



PARA ALÉM DAS CORES PRIMÁRIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BEYOND PRIMARY COLORS: AN EXPERIENCE REPORT OF A TEACHING INTERNSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Alice Jorge da Cruz¹

RESUMO: Trata-se de um relato resultante da experiência vivenciada no contexto da disciplina Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, concluído no primeiro semestre de 2024 e que teve como campo uma instituição pública de Educação Infantil do município de São Carlos - SP. Nesse espaço, a atuação esteve voltada ao acompanhamento de uma turma de crianças entre 2 e 3 anos de idade e das professoras de referência, buscando perceber e interpretar — a partir de uma postura observadora e participativa e apoiando-se nas orientações e estudos coletivos de documentos e bibliografias da área da Educação Infantil realizados nas aulas teóricas da disciplina — as expressões, movimentações, relações e práticas empreendidas. Assim, objetiva-se compartilhar o que se fez mais marcante no estágio: o lugar da literatura infantil na rotina da turma e a intervenção pedagógica realizada considerando o tema das cores primárias e o interesse das crianças por objetos. Infere-se que a experiência oportunizou o alargamento da visão quanto à docência com crianças bem pequenas e reforçou a importância do constante fazer e refazer docente, que encontra no exercício de um olhar apurado das manifestações infantis pistas sobre qual caminho seguir.

Palavras-chave: Estágio docente; Educação Infantil; Intervenção pedagógica; Crianças bem pequenas.

ABSTRACT: This is a report on the experience gained in the context of the subject Teaching Practice and Teaching Internship in Early Childhood Education in the Pedagogy course at the Federal University of São Carlos, completed in the first semester of 2024, which took place in a public early childhood education institution in the municipality of São Carlos - SP. In this space, the work was focused on monitoring a class of children between 2 and 3 years old and the reference teachers, seeking to perceive and interpret - from an observant and participatory stance and supported by the guidelines and collective studies of documents and bibliographies in the area of Early Childhood Education carried out in the theoretical classes of the discipline - the expressions, movements, relationships and practices undertaken. The aim is to share what was most striking during the internship: the place of children's literature in the class routine and the pedagogical intervention carried out considering the theme of primary colors and the children's interest in objects. It can be inferred that the experience provided an opportunity to broaden the vision of teaching with very young children and revealed the importance of constantly doing and redoing teaching, which finds clues as to which path to follow in the exercise of a keen eye for children's manifestations.

Keywords: Teaching internship; Early childhood education; Pedagogical intervention; Very young children.

INTRODUÇÃO

A disciplina Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil integra a

¹Alice Jorge da Cruz, Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFCar), alicejorgecruz@estudante.ufscar.br.



matriz curricular obrigatória do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* São Carlos, sendo ofertada pelo Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) aos estudantes que se encontram no perfil sete, no quarto ano da graduação.

Segundo o disposto no Projeto Pedagógico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2017), a disciplina possui caráter teórico-prático e tem como finalidade promover a inserção dos licenciandos em instituições de Educação Infantil (EI) e, assim, oportunizar a aproximação com as práticas pedagógicas ocorridas nesses espaços, a partir do acompanhamento da rotina, das dinâmicas e das relações estabelecidas. Nesse sentido, para além da observação, os graduandos assumem uma postura colaborativa, participando das interações, planejando e realizando intervenções, bem como continuamente refletindo acerca dos acontecimentos presenciados, apoiando-se em estudos sobre a literatura da área e em orientações tidas nos encontros na universidade.

Tendo em vista a trajetória histórica da EI, caracterizada por lutas sociais em prol da superação de uma visão assistencialista (FRAGELLI; CARDOSO, 2011) até ser oficialmente reconhecida na legislação brasileira como um direito da criança e como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988, 1996) — marcos ainda recentes — o estágio de docência na EI e as movimentações que ele provoca constituem-se como reforçadores em direção à valorização do caráter pedagógico e sociopolítico da referida etapa, na qual o cuidar e o educar são indissociáveis e o desenvolvimento integral da criança em respeito às suas particularidades tem centralidade (BRASIL, 2010).

A experiência de estágio aqui compartilhada foi vivenciada em uma instituição pública de EI localizada no município de São Carlos - SP, sendo a discussão promovida fruto de observação, diálogo, interação e registro realizados em campo, ao longo de aproximadamente dois meses — de maio a junho de 2024 —, bem como da consulta a documentos oficiais e estudos de bibliografias relacionadas à EI.

No transcorrer das horas cumpridas em dias variados na instituição de EI, sob aprovação da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, foi mantida uma posição participativa, tomando notas em diário de campo e interpretando as situações com base nos materiais discutidos — principalmente no âmbito das disciplinas de estágio e de Metodologia do Trabalho Docente na Educação Infantil, cursadas de forma concomitante, e em outros complementares — e nas orientações semanais da professora supervisora, que, em razão do contexto de greve docente² nas universidades federais, aconteceram, por vezes, via videochamadas no *Google Meet*.

Paulatinamente, por meio da construção de uma relação harmoniosa com os sujeitos do contexto escolar e no exercício persistente para obter um olhar apurado, sensível e pensante (FREIRE, 1996) frente aos acontecimentos e seus significados, foram sendo reveladas as tendências ali existentes, as expressões e linguagens das crianças — indicativas de suas demandas e de suas formas de conhecer —, os comportamentos e as posturas pedagógicas predominantes; pontos esses que desencadearam o despertar de questionamentos e problematizações, mas também anunciaram possibilidades e

² A adesão do corpo docente da UFSCar às paralisações teve início no dia 06 de maio de 2024 e encerramento no dia 25 de junho de 2024. Na ocasião, as atividades de estágio em licenciaturas puderam ser mantidas.



promoveram aprendizados, uma vez que, na experiência de estágio, mais do que focar em julgamentos, cumpre fazer análises e “[...] (ad)mirar o cotidiano educativo em questão e ser por ele iluminado” (OSTETTO; MAIA, 2019, p. 5).

Para Gomes (2013), o estágio é um momento importante para a construção da própria identidade docente na EI e oportuno para o ressignificar das aprendizagens a partir do contato com os profissionais já atuantes, levando-se em conta as especificidades do trabalho com bebês, crianças bem pequenas e pequenas, o processo reflexivo como permanente e a superação da dicotomia entre teoria e prática, sendo este relato, portanto, ilustrativo de esforços iniciais nesse sentido.

Diante dos apontamentos introdutórios, esclarece-se que o presente relato tem como objetivo apresentar um pequeno recorte da vivência no estágio, discutindo sinteticamente algumas predominâncias verificadas em campo e o momento da proposta de intervenção pedagógica, considerando ter sido um dos mais marcantes nessa experiência inicial de docência na primeira etapa da Educação Básica.

PONTO DE PARTIDA: SITUANDO O CAMPO DE ESTÁGIO

O campo de estágio consistiu em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), situado na confluência de três bairros da cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo.

Fundado há quase 40 anos, o prédio se encontra em um terreno com declive e é rodeado por residências e pequenos estabelecimentos comerciais. Quanto à infraestrutura, as dependências da instituição dispõem de boas condições de limpeza e manutenção, possuindo instalações que funcionam adequadamente e que não apresentam riscos de segurança, contando com muitos mobiliários acessíveis à altura e tamanho das crianças e com uma quantidade significativa de recursos e materiais pedagógicos. Contudo, uma das limitações aparentes é a reduzida extensão das áreas externas, assim, embora existam distintas opções de parque que margeiam a escola (de areia, de grama e cimentado), essas apresentam poucos elementos naturais e inviabilizam movimentações mais livres pelos grupos de crianças.

O CEMEI oferta exclusivamente a modalidade creche nos períodos matutino, vespertino e integral, com turmas na faixa etária de zero a três anos de idade, ou seja, de bebês e crianças bem pequenas. Dessa forma, a atuação no estágio esteve voltada à chamada fase 3-D³, uma turma que frequentava a escola no período vespertino, formada por 19 crianças de 2 anos e que completariam 3 anos ao longo do ano letivo, sendo 12 meninas e sete meninos, dos quais dois diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A turma possuía duas professoras de referência que buscavam realizar as ações em sintonia. Contava também, em determinados dias, com um professor de Educação Especial e com a colaboração de uma monitora de Educação Especial, no final das tardes.

Em relação às características da turma, a maioria das crianças estava familiarizada

³ Nomenclatura própria adotada nas instituições de Educação Infantil da prefeitura de São Carlos - SP para separação em grupos etários.



com as docentes, já se comunicava por meio da fala construindo frases simples e, em geral, demonstrava entusiasmo tanto nos momentos de brincadeiras mais livres, quanto nos momentos de propostas mais direcionadas, de modo que a “hora da história” era uma das mais aguardadas e a “hora do parque” uma das mais comemoradas. O brincar das crianças era ora coletivo ora individual, dependendo dos materiais disponíveis — que geralmente eram escolhidos previamente pelas professoras — e dos ambientes ocupados — a sala de referência e os parques eram os mais utilizados —, a interação entre elas era positiva, ainda sem núcleos de afinidades definidos e com baixa ocorrência de conflitos físicos.

O DIA A DIA NA CRECHE E A “HORA DA HISTÓRIA”

As tardes no CEMEI eram ocupadas com o acolhimento na hora da entrada, as idas ao refeitório para o lanche e o jantar, os momentos de higienização e troca de fraldas, as contações de histórias, as atividades planejadas pelas docentes, as brincadeiras com recursos variados, a hora do parque e a hora da saída. Esse conjunto de eventos, se, à primeira vista, parecia simples e monótono, mostrou, aos poucos, o quanto a rotina e as ações repetitivas que a ela são introduzidas — como o guardar a mochila ao chegar, o sentar para ouvir uma história, o passar álcool em gel nas mãos antes da alimentação, o usar a colher durante o jantar, o espanar a areia da roupa ao sair do parque, o calçar os sapatos e o organizar os brinquedos — são impulsionadoras de aprendizagens, contribuindo para a aquisição de habilidades motoras e cognitivas, para a memória, a autorregulação, a autonomia, o cuidado de si, o relacionamento com os outros e o mundo (BARBOSA, 2010). Ademais, as crianças gostavam de “adivinhar” e avisar às professoras o que viria em seguida, construindo uma identidade coletiva da turma.

Entre os componentes da rotina, a “hora da história” foi um ponto de destaque no estágio. Como um ritual, as crianças, após o lanche, sentavam no colchonete da sala de referência ansiosas por logo verem a capa do livro do dia e ouvirem as professoras que cantavam uma música própria para iniciar, mudavam a entonação da voz de acordo com as falas das personagens e tinham em mãos um recurso que simbolizava um elemento da história (fosse ele um chapéu, um lenço, um fantoche). Algumas adaptações eram realizadas cuidadosamente a fim de proporcionar uma melhor compreensão da turma, as ilustrações das cenas eram sempre enfatizadas e a condução das professoras — repleta de gestos e expressões —, fazia com que a passagem de uma página à outra se tornasse uma grande surpresa. Somado a isso, as histórias funcionavam como planos de fundo às propostas que vinham em seguida e, ainda que apresentassem enredos tomados como base, eram, conforme a percepção das reações das crianças, complementadas e enriquecidas com comentários e perguntas próximas às suas vivências, convidando-as a participar. Nas palavras da escritora Fanny Abramovich:

[...] O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, [...] caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca [...] (ABRAMOVICH, 2006, p. 24).



Todavia, embora fosse demonstrado um compromisso com a promoção do encantamento através da literatura infantil e a consciência de que essa pode servir de apoio às atuações docentes, faz-se a ressalva de que sua valorização, ao menos nos dias de estágio, parecia estar em grande medida atrelada à temática das cores primárias — definida pelas professoras desde o começo do período letivo — isto é, mais do que o conteúdo em si, abarcar a cor amarela, vermelha ou azul era um dos principais pré-requisitos para a seleção dos livros e o tópico a ser frisado.

Nesse viés, se, por um lado, as atividades e dinâmicas, em geral derivadas das histórias, mobilizavam habilidades e eram motivo de diversão entre as crianças, como na tarde em que dançaram e criaram adereços com pedaços de tecido vermelho semelhante ao que aparecia em um livro e quando se molharam com uma mistura de tinta azul e água disposta em bacias em alusão às ondas do mar que viram em outra produção, por outro lado, a centralidade nas cores fazia, ainda que essa não fosse a intenção — com que algumas curiosidades e interesses das crianças — expressados, por exemplo, na hora da entrada, quando chegavam junto aos familiares contando uma situação vivida fora da escola, ou na hora do parque, espaço em que mais espontaneamente faziam descobertas e perguntas inusitadas, não fossem levados adiante, não no sentido de serem ignorados por completo, já que as professoras eram atenciosas, mas sim no sentido de não serem incluídas ou tomadas como inspirações para o planejamento e o replanejamento das propostas e, porque não dizer, para a escolha de uma história.

Não é descartada a relevância da organização antecipada de algumas possibilidades e, no caso, nem a importância de abordar as cores, porém, ao considerar a amplitude que envolve a construção do currículo na EI (BRASIL, 2010), as manifestações das crianças que emergem no cotidiano do trabalho desenvolvido com elas — e não para elas — configuram-se como fontes norteadoras da prática pedagógica, dando pistas quanto a que caminho seguir, caminho esse flexível e passível de modificações. Entende-se aqui que as crianças têm papel fundamental, junto às docentes, na determinação das dinâmicas e experiências a serem oferecidas e, para tanto, necessitam ser ouvidas em suas genuínas formas de interagir, ser e estar, com vistas a um protagonismo compartilhado em que ambos os lados sejam ativos no processo educativo (MARTINS FILHO F; MARTINS FILHO, 2022). Assim, dentro dos limites e condições do estágio, a intervenção, brevemente comentada a seguir, foi uma tentativa nessa perspectiva.

A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E AS MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DA TEMÁTICA

A intervenção pedagógica — uma das avaliações previstas no estágio — foi planejada considerando aquilo que se fez mais latente no acompanhamento da fase 3-D.

Desde o primeiro dia na instituição, foi possível perceber que as professoras de referência estavam empenhadas na abordagem das cores primárias (amarelo, vermelho e azul), realizando um conjunto de atividades, que incluíam: contação de histórias, pintura, releitura de obras artísticas, preparação de massinha de modelar e degustação de alimentos das referidas cores. Por consequência, as crianças, com frequência, apontavam



ou levavam até as professoras objetos amarelos, vermelhos e azuis encontrados na sala, nos parques, no refeitório ou mesmo nos sanitários. Nessas situações, algumas trocavam o nome das cores ou, mesmo as identificando, não nomeavam o objeto propriamente, demonstrando curiosidade para descobrir suas funcionalidades, conforme ilustra o seguinte registro extraído de diário de campo:

Estava junto às professoras olhando as crianças no parque de grama, uma delas se aproximou e disse:

— É azul! — segurando uma forminha de fazer gelo.

— Muito bem, M⁴! Isso mesmo! — exclamou a professora orgulhosa.

— O que é? — continuou a criança.

— É para brincar. Enche os buraquinhos de areia, enche! — sugeriu a professora.

— Não! O que é isso? — insistiu a criança.

— Ah! É para fazer gelo, você coloca água e depois deixa na geladeira, aí forma os quadradinhos de gelo, entendeu?

A criança sorriu enquanto balançava a cabeça positivamente e voltou a brincar. Mesmo que, naquela circunstância, a forminha de gelo pudesse ser transformada em qualquer coisa, uma vez assumindo a condição de um brinquedo no parque, a criança, provavelmente por já ter visto o objeto em outro ambiente e em outra situação, percebeu que a forminha também dispunha de uma função mais específica e, então, questionou a professora (NOTAS DE CAMPO DA AUTORA, 2024).

Assim, optou-se pela elaboração de uma proposta que abarcasse simultaneamente as cores primárias e a manipulação de diferentes objetos, para alinhar-se às práticas e às expectativas das docentes naquele momento — focadas nas cores —, mas também atender a uma demanda verificada entre as crianças — a descoberta de objetos —, procurando, então, um ponto de equilíbrio. No mais, ao recorrer à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como respaldo à ideia, tem-se, entre outros direitos de aprendizagem da criança na EI, o de explorar cores e objetos ampliando seus saberes sobre a cultura e o de expressar suas hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos como sujeito dialógico (BRASIL, 2018).

A intenção era utilizar o livro “Trecos e Cacarecos” (PORTO; CASA BRANCA, 1996), que, em resumo, mostra uma caixa de papelão e progressivamente os diversos “trecos” e “cacarecos” que são guardados nela; em seguida, apresentar à turma uma caixa semelhante à da história, contendo objetos de diferentes formatos, tamanhos, texturas e materiais, como plástico, metal, madeira, algodão, espuma, lã, etc., nas cores amarela, vermelha ou azul e convidar as crianças a retirarem um objeto por vez, auxiliando no seu reconhecimento e na identificação de suas possibilidades, em favorecimento à ampliação vocabular; e, por fim, solicitar que cada objeto fosse colocado dentro de um bambolê da respectiva cor.

⁴ O uso das iniciais dos nomes visa preservar a identidade das crianças.



Imagens 1 e 2. Capa do livro “Trecos e Cacarecos” e caixa de papelão com alguns dos objetos utilizados durante a intervenção pedagógica.



Fonte: Acervo da autora (2024).

PARA ALÉM DO AMARELO, DO VERMELHO E DO AZUL

Como combinado com as professoras, a intervenção aconteceu no penúltimo dia de estágio, no espaço da sala de referência. Os olhares das crianças, sentadas no colchonete como de costume, eram um misto de expectativa e surpresa.

Apoiando-se no planejado, foi apresentado o livro “Trecos e Cacarecos” e, ao longo da história, lançadas algumas perguntas, como “O que mais vocês acham que irá sair de dentro da caixa? Vamos ver juntos?”. Novas indagações e destaques foram surgindo dando maior fluidez, inclusive, por parte das crianças, na medida em que ficavam mais envolvidas: desejaram descobrir, por exemplo, quantos soldadinhos de roupas vermelhas e azuis estavam contidos em uma página; o som que o porquinho amarelo que apareceu em outra fazia ou onde poderiam encontrar, na escola, pedrinhas parecidas com as das ilustrações. Interessante mencionar que, na última página, na qual aparecem vários dos objetos guardados na caixa, há o seguinte questionamento: “O que fazer com tudo isso?” (PORTO, CASA BRANCA, 1996, p. 20) e as crianças responderam quase que imediatamente: “Brincar!”, evidenciando o lugar que ocupa essa ação em suas experiências e, portanto, o quão importante é reconhecê-la como um dos eixos da EI (BRASIL, 2010).

Posteriormente, foi mostrada a caixa de papelão e, em seguida, os bambolês nas cores primárias, posicionando ambos no chão. Dadas as orientações sobre a dinâmica, as crianças foram convidadas para o sorteio de objetos, sendo incentivado o diálogo e a participação.

A ação de dizer a cor dos objetos e de colocá-los nos bambolês correspondentes não foi tão desafiadora para as crianças em comparação à sua identificação propriamente. O conhecimento quanto aos objetos estava intimamente relacionado ao repertório que dispunham, repertório esse adquirido por meio de suas vivências, especialmente daquelas tidas fora do espaço escolar, uma vez que, embora estivessem dentro na caixa coisas presentes no CEMEI, como colher, prato, caneca e toalha, outras eram propositalmente mais inusitadas e encontradas em outros contextos, como a esponja de banho, a escova de limpeza, o novelo de lã e o cabide.

Ademais, junto à curiosidade por descobrirem o que eram e para que serviam,



prevaleceu entre as crianças a certeza de que, mesmo dispondo de utilidades particulares, os objetos poderiam ser transformados, principalmente se fossem incluídos em suas brincadeiras. Segundo Kishimoto (1996), o brincar é polissêmico e o brinquedo pode ser conceituado como aquilo que viabiliza, aquilo que dá suporte ao brincar, independentemente da sua natureza. Mais uma vez, recorrendo às notas de diário de campo, é compartilhada uma das interpretações e conclusões das crianças:

- Quem sabe o que é isso que o F tirou agora da caixa? — questionei.
- Uma cobra!! — exclamou T.
- É mesmo, a gente pode brincar que é uma cobra, mas é uma cobra de verdade?? — indaguei em tom de susto.
- Não!! — gritaram as crianças.
- Isso é uma corda. E de que cor é essa corda? — perguntei.
- Azul! — respondeu G (NOTAS DE CAMPO DA AUTORA, 2024).

Uma vez não restando mais objetos na caixa e estando todos alocados nos respectivos bambolês, as crianças os exploraram livremente, assim como faziam com os recursos que lhes eram comumente disponibilizados, como os carrinhos, as bonecas e as peças de encaixe. Distanciando-se do convencional, o docente também pode oportunizar à criança novas experiências e referências que favoreçam a “[...] ampliação de seu acesso à herança cultural da humanidade [...] e acreditar que a criança, se não sabe, é capaz de se relacionar com os objetos da cultura e atribuir a eles sentidos [...]” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 65).

Entre os objetos que despertaram maior fascínio, sendo os mais “disputados” por assim dizer, estava o relógio analógico azul, o qual as crianças aproximavam dos ouvidos fazendo gestos de silêncio para conseguirem escutar o seu “tic-tac” e cujos ponteiros foram girados sem parar, e os óculos de metal com lentes vermelhas, já que com eles, de acordo com as falas das crianças, tudo ficou de uma cor. No mais, a própria caixa vazia configurou-se como um atrativo para a turma. Próximo à hora do jantar, as crianças foram orientadas a guardarem os objetos de volta na caixa.

Imagens 3 e 4. Alguns registros do momento da exploração dos objetos pelas crianças.



Fonte: Acervo da autora (2024).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente relato, procurou-se discorrer sobre a experiência de estágio docente na EI no primeiro semestre letivo de 2024, apresentando um recorte das características observadas na rotina em campo e na turma acompanhada, dando ênfase ao momento da intervenção pedagógica e cotejando, ao longo do texto, reflexões e problematizações à luz de bibliografias relacionadas à EI.

O estágio constituiu-se como um período formativo simultaneamente prazeroso e desafiador. As professoras — com suas solitudes e apoio — e especialmente as crianças — com suas espontaneidades — permitiram o rompimento de algumas inseguranças em relação ao ser professor de crianças bem pequenas, fazendo essa se tornar, inclusive, uma atuação cogitada, ao ser percebido, na prática, que as escolhas e caminhos possíveis são muitos e partem, sobretudo, do compromisso e da clareza quanto ao real papel dessa primeira etapa da educação.

Avaliando os desdobramentos da proposta de intervenção, a opção por realizá-la ao final do estágio possibilitou observar por mais tempo as crianças e, assim, não apenas amadurecer as ideias, como também adquirir maior proximidade com a turma. Em geral, as crianças permaneceram animadas e envolvidas e, após o término, o *feedback* das docentes foi positivo, pois, ao tomarem uma certa distância, notaram aspectos que poderiam receber mais atenção e/ou serem agregados em atividades futuras. Apesar disso, caso houvesse a chance de realizar a proposta outra vez, algumas adequações e aprimoramentos poderiam ser feitos, como, por exemplo, sugerir que as crianças se organizassem em uma roda para facilitar a visão de todas elas e delas em relação aos acontecimentos, ou, então, providenciar mais caixas com objetos para que, em pequenos grupos, tivessem maior autonomia para manusear os objetos e, mais ainda, incorporar a dinâmica com as caixas como algo periódico variando os materiais dentro dela a partir de diferentes intencionalidades.

Nesse viés, o descrito acima é indicativo do quanto o ciclo prática-reflexão-prática permeia o fazer pedagógico, tido como uma aprendizagem permanente e inconclusa (OSTETTO; MAIA, 2019), em que recalculando a rota não é um problema, quando se compreende a docência “[...] como um trabalho interativo no processo de constituição de si — o/a professor/a — e de constituição do outro — a criança (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2022, p. 275).

Conclui-se, por fim, que um dos principais aprendizados deixados pelo estágio foi o de que a sensibilidade do olhar direcionado às crianças e suas demandas, manifestadas explícita ou implicitamente em uma fala, em um sorriso ou em um choro, corresponde a um ponto-chave na EI, do mesmo modo que a percepção da conexão entre o educar e o cuidar, esse último em seu sentido mais amplo, não limitado à higiene e à alimentação, mas que envolve o cuidado na seleção de recursos, na organização do espaço e de vivências significativas, o cuidado quanto ao que será priorizado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**. Gostosas e bobices. São Paulo: Scipione,



2006.

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In: PRIMEIRO SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: 2010. p. 1-17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FRAGELLI, P. M.; CARDOSO, L. C. **Currículo(s) e educação infantil: retrospectiva e perspectivas de trabalho**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. Múltiplas linguagens na infância: protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 259-280, 2022. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22031>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, v. 1, n. 1, p. 53-68, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603>>. Acesso em: 02 jun. 2024.

OSTETTO, L. E.; MAIA, M. N. V. G. Nas Veredas do Estágio Docente: (re)aprender a olhar. **Olhar de Professor**, v. 22, p. 1-14, 2019. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935/209209212718>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PORTO, C.; CASA BRANCA, T. **Trecos e Cacarecos**. São Paulo: FTD, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do Curso de**



Licenciatura em Pedagogia. São Carlos: UFSCar, 2017. Disponível em:
<<https://www.pedagogia.ufscar.br/arquivos/projeto-pedagogico-do-curso-2018.pdf>>.
Acesso em: 20 jul. 2024.