crianças ficavam sentadas no tapete ou tinham a liberdade de permanecerem deitadas nos colchonetes para ouvi-las. Além de escutar as histórias, as crianças eram convidadas a participarem delas.

Fomos para a sala e falamos que iríamos contar uma história, algumas crianças já estavam na cama, Bia se sentou no tapete e Cléia chamou as demais crianças para também sentarem no tapete e, assim, iniciamos a história. Mateus estava irritado, pois estava com sono, mas logo foi se distraíndo com a história. Esta começou com a fala do Jacaré Jacó e depois foi para o livro, e no fim Jacó voltou a falar, pedindo ajuda para chamar o “Seu Soninho”. Todas prestaram atenção, ficaram vidradas na história. Depois de dar tchau para Jacó, elas foram para cama dormir (Registro de atuação - 20/05/2009).



Além das histórias, apresentamos, junto com os fantoches, duas músicas, uma conhecida pelas crianças e a outra não, proporcionando o contato com uma música desconhecida, ampliando seus repertórios musicais.

Hoje, o jacaré Jacó trouxe um amigo, o lobo Mafu e os dois apresentaram para o grupo uma música. Colocamos a música “Te ofereço paz” e com os fantoches ficamos dançando, passando-os pelas crianças, deixando que elas os tocassem e depois que a música acabou voltamos para a fantocheira, onde o jacaré Jacó e o lobo Mafu pediram ajuda para as crianças para chamarem o “Seu Soninho”. Pelos olhares atentos das crianças, acreditamos que elas tenham adorado a apresentação. Os animais se despediram e as crianças foram dormir (Registro de atuação - 13/05/2009).



Como as crianças estavam deitadas nos colchonetes e a música era calma, tornou-se um momento tranquilo, de relaxamento. Enquanto a música tocava, levamos os fantoches até as crianças, proporcionando o primeiro contato delas com os fantoches. As crianças também adoravam os livros, que eram ilustrados com animais e possuíam dobraduras. Elas se sentavam em círculo e escutavam atentamente as histórias adaptadas por nós, algumas até se aproximavam deles para poder tocá-los.



Respeitando os ritmos das crianças, oferecendo-lhes um momento para o descanso e proporcionando o contato com histórias, faz com que o momento após a “atividade” seja um espaço de tranquilidade, em que as crianças possam relaxar.

Alguns apontamentos

Quando chegamos à creche do H.U., um tanto apreensivas, nervosas, nos perguntando o que fazer com um grupo de sete crianças de um a dois anos, não imaginávamos quanta aprendizagem e conhecimento adquiriríamos com elas, o quanto acrescentariam para a nossa formação. Além disso, não contávamos com o apoio tão sólido por parte da professora do grupo, Adriana, que sempre esteve presente nos momentos em que tínhamos dúvidas e ficávamos inseguras. As auxiliares Cléia e Denise, também sempre estavam por perto nos dando suporte para o que precisássemos.

Não podemos esquecer do professor Adilson, que fez parte desta caminhada na primeira fase de estágio (observação – 7º fase) e que nos ajudou a compreender um pouco mais sobre este universo acolhedor das crianças pequenas, nos deixando menos ansiosas frente ao percurso que ainda estava por ser trilhado. No entanto, por motivos profissionais, precisou afastar-se na segunda fase (atuação – 8º fase) do estágio, desta forma a angústia e as dúvidas que pairavam sobre o momento de atuação, fortaleceu-se ainda mais com a saída do professor que era nossa referência.

Porém, não ficamos desamparadas graças à professora Moema, que prontamente nos assessorava, nos dando apoio e auxílio durante as observações para a construção do projeto de atuação. Dias antes de iniciarmos a nossa atuação, conhecemos a nova professora oficial da turma de estágio, professora Márcia, que veio colaborar e acrescentar ao que já tínhamos construído com os professores anteriores.

Olhando para trás, percebemos que a nossa trajetória sofreu algumas modificações no seu percurso, tornando esta caminhada mais dolorosa, no entanto, com o auxílio dos professores que fizeram-se presentes, entendemos que o nosso aprendizado foi mais significativo, dado o empenho que dedicamos durante esta fase.

Todos estes professores nos abriram os olhos para concepções que envolviam o universo da educação infantil, como o brincar, a criança, a afetividade, a autonomia, o cuidado, a alimentação, etc., enfatizado a importância destes elementos no cotidiano da educação de crianças pequenas. Desta forma, estas concepções vieram permear nossa atuação com aqueles meninos e meninas, tornando este período muito rico para nós, e acreditamos que, também, para todas as pessoas que integravam o II Período da creche do H.U..

Frente ao exposto, entendemos que este período de estágio fez com que apreendêssemos que,

[...] a emancipação das crianças, isto é, a vivência da condição de autor e ator social de direitos no espaço de educação coletiva, exige uma revisão das práticas que as submetem à condição de adulto em miniatura, de sujeito em maturação que um dia vai ser, de um ser frágil, incompleto, sem poder de escolha 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 atividade, 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 (BATISTA, 2003, p. 46).

Analisamos nossa atuação como uma fase muito rica e única que trilhamos durante a nossa formação enquanto professoras, principalmente no que tange a educação infantil. As crianças: Aluísio, Artur, Beatriz, Laura, Maria Clara, Marina, Mateus e Renan, fizeram com que nos apaixonássemos pelo ofício de ser professoras de crianças de 0 a 6 anos, principalmente de bebês, além de aprendermos muito com o que elas tinham a nos mostrar. Por isso, muito obrigada a todas as crianças e profissionais da creche do H.U., principalmente aos do II período, e aos professores que nos acompanharam e que nos ajudaram a fazer possível este momento tão importante para a nossa formação.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? In: FILHO, Altino J.M. (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 63-75.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. In: Anais do 1º Congresso do Fórum de Educação Infantil dos Municípios da AMREC. **Educação Infantil: realidade em construção**. Criciúma, 2003. p. 44-58.

BROUGÈRE, Gilles. Brincadeiras e brinquedos de guerra. In: _____. **Brinquedo e cultura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 76-88.

CARVALHO, Alysson; GUIMARÃES, Marília. Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos: natureza e cultura em interação. In: CARVALHO, Alysson; SALLES Fátima; GUIMARÃES Marília. (Orgs.). **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex – UFMG, 2002. p. 31-49.

COUTINHO, Ângela Maria S. **As crianças no interior da creche a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** 2002. (163 f.) Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DEBORTOLI, José Alfredo O. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, Alysson; SALLES Fátima; GUIMARÃES Marília. (Orgs.). **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex – UFMG, 2002. p. 73-88.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 67-97.

FORNEIRO, Lina I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidades em educação infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 229-281.

FREIRE, Paulo. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. In: _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 59-61.

GOULART, Maria Inês M. A criança e a construção do conhecimento. In: CARVALHO, Alysson; SALLES Fátima; GUIMARÃES Marília (Orgs.). **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex – UFMG, 2002. p. 51-71.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____(Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** Campinas-SP: Papyrus, 2000, p.175-199

QUEIROGA, Fátima de Souza M. Educando para o coração: a afetividade na escola infantil. In: BRASILEIRO, Tânia S.A.; AMARAL, Nair F.G.; VELANGA, Carmen T. **Reflexões e sugestões práticas para atuação na educação infantil.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 71-77.

SALLES Fátima; FARIA Vitória L. B. de. A ação pedagógica no cotidiano da pré-escola. In: CARVALHO, Alysson; SALLES Fátima; GUIMARÃES Marília (Orgs.). **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex – UFMG, 2002. p. 118-140.

SOARES, Ivone A. S. et al. O trabalho pedagógico na educação infantil: a organização do trabalho pedagógico na creche. In: CARVALHO, Alysson; SALLES Fátima; GUIMARÃES Marília (Orgs.). **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex – UFMG, 2002. p. 98-117.

SOUZA, Andressa C.; WEISS, Vanilda. Aprendendo a ser professora de bebês: experiência de estágio com crianças de oito meses a dois anos. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 33-48.

SCHMITT, Rosinete V. **Mas eu não falo a língua deles!™**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. (218 f.) Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In: _____. **Qualidades em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 49-61.

ZANINI, Juliana Q. dos Santos; LEITE, Rachel W. Sobre afetividade e construção de vínculos na educação infantil. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 69-93.