

**Experimentações na educação infantil:
a potência das narrativas infantis
em um estágio supervisionado**

**Experiments in childhood education:
the power of children's narratives in a supervised internship**

**Experimentos en educación infantil:
el poder de las narrativas infantiles
en una práctica supervisada**

Priscila Michelin Giovelli

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

Samara Facco

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

Vivien Kelling Cardonetti

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

Antonio Meneghetti Faculdade (AMF), Restinga Seca/RS – Brasil

Kelly Werle

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

Resumo

O artigo busca compartilhar experiências significativas vivenciadas no processo formativo de uma estagiária de pedagogia em uma Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes), abordando aspectos teóricos da educação infantil articulados com narrativas infantis. Optou-se por uma investigação qualitativa (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009), de caráter narrativo (CARDONETTI, 2014), contemplando observações e ações propostas em conjunto com as crianças e a professora regente, com o diário de bordo como fonte de informações. O referencial teórico encontra base em Borba (2009), Martins Filho (2020), Freire (1991), Larrosa (2002), Rabelo (2019), Rinaldi (2016), Sarmento (2003) e Sarmento e Oliveira (2020). Nos resultados, destacamos a importância do estágio na formação de estudantes de pedagogia, bem como do registro e da reflexão das experiências e das narrativas das crianças para a docência na educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil, Estágio supervisionado, Narrativas

Abstract

This article aims to share significant experiences during the formative process of a pedagogy intern at a Federal Higher Education Institution, addressing theoretical aspects of Early Childhood Education articulated with children's narratives. The research followed a qualitative investigation (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009), using a narrative approach (CARDONETTI, 2014), involving observations and actions proposed in conjunction with the children and the lead teacher, using a logbook as information source. The theoretical framework is based on Borba (2009), Martins Filho (2020), Freire (1991), Larrosa (2002), Rabelo (2019), Rinaldi (2016), Sarmento (2003), and Sarmento; Oliveira (2020). The results highlight the importance of internships in

the students' pedagogy training, as well as registration and reflection of experiences and narratives of children for teaching in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education, Supervised internship, Narratives

Resumen

Este artículo tiene como objetivo compartir experiencias significativas vividas durante el proceso formativo de una estudiante de Pedagogía en una Institución Federal de Educación Superior (IFES), abordando aspectos teóricos de la Educación Infantil articulados con narrativas infantiles. Se optó por una investigación cualitativa (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009), de carácter narrativo (CARDONETTI, 2014), que involucra observaciones y acciones propuestas en conjunto con los niños y la profesora titular, utilizando el diario de a bordo como fuente de información. El marco teórico se basa en Borba (2009), Martins Filho (2020), Freire (1991), Larrosa (2002), Rabelo (2019), Rinaldi (2016), Sarmiento (2003) y Sarmiento; Oliveira (2020). En los resultados, se destaca la importancia de las prácticas profesionales en la formación de estudiantes de Pedagogía, así como el registro y la reflexión de las experiencias y narrativas de los niños para la enseñanza en Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil. Prácticas Profesionales Supervisadas. Narrativas.

1. Intencionalidades destas linhas

O estágio durante um curso de licenciatura em pedagogia, na maioria das vezes, é muito esperado e valorizado por quem está em processo de formação inicial. Nesse período, o(a) discente encontra a oportunidade de contribuir e participar do trabalho desenvolvido na escola pelo(a) professor(a) regente da turma com as crianças, com a possibilidade de conhecer a organização da educação infantil e/ou dos anos iniciais.

Assim, o(a) discente, na experiência do estágio, pode problematizar as situações experienciadas com as crianças, refletindo criticamente e pensando em uma educação infantil e/ou anos iniciais que valorize seus sujeitos. Busca tornar-se um profissional qualificado, para atender às especificidades de cada etapa. O estágio, portanto, torna-se importante para a articulação entre teoria e prática, bem como, formação inicial e continuada de professores, entrelaçando a universidade com os saberes e fazeres da escola.

Paulo Freire, em *A educação na cidade (1991)*, nos mostra que a formação docente acontece permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática, visto que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A

gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p.58).

Assim, a exemplo de Paulo Freire, a intencionalidade das linhas que seguem é compartilhar experiências significativas que aconteceram no processo formativo desenvolvido ao longo da disciplina estágio supervisionado I: educação infantil, realizado no sexto semestre do curso de licenciatura em pedagogia de uma Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes).

Assim, busca-se, neste artigo, abordar aspectos teóricos da educação infantil articulados com experiências vivenciadas por uma estagiária curiosa e disposta a aprender com as crianças e com os adultos, presentes no cotidiano de uma instituição que atende a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, permeada por contextos, subjetividades, potenciais, fragilidades e experimentações.

Vale registrar que o estágio foi realizado de forma presencial, no segundo semestre de 2021, período de pandemia, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), que acolhe crianças de diversos contextos, classes sociais, etnias, raças, idades, constituições familiares e crianças moradoras do meio urbano e do meio rural. A turma escolhida foi a de um Pré B que possui como protagonistas 13 crianças.

Pensando nisso, a motivação da escrita deste artigo compreende que, apesar de o estágio ser um momento de reflexão sobre a prática, a elaboração do artigo requer outro movimento formativo que implica na apropriação mais complexa da teoria educacional e o rigor na sua implementação. A escrita pós-estágio se insere no movimento de avaliação da própria experiência formativa na docência na educação infantil.

2.Trajectoria metodológica

Durante a realização do estágio, foram registradas as narrativas das crianças, construídas ao longo do cotidiano na instituição de educação infantil, contemplando observações e ações, propostas em conjunto, com um grupo de crianças e a professora regente, com diário de bordo como fonte de informações.

Por isso, na construção deste artigo, decidiu-se optar por uma investigação qualitativa, de caráter narrativo. A pesquisa qualitativa busca

interpretar a realidade social presente no mundo. Nesse sentido, Minayo, Deslandes e Gomes (2009) apresentam uma contribuição importante sobre a pesquisa qualitativa, destacando que ela

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p.21)

Assim, no decorrer desta escrita, tecemos reflexões sobre a docência na educação infantil a partir de narrativas das crianças, vivenciadas e compartilhadas durante o período de estágio. Sobre o estudo de narrativas, Cardonetti (2014, p.27) analisa que

Quando estudamos as narrativas de outros, passamos a transitar em mundos que desconhecemos, pois se entrelaçam pensamentos e impressões diferenciadas. Essa multiplicidade contribui para que novas composições sejam acionadas, possibilitando outros arranjos. A importância das narrativas está naquilo que elas nos provocam e evocam a pensar e nas outras conexões que elas nos desafiam a realizar. Por isso poderíamos dizer que, ao optarmos por uma investigação de caráter narrativo, também estamos levando em consideração o cruzamento e o compartilhamento, pois tanto os colaboradores como o investigador estão envolvidos neste processo.

Sendo assim, ao longo do artigo, aparecem algumas narrativas das crianças do Pré B, durante suas interações na Emei. Esses diálogos foram registrados pela estagiária em seu diário de campo e, posteriormente, analisados, pensados e articulados com os aportes teóricos. Também é interessante mencionar que essas narrativas foram traçadas durante as várias experiências que uma instituição de educação infantil pode oferecer. Larrosa (2002, p.24) menciona que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

As palavras de Larrosa (2002) vão ao encontro do processo de vivenciar narrativas junto com as crianças, nas experiências durante o cotidiano da

educação infantil e de como esse movimento contribuiu, significativamente, para o processo formativo inicial do(a) discente.

Além disso, as narrativas das crianças dão nome aos subtítulos que compõem a seção quatro deste artigo, representando como foi esse processo de refletirmos e analisarmos essas narrativas com reflexibilidade e ética, atentando aos pequenos (grandes) detalhes presentes nos dizeres e saberes das crianças.

3. Estágio supervisionado: contribuições na formação docente

A formação inicial de pedagogos(as) é uma etapa singular e importante, que precisa ser valorizada como uma oportunidade de construção de múltiplos saberes, acolhimentos e experiências. Além disso, durante esse processo formativo inicial, ampliam-se as possibilidades de articulação de conhecimentos no meio acadêmico e de qualificação de práticas pedagógicas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um olhar e de uma escuta mais sensíveis para o processo de aprendizagem.

O estágio supervisionado é uma exigência que se encontra garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96). A legislação educacional destaca a relevância do estágio para qualificar a atuação pedagógica docente, que se encontra, constantemente, em processo formativo, ao longo de sua prática profissional. Ou seja, as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado são muito importantes para a formação dos(as) acadêmicos(as) de pedagogia.

Durante esse período, é possível estabelecer relações entre a teoria e a prática, encontrando-se espaço para que as próprias crianças contribuam para a formação pessoal e profissional do(a) estagiário(a). Assim, se estabelece uma integração entre os saberes da escola e da universidade à qual o(a) acadêmico(a) se encontra vinculado.

Além disso, o estágio contribui para o processo de construção da identidade profissional e de atitudes reflexivas, no que se refere ao processo de aprendizagem, além da interação entre a formação inicial e continuada de professores na realidade da escola. Nesse contexto, Rabelo (2019) menciona que o estágio envolve a formação tanto de quem está na graduação, como a de quem já está atuando, visto que,

é preciso que estes conhecimentos e reflexões não estejam somente na formação dos futuros professores, mas também dos que estão em exercício, para ultrapassar os problemas do cotidiano escolar, gerando inovações e soluções para lidar com os mesmos, integrando o que ensinamos na universidade com o que acontece na sociedade local, também evitando um pouco o choque dos discentes com uma realidade totalmente diferente do preconizado pelo que é debatido na graduação, tão distante que os discentes não sabem nem mesmo em que a teoria que aprenderam pode servir para a sua prática. (RABELO, 2019, p.184)

Por isso, neste artigo, destacamos o estágio supervisionado como um momento formativo, construído na prática pedagógica com as crianças, envolvendo as especificidades da educação infantil e a relação entre teoria e prática no cotidiano escolar. Assim, no estágio, encontra-se a oportunidade de o(a) docente em formação inicial analisar o Projeto Político Pedagógico da instituição, dialogar com os professores regentes (e com os demais professores da escola) e conviver com as crianças.

Além disso, é possível investigar as especificidades do trabalho pedagógico implementado na instituição, participar dos momentos de planejamento, de formações e, principalmente, interagir com as crianças nas propostas e espaços ofertados a cada dia. Nesse contexto, percebe-se que o estágio não se encontra desvinculado das demais disciplinas do curso de formação de professores. Elas têm um significativo papel na atuação do(a) acadêmico(a) na prática do estágio.

Assim, é importante que o(a) estagiário(a) possa se sentir seguro, confiante e bem-acolhido na instituição de realização do estágio. Ademais, é essencial que ele(a) possa participar ativamente de problematizações acerca das possibilidades e limitações de um trabalho efetivo nas instituições de educação infantil, dialogando com os professores regentes, com a equipe diretiva da escola, com os demais professores da instituição, além dos professores orientadores nos encontros e com os colegas de graduação. Todos esses momentos são importantes para aprender, na experiência com as crianças e com os professores, guiando o olhar para aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006) argumentam que

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação

profissional. (PIMENTA; LIMA, 2006, p.20)

Em sintonia com Pimenta e Lima (2006), apresentamos, ao longo desta escrita, o estágio como um processo formativo. Nele, as narrativas das crianças surgem e qualificam a formação docente, quando refletidas e interpretadas a partir do que foi vivenciado no cotidiano. Desse modo, as crianças colaboram com a formação docente, conforme Sarmiento e Oliveira (2020) apontam, ao afirmar que

A investigação com crianças viabiliza um conhecimento aprofundado sobre suas características, suas culturas, seus modos de interação na sociedade em que está situada. Mas isso não se faz de um modo qualquer; investigar com as crianças pressupõe ouvi-las, dar significado às experiências que relatam e conhecer formas diversas como se exprimem. A investigação no “chão da escola”, ou melhor, dizendo, no cotidiano das práticas educativas, constitui-se como uma atividade científica e, ao mesmo tempo, como um processo de formação humana a partir do olhar sobre si mesmo e sobre o outro. (SARMENTO; OLIVEIRA, 2020, p.1126-1127)

Assim, é essencial que o(a) docente, tanto em formação inicial como em formação continuada, possa fazer movimentos de escuta, realizar registros das narrativas e outras expressões das crianças, relacionando-as com teorias. Além disso, é fundamental dialogar com outros professores e refletir, constantemente, sobre o que pode melhorar em sua prática, em busca de uma educação de qualidade, a qual constitui direito de todas as crianças.

Essas perspectivas apontam para as contribuições significativas que o estágio supervisionado assume na formação docente, articulando teoria e prática, estudos e diálogos com autores, que venham a contribuir para a qualificação da prática pedagógica, seja durante a formação inicial ou na formação continuada docente.

4. Experienciando na educação infantil: vivências e aportes teóricos

Neste item do artigo, são exploradas experiências que marcaram o período intenso de observação e de contato com as 13 crianças do Pré B, o qual provocou reflexões e (des)construções. Além disso, essas experiências aparecem relacionadas com autores que dialogam com esses momentos, com reflexões sobre a formação docente e a educação infantil.

4.1 “Prof., era só a minha imaginação”

Durante algumas brincadeiras que aconteciam no pátio da escola, em certo momento em que eu [estagiária] estava observando de longe as crianças, reparei que um menino olhava para o céu e apontava para algo lá em cima. Nisso, conversava com os colegas ao lado sobre algo que não identifiquei. Fui me aproximando silenciosamente [para não interromper aquele momento] e escutei que o menino falou:

-Está vendo lá em cima? É a lua!

Curiosa com aquilo, comecei a olhar o céu para ver se encontrava a lua, afinal, poderíamos fazer uma observação com a turma e conversar sobre a lua “aparecer durante o dia”. Porém, toda a minha ideia [estagiária adulta] não se sustentou, pois, fiquei procurando por vários minutos a tal lua que o menino apontava e não a encontrei.

Intrigada, questionei-o:

-Onde a lua está? Não consigo encontrar...

O menino, com toda a sua potência de ser criança, respondeu espontaneamente:

-Prof., era só a minha imaginação...

E seguiu em sua brincadeira, como se nada tivesse acontecido...

(Diário de Campo, dia 07.12.2021)

A partir desse relato, é possível perceber que a imaginação de uma criança nos surpreende e vai além do que está planejado pelo(a) docente. A partir desse relato, fomos mobilizados(as) a refletir sobre a potência da imaginação infantil. A escola é um espaço profícuo de trocas, brincadeiras e interações entre sujeitos diferentes, a qual pode proporcionar um ambiente que potencialize ainda mais a imaginação das crianças. Logo, neste momento, é cabível lembrar-se da definição de criança, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010)

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

É interessante atentar que na definição de criança presente nas Dcnei (BRASIL, 2010), além de reconhecê-la como sujeito histórico e de direitos, encontra-se presente a imaginação articulada às interações, relações e práticas cotidianas que a criança vivencia. Porém, é necessário lembrar que, muitas vezes, a imaginação das crianças passa despercebida ou não é valorizada pelo olhar adulto utilitarista. No entanto, é essencial que o(a) docente de educação infantil (assim como de outras etapas) valorize as contribuições das crianças e esteja atento às múltiplas linguagens que elas podem expressar, durante vários

momentos e espaços habitados no cotidiano, além da sala referência.

4.2 “De noite a gente vê pessoas no céu”

Certa vez, tivemos uma contação de história sobre o dia e a noite, em que conversamos com as crianças sobre o que vemos de dia, o que vemos de noite, o que fazemos em cada um desses momentos. Em dado instante, quando foi perguntado o que vemos durante a noite no céu, as crianças responderam:

-Lua, estrelas, aviões, nuvens...

Nesse momento, um dos meninos disse:

-De noite a gente vê pessoas no céu...

As crianças e as professoras ficaram pensativas e começaram a dar palpites:

-A gente vê os astronautas de noite, será?

O menino logo responde:

-Quando as pessoas morrem, elas viram estrelas e ficam no céu...

(Diário de Campo, dia 30.11.2021)

Com essa narrativa, podemos inferir que as crianças trazem suas experiências culturais e suas interpretações do mundo para os diálogos e as interações que acontecem na instituição de educação infantil. Elas nos surpreendem, trazendo interpretações e leituras de mundo que, muitas vezes, o adulto não espera.

Por isso, propostas iniciais podem tomar outros rumos: do “sistema solar” mudamos para o tema “morte”. É notável que a criança tenha expressado, em sua explicação sobre a morte, as crenças culturais e religiosas que constituem seu cotidiano. O que, para o adulto, pode ser uma linguagem metafórica, “virar estrela”, para a criança, é entendido de forma concreta.

Nesse sentido, a escuta sensível do que as crianças trazem, possibilita aos(as) docentes ampliarem seus horizontes sobre a educação infantil e sobre as crianças. Essas narrativas da vida cotidiana se apresentam como potência dentro dos processos de aprendizagens na educação infantil, sendo que “a presença, a mediação qualificada e as intencionalidades das professoras e professores, os modos de socialização e as interferências educacionais e pedagógicas desses profissionais sobre as crianças são de fundamental importância” (MARTINS FILHO, 2020, p.38).

Assim, percebe-se que a criança precisa se sentir segura e livre para compartilhar suas opiniões, de acordo com suas experiências de mundo. Afinal, elas são diversas, assim como lembra Barbosa (2007).

São estas novas crianças, com suas experiências de infâncias múltiplas, que chegam todos os dias na escola. Com seu modo plural de ser, elas manifestam a sua diferença. Quer numa linguagem conhecida e facilmente decodificável,

quer numa das suas múltiplas linguagens, com a escola ou os professores escutando-as ou não, elas manifestam as suas singularidades. (BARBOSA, 2007, p.1069)

Levando em consideração essa pluralidade encontrada nas instituições de educação infantil, no exercício de escuta, é necessário aprender a ser um bom ouvinte, a problematizar como um(a) professor(a) inteiro(a), atento(a), permitindo possibilidades para a criança explorar e construir novos mundos.

4.3 “É um zoológico”

O brincar é essencial para as crianças. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o brincar se apresenta como um direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, destacando-se que

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p.38)

Por isso, aborda-se a importância do planejamento e da organização desses espaços convidativos por parte do(a) professor(a), para que sejam oferecidos às crianças materiais ricos de possibilidades para a imaginação e criação (não estruturados, elementos da natureza, jogos etc.). Logo, oportunizar o brincar livre, além de ser essencial para o desenvolvimento infantil, é um direito da criança, que não exclui o(a) professor(a) de cena, pelo contrário, convida-o (a) ao brincar junto com as narrativas, à observação atenta e presença nas minúcias que ali se apresentam. As experiências precisam ser pensadas através de planejamentos com intencionalidade.

Nesse sentido, compartilhamos uma das observações, em que, na sala referência da turma, estavam organizados quatro espaços: (i) com jogos (quebra-cabeça e jogo da memória); (ii) com legos; (iii) com animais de diferentes tamanhos e espécies; (iv) com materiais não estruturados (pinhas, pedaços de madeira, rolas, folhas, argolas, conchas, cone de linha etc.). Nesse dia, as crianças misturaram os objetos dos espaços, por exemplo, foram colocando os animais em meio às pinhas e fizeram várias construções, conforme os registros a seguir:

Figura 1 -“É um zoológico”



Fonte: arquivo pessoal, 2021

Figura 2 -“Espaço dos cavalos”



Fonte: arquivo pessoal, 2021

Figura 3 - Zoológico construído pelas crianças



Fonte: arquivo pessoal, 2021

Figura 4 - Construções das crianças durante o brincar livre



Fonte: arquivo pessoal, 2021

Figura 5 - Experimentações das crianças durante o brincar livre



Fonte: arquivo pessoal, 2021

Nesse dia, ao ser questionada sobre suas construções, uma criança mencionou: “é um zoológico”. A partir das imagens, é notável que os materiais não estruturados em espaços diversos potencializam a criação e a imaginação infantis. Além disso, diferentes espaços disponíveis, concomitantemente, permitem que as crianças brinquem conforme seus interesses e preferências, com seus pares ou sozinhas, fazendo negociações, pensando, imaginando, construindo noções de espaço etc.

Logo, é muito importante o nosso olhar como professores(as) em relação aos materiais que oferecemos, já que, eles também repercutem nesses significados que as crianças podem criar e o modo de produção de suas culturas da infância. A criança está constantemente se apropriando do que está a sua

volta. Borba (2009) traz uma contribuição muito significativa sobre a importância do brincar:

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança descolar-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros: pai, mãe, cavaleiro, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói... São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e sejam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira. Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas de outras perspectivas. (BORBA, 2009, p.70)

A partir da contribuição de Borba (2009), é possível perceber, enquanto professores(as), que, nas experiências das crianças nas imagens supracitadas, ganham destaque as potencialidades encontradas na organização de espaços concomitantes na sala de referência, livres, com materiais ricos, de qualidade e não estruturados. É possível também refletir que “soterrar” a criança com inúmeros brinquedos estruturados, não é garantia de que ela venha a ter tantas possibilidades criativas. Além disso, a brincadeira livre e os materiais não estruturados permitem que as crianças sejam protagonistas e criadoras do processo, assim como lembra Borba (2009):

A brincadeira é em si mesma um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Além disso, o brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância. (BORBA, 2009, p.71)

Por isso, destaca-se a importância da disposição convidativa dos materiais. Afinal, criar um contexto com materiais potentes amplia as possibilidades de brincar das crianças, além de contemplar as interações, as preferências e as experiências em que os sujeitos estão imersos. Barbosa (2006) menciona que

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. (BARBOSA, 2006, p.122)

Logo, é muito significativo, para as crianças, terem como parceiros profissionais que as observem, as escutem e proporcionem contextos repletos de possibilidades. São nesses contextos, que as aprendizagens e as narrativas das crianças também aparecem. As Dcnei (BRASIL, 2010) defendem que as propostas pedagógicas na educação infantil precisam respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, mostrando que as práticas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo-se diversas experiências.

Assim, procura-se, através da busca de igualdade de oportunidades, garantir que as crianças usufruam de seus direitos civis, políticos e humanos, possibilitando a interação, a convivência e conhecimentos de distintas naturezas, através do acesso da criança a diferentes processos e aprendizagens, com diversas linguagens. Logo, compartilha-se e complementa-se a educação e o cuidado das crianças com as famílias, assegurando-se o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, através da organização de materiais, espaços e tempos.

4.4 “Adultos trabalham e têm tatuagem”

Durante o lanche no refeitório da escola, aconteceu o seguinte diálogo entre a estagiária e uma criança:

Criança: Prof., sabia que eu adoro ser criança?

Estagiária: Por quê?

Criança: Porque eu posso brincar, vir na escola...

Estagiária: Que legal, a prof. também adora ser criança

Criança: Mas você não é mais criança

Estagiária: Então, o que a prof. é?

Criança: É adulta.

Estagiária: E o que é ser adulto? O que o adulto faz?

Criança: Adulto trabalha e tem tatuagem...”

(Diário de Campo, dia 02.12.2021)

Essa narrativa nos convida a refletir sobre muitos aspectos a respeito da educação infantil e a(s) infância(s). Na interação com as crianças, percebemos os vários saberes e fazeres do mundo que elas já construíram e trazem para a escola, onde seguem reconstruindo e fazendo novas relações. Além disso, são perceptíveis as influências do mundo na imaginação das crianças: Por que o adulto não é mais considerado criança? O que levou a menina a mencionar a

questão das tatuagens na conversa? Por que ela gosta de ser criança?

No diálogo, é notória a influência da cultura na imaginação do ser humano e no que ele demonstra nas suas interações com seus pares. Além disso, a criança é influenciada, e também influencia, a cultura, ou seja, também é produtora de cultura. Tal perspectiva é abordada por Sarmiento (2003), quando trata das culturas da infância, ao mencionar que

as culturas da infância são cruzadas pelas culturas sociais estabelecidas nas relações desiguais de classe, de gênero e de etnia, podemos constituir um quadro interpretativo da complexidade da inserção cultural da infância. As culturas da infância são, em síntese, resultantes da convergência desigual de fatores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Esta convergência ocorre na ação concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e ator social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. (SARMENTO, 2003, p.8)

Assim, as crianças aparecem como atores sociais, com direitos, preferências, necessidades e histórias. Sarmiento (2003, p.11) registra que a cultura de pares possibilita “às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano”.

Logo, é possível perceber que as crianças são sujeitos que já possuem uma história, valores, culturas, uma forma muito peculiar de interagir e de descobrir o mundo. Ou seja, são sujeitos historicamente situados, produtores também de culturas, que participam coletivamente da sociedade e contribuem para a construção do mundo.

Nesse sentido, é necessário registrar a importância de um(a) professor(a) atento(a) aos espaços da escola e que acolha todas essas culturas produzidas com/pela criança. Esse potente diálogo entre estagiária e uma criança aconteceu durante o momento do lanche, portanto, percebemos que ocorrem muitas aprendizagens, construções e diálogos para além da sala referência, que precisam ser reconhecidos, valorizados e refletidos pelo(a) professor(a).

4.5 “Faz mais um cercado”

No dia 06 de dezembro de 2021, durante o brincar livre nos espaços organizados na sala referência, despertou-me [estagiária] a atenção ao espaço com os blocos de madeira e os animais, em que dois meninos brincavam juntos tranquilamente. Nessa brincadeira, eles haviam construído dois cercados para colocar os

animais dentro, brincando de fazenda. Em dado momento, um terceiro menino chegou e pediu para brincar com colegas, pedido esse recusado pelos meninos, que olham para mim [estagiária] e dizem que não querem que o colega brinque junto com eles. Na sequência, a professora regente da turma pede que as crianças encontrem uma alternativa para resolver o conflito. Sendo assim, afastei-me [estagiária] das crianças e fiquei observando a estratégia que tiveram para que o colega pudesse juntar-se aos outros dois na brincadeira: construir um terceiro cercado. Tal construção se encontra representada no registro a seguir:

Figura 6 -“Faz mais um cercado”



Fonte: arquivo pessoal, 2021

Ao observarmos a narrativa e a cena acima, percebemos o quanto o brincar livre é potente e o quanto as crianças são capazes de resolver os próprios conflitos. No cotidiano da educação infantil, é comum acontecerem situações conflituosas, por exemplo, por posses de brinquedos, desacordos durante as brincadeiras, palavras etc. Nesse sentido, Vinha (2000) registra que

As crianças estão convivendo e, de repente, acontece uma briga. Se o professor finge que não vê, ele está passando uma mensagem de que, nessa escola, a agressão é permitida. Ao contrário, se a briga é encerrada por um adulto e os dois são colocados de castigo, a mensagem é de que os adultos têm mais autoridade, e quando vocês tiverem um problema têm de procurar um adulto. O melhor seria interferir para revalidar a regra e deixar claro: “aqui nesta escola, as pessoas não devem se agredir. Vamos ver o que está acontecendo e uma maneira de resolver isso sem agressão”. (VINHA, 2000, p.20)

Logo, destaca-se a importância da mediação docente, porém, também se percebe na narrativa acima, que nem sempre o(a) professor(a) é responsável pelas resoluções e que as crianças também podem resolver os problemas por si próprias. Esse momento é de aprendizado: negociações, diálogo, regras de convivência. Portanto, o conflito se apresenta como uma forma de aprendizagem para as crianças, afinal, é uma oportunidade de elas conhecerem diferentes pontos de vista, buscarem alternativas e respeitarem o outro.

4.6 “Eu gosto dessa flor na escola”

Desde o início das observações da turma do Pré B, foi possível perceber o quanto autônomas e curiosas as crianças são. Além disso, elas são muito expressivas e a instituição valoriza muito essas linguagens. Por isso, despertou-me o interesse um quadro localizado no ambiente externo da escola, na altura das crianças, em que elas podem expressar-se. A seguir, um registro:

Figura 7- Quadro com as expressões das crianças



Fonte: arquivo pessoal, 2021

A partir da observação das expressões das crianças, em diversos materiais (folhas, quadro, madeira, azulejos etc.), o(a) docente encontra uma oportunidade de refletir sobre como as crianças manifestam seus interesses, sentimentos, emoções, preferências, desejos e medos. Essas reflexões docentes contribuem para entender as crianças e auxiliam nos processos de planejamento.

Após explorar esse quadro, a estagiária propôs às crianças que tirassem fotos dos lugares que elas mais gostavam da escola. Então, cada criança, utilizando o celular, teve a oportunidade de tirar fotos do que mais apreciava na instituição. A seguir, alguns dos registros realizados pelas crianças:

Figura 8 - “Eu gosto dessa flor na escola”



Fonte: arquivo pessoal, 2021

Figura 9 - Piscina de bolinhas e escorregador pelas lentes das crianças



Fonte: arquivo pessoal, 2021

Figura 10 - Pátio externo pelas lentes das crianças



Fonte: arquivo pessoal, 2021

Figuras 11 e 12-Pátio coberto pelas lentes das crianças



Fonte: arquivo pessoal, 2021

Esses registros feitos pelas crianças se tornam um convite para os(as) professores(as) refletirem sobre esses sujeitos de direitos, protagonistas da educação infantil e permeados por valores, histórias, preferências, necessidades e visões de mundo. As fotos nos mostram a visão que a criança tem da escola, o ângulo que ela enxerga o que está disponível para acolhê-la. Enquanto adultos, não olhamos esses espaços nas mesmas posições e alturas que as crianças os olham.

Além disso, a proposta de a criança registrar o que mais gosta da escola, além de mostrar suas preferências e ângulos diferentes daqueles do adulto, coloca a criança como protagonista da experiência que está sendo realizada. Esses registros podem tornar-se um alicerce para o(a) professor(a) (re)pensar suas práticas e seus planejamentos.

Ao representar por meio de registros o que mais gosta da escola e suas visões da instituição, a criança expressa suas preferências, porém, é preciso, enquanto adultos, escutar e refletir o que ela quer dizer quando escolhe um ambiente ou um objeto para a foto. Assim, como lembra Rinaldi (2016)

A criança pequena é o primeiro grande pesquisador. As crianças nascem pesquisando e, portanto, buscam o sentido da vida, o sentido do "eu" em relação aos outros e ao mundo. [...] Se soubermos como escutá-las, as crianças

podem nos devolver o prazer do espanto, do assombro, da dúvida e do "porquê". As crianças podem nos dar a força da dúvida e a coragem do erro, do desconhecido. (RINALDI, 2016, p.246)

Dessa forma, permitir às crianças uma experiência de registro dos espaços da educação infantil também contribui para o trabalho do(a) professor(a). Por isso, é essencial analisar e refletir sobre as imagens que as crianças nos oferecem, afinal, também é uma forma de escutá-las.

5. Considerações finais

Durante as vivências com as crianças do Pré B e no processo de construção desta escrita, percebemos a importância do estágio para o processo formativo de estudantes de pedagogia, bem como do registro e da reflexão sobre experiências e narrativas das crianças na educação infantil. Assim, neste processo de refletir e escrever sobre o vivido, encontramos a possibilidade de ampliar nosso entendimento sobre o que construímos na prática com as crianças.

Dessa forma, o estágio supervisionado é valorizado como uma etapa formativa importante, que envolve múltiplos saberes, acolhimentos e trocas de experiências. Igualmente, como uma prática que enriquece o processo formativo, amplia as possibilidades de construção de conhecimentos no meio acadêmico, aprimora as práticas pedagógicas, contribui para o desenvolvimento de um olhar e de uma escuta mais sensíveis no processo de aprendizagem, dentre outros aspectos.

Logo, pode ser compreendido como um espaço significativo para o aperfeiçoamento e a qualificação profissional, assim como o que, enquanto autoras, realizamos neste artigo: a valorização das narrativas das crianças em um estágio supervisionado como potência para a formação docente.

Sendo assim, é essencial ouvir as crianças, conhecer suas narrativas, perceber suas formas de significar o mundo, o que corrobora a superação de uma perspectiva adultocêntrica da educação, favorecendo e dando visibilidade ao protagonismo e às culturas infantis na escola.

Por isso, com este artigo, procuramos abordar aspectos teóricos da educação infantil articulados com as narrativas das crianças que foram

registradas durante as experiências possibilitadas no estágio na educação infantil.

O registro docente no cotidiano com as crianças e uma posterior análise dos acontecimentos, articulados com as teorias, contribui para o (re)pensar da prática pedagógica, qualificando os processos de construção da profissão docente. Por fim, deixamos um convite para que não esqueçamos das crianças que fomos um dia e que sejamos educadores(as) brincantes, que imaginam, pesquisam e trabalham por uma educação melhor para as crianças e para o mundo.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ.Soc.*, v. 28, n. 100, p.1059-1083, 2007. Especial.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. *In: CORSINO, Patrícia (Org.). Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. p.69
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de ago. de 2022.
- CARDONETTI, Vivien Kelling. *Experiências educativas: ressonâncias de intercessões fílmicas*. 2014.. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- FILHO, Altino José Martins. *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil*. Florianópolis: Editora Insular, 2020.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, jan./abr. 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiésis Pedagógica*, v. 3, n. 34, p. 5-24, 2006.

RABELO, Amanda Oliveira. O estágio docente e a prática pedagógica no ensino público: um elo entre a teoria e a prática, a experiência e a inovação. *Teoria e Prática da Educação*, v. 22, n. 2, p.182-201, 2019.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. p.235-247.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. *Cad. Educ.*, p. 51-69, 2003. Texto produzido para o projeto POCTI/CED/49186/2002.

SARMENTO, Teresa; OLIVEIRA, Milena. Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 5, n. 15, p.1121-1135, 2020.

VINHA, Telma Pileggi. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.