

## Artigos

Caroline Gralik (UFSC)<sup>1</sup>  
Eloisa Acires Candal Rocha (UFSC)<sup>2</sup>  
Flávia Steinbach (UFSC)<sup>3</sup>  
Márcia Buss-Simão (PPGE-UNISUL)<sup>4</sup>

## “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil

Resumo: Este texto origina-se das experiências e das reflexões tecidas no decorrer do estágio supervisionado em Educação Infantil, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. O referido estágio foi realizado na Creche Anjo da Guarda, pertencente à rede municipal de Florianópolis, localizada no bairro da Trindade, mais especificadamente no alto do Morro da Penitenciária e com o Grupo 2, o qual, era constituído por 15 crianças de aproximadamente um ano e meio a dois anos de idade. Com o objetivo de experienciar a docência, a partir de observações, registros e reflexões diárias sobre as ações, relações, interações, brincadeiras e linguagens das crianças, o foco das intervenções consistiu na organização dos espaços visando ampliar as possibilidades de brincadeiras e autonomia do grupo, bem como, potencializar os momentos da alimentação.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Educação infantil. Organização do espaço. Brincadeiras. Alimentação.

## “Prepare all that we play!”: Organizing spaces, enabling games and teaching experience in early childhood education stage

Abstract: This paper stems from experiences and reflections made during the supervised training in Early Childhood Education, Pedagogy course at the Federal University of Santa Catarina. That stage was held at Anjo da Guarda Daycare, owned by municipal Florianópolis, located in the Trindade neighborhood, more specifically on the hill of Morro da Penitenciária and Group 2, which was composed of 15 children of approximately one year and a half to two years old. With the goal of teaching experience, from observations, records and daily reflections on actions, relationships, interactions, games and languages of children, the focus of interventions consisted in organizing spaces to amplify the possibilities of play and group autonomy as well as enhance the time of feeding.

Keywords: Supervised training. Childhood education. Organization of space. Jokes. Food.

1 Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

2 Professora doutora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN).

3 Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISUL.

Neste artigo pretendemos apresentar e refletir sobre algumas das experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, na creche Anjo da Guarda, pertencente ao município de Florianópolis, localizada no bairro da Trindade, mais especificadamente no alto do morro da Penitenciária. O estágio supervisionado constituía-se como o momento de conciliarmos e aproximarmos o diálogo do conhecimento apreendido durante o curso de Pedagogia com a prática que se aproximava. Era tempo de experimentar o que é ‘estar’ professoras da Educação Infantil, em especial com as crianças de um a dois anos, faixa etária do Grupo 2 escolhido por nós e composto por 15 crianças, oito meninos e sete meninas.

Compreendemos o estágio como um espaço e tempo curricular que permite o exercício de ampliação do olhar dirigido às crianças e à prática pedagógica, por meio da imersão no cotidiano educativo no encontro com o coletivo. Para a escrita desse texto tomaremos como recorte do processo vivido as análises da organização dos espaços visando à ampliação das possibilidades de brincadeiras e autonomia do grupo. Outro ponto ao qual daremos destaque serão os momentos da alimentação, os quais serão analisados como momentos a serem compartilhados com os demais, em um ambiente que precisa ser planejado a fim de tornar-se ainda mais harmonioso e convidativo.

### Contextualização da educação infantil e do Grupo 2

A Educação Infantil constitui-se como primeira etapa da Educação Básica, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, de 1996, sendo obrigação dos municípios ofertá-la para todas as crianças. Tem como função cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, respeitando os direitos fundamentais destas e garantindo uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas: linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos, possibilitando que as crianças possam, por exemplo, aprender a questionar; a ouvir e a se colocar no lugar do outro; participar de situações agradáveis e diversas; aprender e experimentar coisas novas; ter contato com as brincadeiras, com a natureza, outras linguagens e contextos comunicativos; possam estabelecer as interações sociais;

buscar soluções e ter suas experiências ampliadas e diversificadas.

Tais experiências educativas devem ter como eixos norteadores as interações, as brincadeiras e as múltiplas linguagens que são as formas pelas quais as crianças pequenas se relacionam com o mundo, com as pessoas e também aprendem. De acordo com Machado (1996) é a possibilidade de interagir, de trocar experiências e de partilhar significados que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos (MACHADO, 1996 apud FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 3). Isto deve ser pautado, “na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los” através destes eixos (ROCHA, 2010, p.13).

Nesse sentido, a partir da docência compartilhada vivenciada na Educação Infantil, é nosso objetivo, abordar no presente texto algumas contribuições para pensar e efetivar a docência na educação infantil, tendo como eixo norteador proposições de espaços que ampliem ainda mais os repertórios e brincadeiras infantis, assim como, diversificar e enriquecer o processo da alimentação como um momento privilegiado a ser compartilhado com os demais.

Considerando que as crianças estão imersas em diferentes condições sociais, culturais, étnicas e de gêneros, nos deparamos com o desafio de romper com a ideia de uma criança idealizada que deve corresponder às nossas expectativas imediatas, estando isenta de vontades próprias e constituindo-se como passiva e sem voz. Esse desafio se torna maior, pois como colocam Eloisa Rocha e Luciana Ostetto (2008), as proposições feitas na Educação Infantil precisam considerar as crianças como centro das relações pedagógicas, para tanto é preciso que elas sejam concebidas como sujeitos que já são capazes e que também já possuem um repertório de experiências particulares que necessitam ser conhecida pelos adultos por meio das observações e registros. Para tal, é fundamental conceber as crianças não somente pelas suas ausências, mas também pelas suas possibilidades e competências. Ou seja, de acordo com Peter Moss (2002) considerar o que elas já conseguem realizar, considerar que a criança é um sujeito rico que pode e consegue e, em especial, que deseja ter parte ativa no processo de criação de conhecimento.

Daniela Guimarães (2008) em sua tese “No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês” também traz a importância de compreender que as crianças, aqui especificamente os bebês, ocupam um lugar de potência. Uma potência que se manifesta ao indicarem nas suas ações que se interessam, escolhem, demonstram o que querem, apropriam-se dos objetos, envolvem-se em relações, evidenciam iniciativas criadoras e comunicativas, reinventam sentidos para as coisas, ofertam objetos, imitam ações dos adultos e dos seus pares. Além disso, criam novas formas de contato com as outras crianças e com os adultos, se comunicam e oferecem pistas para o desenvolvimento da responsividade. Não podendo, portanto, serem vistos e definidos somente pela sua incompletude, por tudo aquilo que ainda não poderiam fazer e por sua fragilidade,

pois, mesmo que muitas vezes, tenham suas possibilidades limitadas em face de tal concepção, os bebês criam estratégias para interagir, para explorar os espaços e reinventar os objetos que lhes são ofertados e para se comunicar.

Com base nessas concepções, dirigimos nossos olhares para as ações e manifestações das crianças que acompanhamos durante os dias dedicados à observação do grupo. Nesse período, ao interagirmos e participarmos dos seus momentos de alimentação e higiene, brincadeiras e situações propostas pelas profissionais, foi possível perceber que as crianças estavam, a todo o momento, procurando como e com o quê brincar, “nos dizendo a todo tempo que queriam um lugar onde pudessem brincar, sozinhas, acompanhadas de outra(s) criança(s) ou do(s) adulto(s)” (AGOSTINHO, 2004, p 5, grifos nossos). Em diversos momentos nos deparamos, em nossos registros, com anotações que evidenciavam as relações das crianças em espaços que geralmente não eram pensados para tal, elas gostavam daqueles cantinhos onde poderiam se esconder e ficar apertadinhas. Lugares longe dos olhos dos adultos, com um contato mais direto com os seus pares ou mesmo sozinhas como o espaço apertado embaixo do escorregador e os armários vazios. Para nós, era muito visível que as crianças procuravam o tempo todo por espaços novos e por novas experiências quando estavam em contato com este ambiente e com os seus pares, assim Lilian S. Thiago (2000) nos indica que:

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 p. 58 apud SOUZA E WEISS, 2008, p.46).

Além disso, percebíamos que elas também estavam sempre buscando com o quê brincar e transformavam constantemente os usos dos objetos: uma tampa de shampoo caída no chão transformava-se em pratinho quando se queria alimentar o colega, o parafuso do rack transformava-se em um lugar de onde saía “shampoo” ou “sabonete” quando se queria lavar a outra criança, o rack rapidamente virava uma banheira ou um chuveiro, a caixa de papelão poderia ser um chapéu ou um carro, entre tantas outras coisas que eram significadas e ressignificadas por elas.

## Espaços e brincadeiras, as diferentes possibilidades para brincar

*Chora, balança, mexe, remexe, olha pra cá,  
olha pra lá, experimenta com a boca e  
morde! Agora  
vai, volta, corre e salta ... Opa, quase caiu!  
Entra na roda "tin dô lê lê"  
e dança, dança com balangandãs, gira, gira  
e rodopia! Puxa e empurra, junta e solta, rola e rala o joelho de  
nome Juvenal (ZIRALDO, 2001)*

A decoração da sala, bem como a organização do espaço e disposição dos materiais, pode contribuir ou não para determinadas relações que se estabelecem no espaço, Guimarães e Kramer (2009, p. 93) afirmam que: "A atmosfera física dos espaços interfere na qualidade das experiências relacionais e emocionais das crianças" assim como "as qualidades sensoriais dos objetos expõem possibilidades e limites na conquista que as crianças podem fazer da realidade em torno".

A partir dessa concepção consideramos que nossa primeira intervenção no campo de estágio deveria começar pela estruturação de alguns espaços - comumente denominados de cantos - para brincadeira, bem como pela inserção de mais brinquedos nas prateleiras e pela inserção de elementos que pudessem possibilitar outras experiências, interações e sensações, já que como explica Battini apud Forneiro (1998, p. 231):

*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 p. 58 apud SOUZA E WEISS, 2008, p.46).izado (THIAGO 2000 p. 58 apud SOUZA E WEISS, 2008, p.46).*

No primeiro dia de intervenção - após o período específico de uma observação visando a intervenção - planejamos surpreender as crianças com a modificação e inserção de novos elementos no espaço da sala. Para esse planejamento preparamos um espaço com bonecas nas prateleiras e elementos que lembrassem o brincar de casinha; um espaço para o salão de beleza, com embalagens reutilizadas, brinquedos que imitavam objetos do salão e objetos de uso real; organizamos também uma pista de carrinhos que fixamos no chão com vários carrinhos ao seu entorno e nas prateleiras. Por fim, organizamos uma cabana "improvisada" com um colchonete ao lado da televisão e uma tenda de tule com almofadas sobre o tapete no centro da sala. Também, separamos as mesas, cobrindo-as com toalhas e vasinhos de flores para tornar o momento das refeições mais aconchegantes e especiais. Estávamos ansiosas para ver como agiriam diante das novidades e da modificação no espaço, iriam gostar? O que fariam com esses novos elementos? Como brincariam?

Nesta primeira proposta, inserimos uma grande diversidade de elementos novos no espaço, assim, quando as crianças entraram na sala encontraram um espaço bastante diferente, olhavam surpresas e/ou desconfiadas para tudo aquilo. Algumas observaram um pouco mais antes de começar a se dirigir e procurar o que mais lhe interessava, outras olhavam e imediatamente já começavam a explorar o que lhe despertava interesse.

Disponibilizamos uma grande variedade de materiais para buscar atender os diferentes interesses e ampliar as possibilidades de escolha, pois tínhamos receio de levar poucos materiais e as crianças acabarem disputando pelas suas posses e usos, já que seriam elementos novos. Segundo Goldschmied e Jackson (2006), é importante que disponibilizemos para as crianças uma ampla gama de objetos, para que possam explorar e descobrir por elas mesmas e de modo espontâneo, a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas, além disso, tais elementos precisam ser constantemente modificados para que se tornem sempre interessantes e atrativos às crianças. Tal variedade de brinquedos possibilitou que as crianças tivessem mais autonomia para escolher com o que brincar, mas tornou-se ao mesmo tempo um pouco difícil acompanhar o que acontecia em tantos espaços da sala. Tendo em conta essa experiência, para as proposições seguintes optamos em propor menos espaços simultaneamente, para que fosse possível estar mais próximas das crianças e acompanhar por meio da observação os usos dos materiais, as ações e relações das crianças.

Em um primeiro momento, algumas crianças demonstraram interesse em, primeiramente, explorar tudo aquilo que estava disponível: pegar, tocar, soltar ao chão, levar de um lado para o outro, enfim, mostrando um movimento de explorar inicialmente os materiais em si e depois utilizá-lo. Nesse movimento, novos usos surgiram e outras significações foram dadas aos objetos e utensílios.

Durante nossa permanência no grupo, foi possível observar que muitos objetos foram ressignificados pelas crianças, corroborando com a indicação de Brougère (2008, p.42) o qual afirma que durante a infância, as crianças estão se apropriando da cultura e o brinquedo é um suporte de ação, manipulação, brincadeira, trazendo formas, imagens e símbolos para serem manipulados, possuindo assim uma dimensão funcional e simbólica. O brinquedo possui uma expressão material que lhe dá um significado, “é um objeto dotado de significação, mas que continua sendo um objeto. Como consequência, a significação aparece através de uma expressão material” (BROUGÉRE, 2008, p.43). Como no caso da penteadeira feita com caixa de papelão que foi usada para outro fim: subir e descer e até mesmo retirar, explorar o papel que havia sido utilizado para encapar a mesma. Também a pia, levada no dia seguinte para fazer parte do espaço da cozinha, foi ressignificada por algumas crianças.

Deste modo, a materialidade do objeto utilizada pelas crianças nesta situação - a pia feita de



papelão - possibilitou que algumas olhassem e percebessem o significado que comumente damos a ela: como o de um lugar para lavar a louça, pegar água e encher a garrafinha. Enquanto outras, em vez de utilizá-la para suas funções mais habituais em nossa cultura, utilizaram para subir ou sentar na cuba, possibilitando perceber uma outra função, um outro significado para aquele objeto. Assim, neste caso “o brinquedo parece afastado da reprodução do mundo real constantemente evocada por ele, é um universo espelhado que, longe de reproduzir, produz, por modificação, transformações imaginárias” (BROUGÉRE, 2008, p.44), o objeto pia pode então ser utilizado também para outras situações.

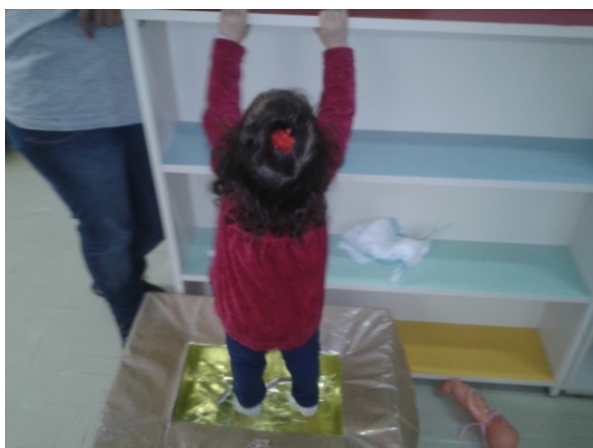


Foto 1: Nathália usando a pia para subir. Fonte: das autoras.



Foto 2: Isabelly lavando a louça. Fonte: das autoras.



Foto 3: Igor "enchendo" a garrafa de água. Fonte: das autoras.



Foto 4: Igor abrindo a torneira. Fonte: das autoras.

Em diversos momentos de nossa observação também percebíamos o interesse no cuidado com as bonecas, com base nessa indicação das crianças, propomos levar diversos elementos para o cuidado dos “bebês” como: acessórios, fraldas descartáveis, paninhos, mamadeiras, entre outros.

Avaliamos que oferecer estes materiais permitiria ampliar as possibilidades de brincar com as bonecas que havia na sala, pois em muitas ocasiões nos deparamos com as crianças buscando elementos que pudessem auxiliá-las nesses cuidados. Ao organizar o espaço e disponibilizar todos aqueles elementos observamos as crianças fascinadas com a possibilidade de cuidar dos bebês utilizando elementos iguais aos que elas usam. Com essa variedade de elementos as crianças se envolveram em dar a mamadeira, dar banho, vestir e trocar a roupa, fazer dormir, colocar para fazer xixi no penico e, principalmente, colocar a fralda descartável! Enfim, queriam de todas as maneiras e diferentes modos cuidar dos bebês, cuidados que eram também observados atentamente entre os pares. Como retratam as fotos a seguir:



Foto 5: Cuidados com as bonecas. Fonte: das autoras.



Foto 6: Rafael e Juliana cuidando de suas bonecas. Fonte: das autoras.

Coutinho (2010) aborda que é possível reconhecer nas crianças pequenas competências sociais relativas à reelaboração de situações cotidianas que experienciam em seus contextos de vida, suas ações são compostas pela realidade e pelo faz-de-conta e à medida que os articulam mostram-se capazes de transpor e reelaborar conhecimentos culturais e sociais variados, dentre as muitas experiências vividas por elas, vão selecionando as que mais lhes interessam para compor uma determinada cena. Então:

Na brincadeira de faz-de-conta, a criança pequena expressa o que está “entendendo” da vida humana. Para o adulto, é como se ela estivesse dizendo: “É isto o que eu sei; é assim que entendo isto; é desta forma que estou vendo isto”. O “isto” pode ser um número amplo de situações do cotidiano, da vida de cultura, da vida de família. Nesta atividade, as crianças se exercitam na compreensão dos papéis sociais e na estruturação das interações entre os membros da comunidade e dos contextos onde a criança vive (LIMA, 2002, p.20 apud LOPES; ROSA, 2008, p.63,64).

Posto isto, tal interesse em cuidar dos bebês nos faz refletir sobre a importância da forma como o adulto, na condição de professor, age em relação aos cuidados com as crianças, embora compreendemos que as ações das crianças durante as brincadeiras possam ser influenciadas por



outros fatores - como a televisão, não sendo então um reflexo exato das situações vivenciadas por elas - mas certamente as relações estabelecidas com elas podem contribuir para uma compreensão e constituição de si e dos outros por meios desses cuidados, já que as situações e relações que envolvem o cuidar, alimentar, trocar, dar banho, fazer dormir, entre outras, ocorrem constantemente com as crianças em diversos contextos e lugares.

Tais relações que envolvem o cuidado configuram-se, como explica Schmitt (2011) como respostas aos bebês nas suas manifestações emocionais, gradativamente vão identificando o outro adulto como aquele que pode atendê-lo, a pessoa a quem pode esperar ajuda. Assim, no contexto da creche, como explica Schmitt (2011 p.22), é o adulto profissional o responsável por identificar as necessidades de cuidado com os bebês e oferecer-lhes respostas. Deste modo, “os adultos profissionais exercem uma função importante ao dar significados a essas sensações de desconforto por intermédio de suas respostas às crianças, ao defini-las e respeitá-las como seres humanos que sentem” (SCHMITT 2011, p.23), apontando-nos a necessidade do adulto ter uma posição de empatia diante dos bebês, tanto para significar o mundo como também para se posicionar diante dos próprios bebês, o que remete, como explica Schmitt (2011 p.23) ao conceito de responsividade de Bakhtin, que alude à não indiferença diante do outro, ao oferecimento de respostas a partir do lugar que este ocupa.

Respostas estas que só poderão ser oferecidas com respeito e consideração ao que o outro sente, deseja e precisa, quando somos empáticos para perceber e respeitar a alteridade de cada um, quando nos colocamos no lugar do outro e percebemos que, se o outro está incomodado devido ao calor talvez um banho possa ajudar - que cada um gosta de dormir de um jeito, entre tantas outras situações cotidianas que envolvem o cuidado. Oferecendo, dessa forma, respostas que buscam identificar e corresponder às necessidades demonstradas pelas crianças, pois compreendemos que através dessas atitudes e significações os bebês vão se constituindo. Também Guimarães (2008 p. 98) explica que: “quando escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças (em especial quando as crianças não se expressam verbalmente), as profissionais da creche indicam que os gestos e as expressões dos bebês têm um valor”.

Deste modo, compreendemos que a necessidade demonstrada de cuidar das bonecas, de dar mamar, trocar fraldas, cobrir, enrolar, colocar touca e babador, levar para fazer xixi no penico, entre tantas outras apresentadas pelas crianças, estão bastante ligadas às experiências vividas por elas. A imitação que aparece na brincadeira com as bonecas pode ser caracterizada como uma apropriação do movimento do outro – neste caso o adulto - e dos significados que esse cuidado envolve. Para Guimarães (2009) a imitação relaciona-se ao ato de significar os acontecimentos sociais e se configura como uma qualidade importante das iniciativas das próprias crianças. Desse modo,

concebemos que os bebês vão se constituindo por meio do outro e do cuidado que a eles é dispensado, assim os adultos profissionais irão exercer uma função importante ao dar significado aos seus atos e respostas às suas manifestações.

### O espaço como brinquedo e a ampliação do brincar

Durante o contato com o grupo, outras situações também relacionadas às brincadeiras nos chamaram atenção como o interesse por objetos que permitissem a entrada e saída de caixas de papelão. Quando as profissionais disponibilizavam caixas com brinquedos os olhares, freqüentemente, não se voltavam aos brinquedos, mas sim para a caixa que era deixada no chão. Considerando este interesse, organizamos então uma proposição com caixas diversas, algumas com formato de carrinho, outras com aberturas de papel celofane e outras sem intervenções, para que pudessem entrar e sair, passar por baixo, ou mesmo rasgar e descobrir outros modos de explorar esse material.

Para planejar essa proposição consideramos ainda que, em nosso primeiro dia com o grupo, havíamos observado uma cena na qual uma criança brincava com uma bola transparente e a colocava em frente a seu rosto tentando estabelecer um contato visual conosco através dela. Com base nessa observação planejamos oferecer outra possibilidade de ações como esta, confeccionando um túnel de caixa de papelão com vários recortes em formatos diversos cobrindo-os com papel celofane. As crianças, ao se depararem com esse túnel tiveram como primeira reação uma opção pensada por nós ao propor esse túnel: passar por debaixo. Num segundo momento, o interesse voltou-se para o celofane colado nos recortes de diferentes formatos, o qual, despertou ações de passar o dedo por cima e em seguida retirar aquele papel colorido. No entanto, um terceiro momento, o qual, consideramos ainda mais interessante, foi quando as crianças já haviam perdido o interesse pelo túnel e a ação do adulto vai significar e indicar que a caixa possuía várias janelinhas e que elas poderiam olhar através delas, como segue nos registros:

Luiz está próximo a caixa com recortes de celofane. Aproximo-me, pergunto o que ele está fazendo e chamo-o para ver o que há na caixa e para olhar pelas “janelinhas” de celofane. Mostro a ele que é possível através delas ver o que está do outro lado e que as pessoas e os objetos parecem ser de outra cor, ao perceber isto, ele sorri e brincamos de aparecer e sumir diante das “janelinhas”.

Estou por dentro da caixa, quando luri nos vê brincando entra comigo na caixa, sentando no meu colo, luri também se surpreende ao perceber que é possível ver os outros, através do celofane, de outras cores. O alarme do celular da Inaiara toca e ela diz que está na hora do luri tomar o remédio, ele se encolhe no meu colo, Isabelly vem até nós e estende a mão para ele que não se importa, digo à ele para ir tomar o remédio e voltar para brincar, ele dá a mão para ela e saem. Em seguida, ele retorna, entra na caixa e ele e Luiz brincam de se olharem, de sumir e aparecer pelo celofane por um tempo, até que Luiz se cansa e sai dali. (Registros de Brincadeira, 12/06/13).

A partir da indicação de uma possibilidade para brincar, que inicialmente se restringia a olhar as coisas através dos furos e do papel colorido, Luiz percebeu que também poderia brincar de aparecer e sumir utilizando o túnel como uma barreira, e a brincadeira ganhou o interesse de Iuri que se aproximou e começou a participar.



Foto 7: Proposição com as caixas. Fonte: das autoras.



Foto 8: Nathália descobrindo o celofane. Fonte: das autoras.



Foto 9: Luís descobrindo os furos da caixa. Fonte: das autoras.



Foto 10: Luís e Iuri brincando de se esconder. Fonte: das autoras.

Diferente do que possa parecer, a brincadeira precisa ser aprendida como aponta Brougère (1998 p. 2): “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Considerando então que a brincadeira é uma aprendizagem, o adulto e também as outras crianças, exercem um papel

importante ao compartilharem ações, ao lhe ensinarem ou apresentarem as diversas possibilidades do brincar, mostrando ações que incitam o brincar. Desta forma “a participação em brincadeiras com outras crianças é fundamental a aprendizagem da brincadeira, sendo a instituição de educação infantil um espaço privilegiado para o encontro entre as crianças e a vivência da brincadeira” (NAP-Brincadeira 2012, p.7). No que se refere a brincadeira as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Florianópolis (2012), indicam ainda que

[...] as profissionais têm o papel de mediar as brincadeiras das crianças, propondo espaços, tempos, participando de algumas brincadeiras, observando-as para melhor conhecer as crianças e os repertórios de conhecimentos e imaginativos, no sentido de ampliar as possibilidades de criação nessas situações, sendo fundamental o planejamento destas situações pelas professoras (DCNEI, 2012, p.4).

A partir dessa concepção é que compreendemos que ao mostrar para Luiz um outro jeito de olhar, é ampliado e apresentado mais possibilidades e elementos para o brincar, pois ele percebe que é possível sumir e aparecer nas “janelinhas” e juntos iniciam mais uma forma de brincar.

Alimentação e surpresas, é hora de comer!

*O chuchu dá lá na cerca, cenourinha lá no chão  
Vai nascendo que nem flor, o alface e o agrião  
Batatinha quando nasce, se esparrama pelo chão  
Já abriu meu apetite, hoje eu quero um  
(Solange Cesar e Beno Cesar)*

Os momentos das refeições significam mais que apenas comer o alimento para saciar uma das necessidades biológicas dos seres humanos. “O homem, ao contrário dos outros animais, não come somente para matar a fome. Come para estar com os amigos. Para festejar, fechar negócios, despedir-se. O homem também come para cultivar. A comida tem, pois, um significado social” (PIOTTO, FERREIRA E PANTONI, 2009 p. 129). Assim, o momento das refeições é uma situação a ser compartilhada com as demais, para sentar junto, trocar experiências em um ambiente harmonioso e convidativo. Goldschied e Jackson (2006) concordam quando afirmam que a comida não tem a ver somente com a sobrevivência, mas que também está relacionada ao prazer que este momento proporciona principalmente quando pode ser compartilhado com outras pessoas.

Neste sentido, é importante que as crianças encarem estes momentos como tranquilos e prazerosos, uma característica já presente no grupo, pois os momentos das refeições eram, juntamente com o do parque, os mais festejados pelas crianças. Geralmente ao perceber que estava a hora da alimentação se aproximava, elas mesmas já se dirigiam para as mesas e escolhiam um lugar para sentar, demonstrando felicidade e euforia pela chegada de tal momento.



Nas mesas dispostas na sala havia imagens de animais coladas nas mesas relacionadas a algumas músicas que as profissionais estavam explorando com o grupo, sendo assim, percebemos que as crianças interessavam-se em observar essas figuras nas mesas, enquanto estavam se alimentando ou em outros momentos. Visando ampliar ainda mais os seus repertórios visuais, como indica o núcleo de ação pedagógica das linguagens visuais - no qual é explicitada a necessidade de “[...] sempre buscar ampliar e complexificar os repertórios culturais das crianças, ou seja, dar a conhecer as crianças outras histórias, narrativas, imagens e experiências que fortaleçam a sua imaginação e as instiguem a criar novas imagens e não a reproduzirem aquelas pré-estabelecidas pelas grandes corporações voltadas ao público infantil” (NAP-Visual 2012, p. 6) - fixamos nas mesas imagens de crianças alimentando-se com alimentos variados e de diferentes maneiras: fazendo pick-nic, fazendo a refeição na mesa, sozinha ou em grupo e, em especial, tendo o cuidado em trazer imagens de crianças de diversas idades e etnias, evitando fotografias de crianças estereotipadas a fim de que as crianças pudessem, de certa forma, se identificar com elas. Essa nossa proposição logo foi observada e explorada pelas crianças, como podemos acompanhar no registro e nas fotos a seguir:

Chegava a hora da janta, já havíamos trazido os pratos para a refeição, as crianças logo perceberam a movimentação e correram para sentar nas cadeiras. As imagens de diversas crianças comendo foram notadas, Vitória chegou a subir em cima da mesa para olhar aquelas que estavam coladas do outro lado. [...] Servimos a janta e todos comeram sozinhos, Vitória a cada colherada apontava para a foto da menina que estava colada e falava “Mamá”, a fotografia retratava um bebê tomando mamadeira (Registro da Alimentação 12/06/13).



Foto 11: Vitória percebendo as imagens. Fonte: das autoras.



Foto 12: Nathália percebendo as imagens. Fonte: das autoras.

Queríamos tornar a hora das refeições ainda mais especial e prazerosa para elas, considerávamos que as toalhas eram itens importantes para isto, no entanto percebemos através de algumas tentativas, que para elas parecia pouco significativo ter toalhas nas mesas. Elas não queriam um pano para simplesmente colocar o prato em cima e fazer as refeições, mas para brincar de esconde-esconde, por exemplo, parecia ser uma experiência mais rica para elas do que a proposta que



havíamos pensado inicialmente. Isso demonstra a partir de Vigotski (1998) o quanto as ações das crianças surgem e são movidas pela própria descoberta, da exploração desses materiais e das experiências anteriores, e não pelo uso convencional que esses objetos ou elementos já têm atribuídos a si.



Foto 13: Cauê e Vitória brincando com vasilho. Fonte: das autoras. Foto 14: Luri brincando com as flores. Fonte: das autoras.

Tendo como propósito, tornar esse momento da janta ainda mais agradável, confeccionamos um jogo americano, ele veio substituir a proposição do uso das toalhas, já que pelas experiências anteriores identificamos que as toalhas não seriam os elementos mais apropriados para esse grupo de crianças naquele momento. Então, fizemos um jogo americano com E.V.A. personalizando e escrevendo o nome das crianças com letras coloridas e inserindo uma foto das mesmas no centro do jogo americano.



Foto 15: Crianças alimentando-se com as imagens. Fonte: das autoras.



Foto 16: Crianças alimentando-se com jogo americano. Fonte: das autoras.

Outras intervenções foram feitas também nesse momento da alimentação, como a realização de um pick-nick na própria sala em baixo de uma cabana de lençol. Para essa proposição foram colocadas cangas no chão e uma cesta com frutas, as crianças sentaram-se e comeram ali mesmo debaixo da cabana. Essa proposta foi pensada para desvincular um pouco a ideia de que todas as

refeições precisam ser feitas na mesa, sendo possível, às vezes, tornar esse momento diferente e agradável modificando apenas o lugar onde a refeição é feita. Para tanto, basta organizar ou visitar outros espaços, como o parque ou outro lugar gostoso e inserir alguns elementos que proponham esse convite em que uma toalha estendida e uma cesta com alimentos já tornam esse momento diferente e significativo.

Diversas vezes, após a refeição principal, lanche ou janta, incorporamos alimentos surpresa, utilizando para isso um saco e uma caixa surpresa. Geralmente inseríamos frutas diferentes daquelas que eram oferecidas cotidianamente na creche, sendo que nosso objetivo era oferecer opções diferentes daquelas as quais as crianças estavam acostumadas a comer ou mesmo não houvessem experimentado. Pois compreendemos que possibilitar que as crianças tenham o contato e experimentem alimentos de diferentes cores, sabores e aromas, é fundamental para que criem gostos por outras opções de alimentos e também para que adquiram hábitos mais saudáveis de alimentação.

Depois da janta levamos uma caixa surpresa, com frutas que eles não costumam comer na creche, trouxemos então morangos, uvas e novamente as pêras. Fizemos um furo na caixa e espalhamos primeiro os morangos dentro, então a levamos até o tapete e chamamos as crianças para ver o que havia dentro. Elas correram até o tapete e esticamos a caixa para que, um de cada vez, colocasse a mão dentro e tirasse a fruta. O primeiro a retirar o morango foi o Cauê, um pouco desconfiado ele colocou a mão dentro e quando tirou a fruta ficou olhando tentando identificar o que era, então dissemos: - Olha, um morango! Experimenta Cauê! Ele sorriu e deu uma mordida, a expressão no rosto dele certamente demonstrava o gosto azedo da fruta. Então dissemos: Quem quer tirar um morango da caixa e experimentar? Fomos oferecendo a cada uma, todas queriam colocar a mão dentro da caixa. Kauan ficou com receio de colocar a mão sem ver o que havia dentro, mesmo que já tivesse visto as outras crianças tirando um morango, então ele abriu os dentinhos feitos de EVA que cobriam o buraco para que pudesse enxergar realmente o que havia ali dentro e tirou um morango. O primeiro morango foi experimentado com uma careta, mas o segundo foi mais bem recebido, com uma expressão boa e sem caretas dessa vez. A segunda fruta colocada na caixa foi a uva, Yan retirou uma e então antes de nomearmos a fruta ele disse: - Bolinha! E então dissemos que a bolinha era uma uva e que podiam comer, novamente passamos a caixa para que todos pudessem pegar uma. (Registro de Alimentação, 24/06/13).



Foto 17: Saco surpresa Fonte: das autoras.



Foto 18: Kauan e Isabelly experimentando o morango. Fonte: das autoras.

De acordo com Sayão (2011) é na primeira infância que as crianças vão experimentar grande parte dos alimentos que irão consumir ao longo da vida, sendo assim, esse momento precisa ser pensado e planejado, é necessário que seja considerado como um momento rico, de partilha, que proporciona prazer e também aprendizado, pois em tão pouco tempo as conquistas adquiridas são muitas! Aprender a segurar os talheres sozinhos, identificar se está quente demais ou se já pode ser comido, perceber a diversidade de cores, sabores e odores que a culinária proporciona, tudo isso vai sendo apresentado para as crianças, muitas vezes, de forma não planejada, sem uma reflexão mais apropriada a cerca da apresentação e da organização desses momentos.

A partir do registro fotográfico é possível não só rememorar acontecimentos vividos mas também perceber aquilo que inicialmente não foi visto. Na imagem 17 enquanto apresentávamos uma fruta, é possível observar Raquel intrigada olhando uma caixa e segurando um objeto e Caue brincando e olhando através do celofane que servia anteriormente de embrulho da fruta surpresa. Neste sentido, a imagem é um instrumento importante para o professor, além de registrar o vivenciado nos auxilia a olhar para as sutilezas encontradas no cotidiano de uma sala de Educação Infantil.

#### Algumas considerações sobre docência compartilhada

A experiência da docência no estágio supervisionado foi concluída em meio a observações, registros e análises, acertos e erros, planejamentos e replanejamentos, muitas reflexões que nos acompanharam durante o tempo em que estivemos com as crianças e algumas delas continuam conosco ainda hoje.

Durante esse contato com as crianças, percebemos o quanto é preciso mais do que simplesmente olhar, é preciso um olhar sensível e atento, uma escuta apurada para compreender as diferentes formas de atuação e de relação com o mundo. É preciso perceber quem realmente são, atentar para os seus gostos e desgostos, acompanhar suas descobertas, compartilhar as suas conquistas. Requer ainda se deixar surpreender com as relações estabelecidas, com os gestos e expressões, com os infinitos atos de carinho; perceber seus sonhos, suas preferências, seus medos, angústias e alegrias.

As crianças estão conhecendo as coisas do mundo, durante o estágio, muitas vezes, nos deparávamos diante de situações nas quais as crianças ficavam absortas diante de coisas aparentemente banais para nós adultos, como o barulho dos veículos subindo a rua e o ruído provocado pelo triturar do caminhão de lixo que parava próximo da creche. Todas essas situações eram observadas atentamente pelas crianças que estavam no parque; a fumaça que vez ou outra cobria o céu; as pipas que dançavam e subiam no ar; a entrada da luz do sol pelas frestas das cortinas da sala, entre tantas outras situações que para nós já se tornaram rotineiras, mas que para elas representam um mundo todo novo e cheio de significados.

Por vezes olhavam para nós e exclamavam um “oh” e apontavam com o dedo para olharmos algo, outras vezes nos davam a mão e nos guiavam até onde estava ou onde pudéssemos avistar o que queriam nos mostrar, elas queriam que olhássemos junto com elas, mais do que isso, talvez quisessem que déssemos significado, que lhes contássemos o que era aquilo e o que estava acontecendo ali, que contemplássemos junto com elas. Isso tudo só pode acontecer quando nossos olhos se dispõem a olhar para os mesmos horizontes que elas, quando buscamos dar respostas e atribuir sentido ao que elas nos apontam.

Estar professora de educação infantil então é ser surpreendida constantemente pelas ações das crianças, é aprender a olhar e perceber a possibilidade de encantamento que reside nas coisas, aparentemente, mais simples: na água que escorre na torneira, no sol que brilha através da janela, no ruído da chuva, no punhado de terra, entre tantas coisas simples que fascinam. É, se posicionar em um lugar de aprendizado constante, pensando e repensando as práticas pedagógicas, refletindo sobre o que já se sabe e sobre aquilo que ainda se pode aprender acerca da infância.

Deixamos o estágio com a certeza de que estar nessa profissão é aprender cotidianamente, é partilhar saberes, sentidos, significados, valores, experiências; tempos e espaços, com as crianças e com os outros profissionais que estão inseridos neste contexto, num processo de construção permanente.



## Referências

- AGOSTINHO, Kátia Adair. O espaço da creche: que lugar é este? IN: GT-07 Educação Infantil da ANPED, 27. Caxambu, 2004.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Revista Faculdade Educação. São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010225551998000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 17 set. 2011.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.41-51.
- COUTINHO, Ângela, Maria Scalabrin. A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Área de concentração: Sociologia da Infância), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.
- FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de Florianópolis, Florianópolis, 2010.
- FLORIANÓPOLIS/PMF/SME. Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis - A Brincadeira. Prefeitura Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2012.
- FLORIANÓPOLIS/PMF/SME. Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis - Linguagens Visuais. Prefeitura Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2012.
- FORNEIRO, Linas Iglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.229-281.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON Sonia. Educação de 0 a 3anos: O atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- GUIMARÃES, Daniela; KRAMER, Sonia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, Sonia (org). Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 50-64.
- LOPES, Elisandra Silva; ROSA, Cristina Dias. Aventuras de viver, conviver, e aprender com as crianças: Experiência de estágio com crianças de dois a três anos de idade. In:
- MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 235-248.
- PIOTTO, Cristina, Débora; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; Pantoni, Rosa V. Comer, comer... comer, comer...é o melhor para poder crescer... In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. (Org.) Os Fazeres na Educação Infantil. 11ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2009.



ROCHA, Eloisa A. C. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda., 2010. Disponível em:  
[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12\\_05\\_2010\\_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe71db1468a.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe71db1468a.pdf)

ROCHA, Eloísa A. C. OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. In: SEARA, Izabel Christine et al. (Orgs.). Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 103-116.

SAYÃO, Deborah Thomé. “Rotinas” que envolvem o corpo e o movimento em ambientes de creche. IN: MACHADO, Fábio, Pinto; VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Thomé (org.). Educação do corpo em ambientes educacionais: prática de ensino e de pesquisa em educação física. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 67-85, 2011.

SOUZA, A. C.; WEISS, V. Aprendendo a ser professora de bebês. In: OSTETTO, L. E. (Org.). Educação Infantil: saberes e fazeres... 3. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.