

As implicações do estágio para a construção ♥ da docência na Educação Infantil

Organizadora: **Cassiana Magalhães**



**As implicações do estágio para a
construção da docência na
Educação Infantil**



Pedro & João
editores

**Cassiana Magalhães
(Organizadora)**

**As implicações do estágio para a
construção da docência na
Educação Infantil**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Cassiana Magalhães [Org.]

As implicações do estágio para a construção da docência na Educação Infantil.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 206p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0586-1 [Impresso]
978-65-265-0587-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526505878

1. Estágio curricular supervisionado. 2. Construção da docência. 3. Educação Infantil. 4. Experiências docentes. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ilustração da capa: Ana Flávia Oliveira Ogata

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedrojoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Prefácio	7
Formação docente: de mãos dadas, no encontro, projetar-se coletivamente em sonhos e possibilidades na/para a Educação Infantil Luciana Esmeralda Ostetto	
Apresentação	11
Cassiana Magalhães Kethelen Rossini	
1. Docência na Educação Infantil: compartilhando experiências do estágio curricular supervisionado	17
Lucinéia Maria Lazaretti Lussuede Luciana de Sousa Ferro	
2. Iluminando o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia: a alteridade e o ato ético na formação docente	37
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	
3. O encontro da criança com a cultura: uma experiência estética	65
Juliana Carbonieri	
4. Travessias no Estágio: contributos da prática de estágio em terras portuguesas para o contexto brasileiro	93
Cassiana Magalhães	
5. Entre expectativas e tensões: o universo do estágio supervisionado na Educação Infantil	115
Aliandra C. M. Lira Eliane Dominico Sabrina Plá Sandini	

6. A Brinquedoteca e suas potencialidades no Campo de Estágio do curso de Pedagogia	129
Geuciane Felipe Guerim Fernandes Estéfani Dutra Ramos Flaviane Peloso Molina Freitas	
7. Extensão universitária e relações escola/universidade: olhares para os encontros e possibilidades no tempo/ espaço do estágio supervisionado	149
Daiana Camargo Marilúcia Antônia de Resende Peroza	
8. O papel do estágio no processo de formação docente: um relato de experiência no ensino superior	169
Gisleine Cristina Silva Silvia Fernanda de Souza Lordani Heloisa Toshie Irie Saito	
9. Ela sempre traz novidades! a fala da criança sobre a estagiária na sala de aula	185
Gisele Brandelero Camargo	
As autoras	201

Prefácio

Formação docente: de mãos dadas, no encontro, projetar-se coletivamente em sonhos e possibilidades na/para a Educação Infantil

[A formação docente] não se restringe à aprendizagem de técnicas e de saberes pedagógicos e disciplinares, mas inclui um espaço de socialização baseado numa reflexão sobre a pessoa e sobre a profissão.

Cecília Warschawer

Há muitas décadas acompanhamos discussões sobre políticas de formação de professores e professoras, modelos formativos e saberes específicos necessários ao trabalho docente. Temos disponível um considerável e crescente acervo de estudos e pesquisas que se dedicam a pensar o tema. Em que pesem as diferenças de perspectivas teórico-filosóficas que, historicamente, atravessam as discussões referidas, um ponto pode ser considerado consenso: o reconhecimento da complexidade de elementos envolvidos no pensar-fazer formação docente, aspecto que aponta para a multiplicidade de propostas que podem ser traçadas. É essa diversidade assinalada que permite (ou impõe), no enfrentamento de demandas e desafios históricos, a (re)invenção de caminhos.

Deste ponto, quando coloco meu olhar, ou melhor, meu pensamento e meu sentimento, sobre a formação docente que vem sendo oferecida e realizada por diferentes agências formadoras, dentre elas a universidade, confesso que sou tomada de angústia e, por vezes, um bocadinho de desespero. Se a formação diz respeito à primeira etapa da Educação Básica, então, oh, céus! O desassossego é generalizado. Pois, é de se notar, a contradição faz

morada nesse campo: entre o legal e o real, entre o sonhado e o realizado, entre o instituído e o instituinte, quanta distância!

Ajustando a mirada, encontro, atrás de duras e persistentes indagações, o testemunho daquelas e daqueles que pesquisam e fazem Educação Infantil: não há normalidade, não há tranquilidade, há desafios gigantescos. Mas também há confiança e compromisso. Há resistência.

Do ângulo em que estou olhando agora, vejo professoras e professores de educação infantil habitando aquele espaço onde tudo acontece: o território educativo da creche e da pré-escola. Naquele chão, tempo-lugar marcado pela complexidade - entre acertos, equívocos, desejos, vontades, desafios e conquistas -, os coletivos de adultos e crianças tecem cotidianos, experimentam fazeres, dão forma à proposta pedagógica. De onde me posiciono para olhar, posso visualizar até a intimidade, o coração da educação infantil em ação (e o coração das pessoas que a constituem), seu dia a dia, tempos, espaços, atividades, propostas e dinâmicas sustentadas por meio das relações entre todos os que estão implicados: profissionais, crianças, famílias, comunidade.

Os vislumbres capturados desde essa perspectiva, me trazem revelações: mesmo que sejamos atravessados por um mar de incertezas (e dores e tristezas e perdas), é assim, sentindo-se de mãos dadas com companheiros e companheiras de jornada, que podemos reconhecer, na luz da estrela nascente, o anúncio do tempo oportuno. Coletivamente, delicadamente, cordialmente, é tempo de retomar a rota! É assim, com energias renovadas, fertilizadas no encontro com o possível anunciado, que professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores, ousam (desa)fiar possibilidades e, com a coragem educadora, que denuncia e anuncia, puxam fios para conectar projetos e afirmar a vida.

Por isso carrego comigo a ideia de que estágio é encontro, envolve deslocamentos, buscas, escuta, experiências partilhadas, reunião, diálogo. No estágio curricular docente, abre-se a oportunidade de se habitar um tempo-espaço formativo intrincado e múltiplo, por isso mesmo, particularmente adequado para

potencializar a aprendizagem de saberes docentes. Para fertilizar pesquisas sobre o cotidiano educativo. Neste caminho projetado e pautado pela ética do olhar atento e da observação criteriosa, o exercício de atravessar a aparência do fenômeno educativo, analisando-o criticamente, é imperioso. Pois, ser professora ou professor na educação infantil, como já afirmei em outros escritos, é fazer-se interlocutor privilegiado, profissional-pessoa que observa, registra, documenta e encaminha propostas a partir da escuta sensível às crianças e do acolhimento de suas linguagens.

Os escritos apresentados na coletânea que temos em mãos, resultados de sistematizações de estudos e práticas, perpassam questões pertinentes e necessárias que, com ares renovados nas abordagens, revelam-se como um respiro que acorda os sentidos. Acordar é passar pelo coração. Na leitura dos textos, reconheço os auspícios de um tempo kairótico, não linear, que acolhe a oportunidade de criação e, assim, da (re)invenção de caminhos para a formação docente, a partir do decisivo componente curricular que é o estágio docente.

Ao trazerem para o texto temas e questões diversificadas, (a)colhidas por meio da experiência do estágio curricular, em diferentes territórios e contextos, as autoras propõem diálogos férteis sobre fazeres e saberes que atravessam o cotidiano da educação infantil, articulados à prática docente. Destaco algumas palavras e expressões que são chaves: aprendizagem da docência, organização da prática pedagógica, espaços do brincar, cultura lúdica, partilha, experiência, crianças, estagiárias, professoras orientadoras, falas, escutas, relações, novidades, expectativas, tensões, alteridade, ética, cultura, experiência estética, ensino, pesquisa e extensão. São palavras e ideias geradoras, fundadas no encontro dialógico com o real, que convidam à reflexão e à ampliação de olhares que renovam esperanças e (re)afirmam possibilidades.

O gentil convite da organizadora desta coletânea, para tecer esse prólogo, ofereceu-me a oportunidade de revisitar porções do meu ser professora-pesquisadora-orientadora-de-estágio-

curricular-docente, que restavam soterrados, em camadas e camadas de desânimo (os rescaldos maléficos do tempo pandêmico ainda se fazem notar). O encontro com os textos das autoras, pesquisadoras e docentes, suscitaram memórias e reacenderam a certeza de que a formação docente se faz rompendo os limites dos muros da universidade. Ir ao encontro dos territórios educativos, estar com todas e todos que compõem os coletivos responsáveis pela educação das novas gerações faz a diferença.

Parabéns pela jornada empreendida e obrigada, companheiras, pelo chamado à participação. Muito bom dar as mãos, em uma ciranda que projeta sonhos e faz circular possibilidades fecundas na/para a Educação Infantil. Com boniteza e decência. Com inteireza. Eis a utopia revisitada!

Luciana Esmeralda Ostetto
Universidade Federal Fluminense
Verão de 2023.

Apresentação

As implicações do estágio para a construção da docência na Educação Infantil

Que a importância de uma coisa não se mede
com fita métrica nem com balanças nem
barômetros etc. Que a importância de uma coisa
há que ser medida pelo encantamento que a
coisa produza em nós.
Sobre importâncias - Manoel de Barros (1997)

Esse livro trata das implicações do estágio para a construção da docência na educação infantil, partindo do pressuposto de que aprender a ser professor e professora de crianças demanda estudo, tempo, espaço e dedicação. Desse modo, o estágio é um lugar privilegiado para tal aprendizagem. Estar no campo de estágio com as crianças, professores e comunidade pode apreender a formação docente. Entretanto, o encantamento, desvalado pelo interesse, pelo modo de estar na relação com tantos outros, produz em cada um de nós sentidos diferentes. Nesse atravessamento de experiências com supervisores/orientadores e estagiários de algumas universidades públicas do Brasil, almejamos nos colocar em diálogo com tantos outros, que ainda se encantam e acreditam no estágio enquanto atividade vivida intensamente no interior das instituições, provocando novos questionamentos e reflexões, não medidas pelo tempo relógio das breves permanências, mas especialmente como lugar de novas afetações.

Desse modo, os nove capítulos apresentados têm um objetivo em comum: a aprendizagem da docência na Educação Infantil. Os textos revelam a preocupação teórica como condição para o desenvolvimento da prática pedagógica. Desde o capítulo de

abertura, **DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**, no qual, as autoras Lucinéia Maria Lazaretti e Lussuede Luciana de Sousa Ferro nos propõem um questionamento, “como aprendemos a ser professores de bebês e de crianças pequenas?” Para evidenciar esse processo, as autoras apresentam e discutem o processo de aprendizagem da docência na Educação Infantil. O capítulo apresenta ainda momentos vivenciados no contexto do estágio, com destaque ao processo formativo dos estagiários.

No segundo capítulo, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, anuncia: **ILUMINANDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: A ALTERIDADE E O ATO ÉTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE**. A autora compreende o estágio enquanto um meio de aproximação com a área de estudo, isto é, entre teoria e prática no curso de Pedagogia. E para além disto, o estágio é também um campo de conhecimento, que articula o estudo, análise, as problematizações, as reflexões das práticas pedagógicas e institucionais por meio da perspectiva Bakhtiniana. Para tanto, Giroto utiliza como caminho de pesquisa, a escuta de três professoras, já formadas, acerca do seu processo de estágio.

No terceiro capítulo intitulado **O ENCONTRO DA CRIANÇA COM A CULTURA: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA**, a autora Juliana Carbonieri, ancorada na Teoria Histórico-Cultural, busca entrelaçar o conceito de experiência estética com a voz das crianças, a partir da sua própria experiência e intervenção de estágio na Educação Infantil, realizadas com crianças da Idade Pré-Escolar. O texto reflete acerca do papel fundamental e da intencionalidade do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. O processo de estágio vivenciado pela autora, foi marcado principalmente pelo trabalho coletivo entre universidade e escola, isto é, entre o professor regente, as estagiárias e a professora supervisora.

Seguindo a mesma perspectiva, o quarto capítulo intitulado: **TRAVESSIAS NO ESTÁGIO: CONTRIBUTOS DA PRÁTICA DE ESTÁGIO EM TERRAS PORTUGUESAS PARA O CONTEXTO BRASILEIRO**, de autoria de Cassiana Magalhães, busca dialogar acerca do processo de vivência do estágio, a partir da tríade: professora da universidade, educadora cooperante e estagiária. A partir deste diálogo proposto, a pesquisadora busca compreender o fenômeno da construção da docência na Educação Infantil por meio da Teoria Histórico-Cultural. O texto é escrito com destaque ao estágio supervisionado vivenciado em Portugal vislumbrando possíveis contribuições para o contexto brasileiro.

O quinto capítulo, denominado **ENTRE EXPECTATIVAS E TENSÕES: O UNIVERSO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, foi construído coletivamente pelas autoras Aliandra C. M. Lira, Eliane Dominico e Sabrina Plá Sandini. Neste capítulo as autoras buscam refletir o papel do estágio na Educação Infantil no processo de formação inicial, isto é, na graduação. As autoras trabalham por meio de alguns eixos, como a importância do estágio e a organização dessa disciplina na Universidade em que ambas atuam, propondo ao longo do texto problematizações que envolvem essas questões. Com isso, fica evidente para as autoras o embasamento teórico necessário para se adentrar no campo de estágio, evidenciando então a indissociabilidade entre teoria e prática.

A BRINQUEDOTECA E SUAS POTENCIALIDADES NO CAMPO DE ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA, elaborado pelas autoras: Geuciane Felipe Guerim Fernandes, Estéfani Dutra Ramos e Flaviane Pelloso Molina Freitas, é o sexto capítulo do presente livro, e tem como objeto central o alinhamento do Estágio com o brincar, por meio de uma brinquedoteca escolhida como o espaço de referência. Assim, o capítulo é voltado para o estágio e suas possibilidades e potencialidades na brinquedoteca. O capítulo parte dos documentos oficiais que norteiam e embasam a Educação Infantil, e dos relatos dos pesquisadores da infância.

O sétimo capítulo possui como autoras Daiana Camargo e Marilúcia Antônia de Resende Peroza, tem como título: **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E RELAÇÕES ESCOLA/UNIVERSIDADE: OLHARES PARA OS ENCONTROS E POSSIBILIDADES NO TEMPO/ESPAÇO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**. Esse capítulo é resultado de um projeto de extensão ao qual as autoras fazem parte, o foco central está nas relações que o estágio é capaz de ampliar, tais como a relação entre teoria e prática, universidade e escola. Assim, o texto é organizado a partir das relações e vínculos, ações e reflexões do estágio, e da organização do que as autoras nomeiam como “ciclo de oficinas”, as quais revelam o objetivo de atender particularidades dos envolvidos na atividade de estágio, direta ou indiretamente.

No oitavo capítulo, intitulado: **O PAPEL DO ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**, as autoras Gisleine Cristina Silva, Silvia Fernanda de Souza Lordani e Heloisa Toshie Irie Saito nos convidam a refletir acerca do processo de estágio vivenciado por estudantes de pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá. O texto evidencia o papel do estágio na Educação Infantil e a sua relevância para a formação profissional do docente em diferentes níveis de formação.

O último capítulo intitulado: **ELA SEMPRE TRAZ NOVIDADES! A FALA DA CRIANÇA SOBRE A ESTAGIÁRIA NA SALA DE AULA**, escrito pela autora Gisele Brandelero Camargo, busca ampliar o olhar para a escola e para as crianças por meio do estágio. O texto descreve três estratégias, ou intervenções, em uma turma de infantil III, realizadas por uma das estagiárias. É importante destacar que o título do capítulo é resultado da fala de uma das crianças presente no momento de intervenção. O texto ressalta a importância do estágio, não só para a formação acadêmica, mas também para as crianças e seu desenvolvimento.

Esperamos que a obra contribua para a manutenção do encantamento e que a atividade de estágio aqui revelada, mobilize necessidades, tais como: observação atenta, escuta das crianças e dos

professores e essencialmente o aprofundamento da fundamentação teórica, capaz de subsidiar a construção da docência.

Cassiana Magalhães
Kethelen Rossini

Referência

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

Docência na Educação Infantil: compartilhando experiências do estágio curricular supervisionado

Lucinéia Maria Lazaretti
Lussuede Luciana de Sousa Ferro

Introdução

Como aprendemos a ser professoras de bebês e crianças pequenas? Essa é uma pergunta que pode suscitar muitas respostas e cada uma delas indicar caminhos diferentes. Alguns podem responder: Aprendemos a ser professor(a) na prática, nas experiências do dia-a-dia; para ser professor(a) basta gostar de bebês e crianças; entre outras tantas respostas empíricas e imediatas. Ocorre que aprender a ser professor(a) de bebês e crianças pequenas é um processo complexo, dinâmico e com múltiplas determinações, decorrente dos sentidos pessoais e dos significados sociais atribuídos à docência.

Essas respostas pragmáticas e imediatistas encontram explicações no movimento histórico da formação de professores(as), no qual o curso de pedagogia oscilou entre modelos formativos que primaram ou por conteúdos culturais-cognitivos ou didáticos-pedagógicos, gerando um dilema que radica na ruptura de dois aspectos indissociáveis na função docente: forma e conteúdo; teoria e prática (SAVIANI, 2009). Precisamos *evitar armadilhas* e definir com clareza alguns princípios que orientam os processos formativos nessa unidade teoria e prática.

Nesta direção, consideramos que a produção do conhecimento e o papel da pesquisa não devem ser restritos à prática utilitária e à experiência empirista, mas devem ser basilares na formação docente. Dentre outras formações profissionais e científicas, a

universidade tem como lócus a formação para docência, como prescrito pela legislação oficial (Parecer CNE/CP nº 9/2001), e propõe a instrumentalização para a *práxis* na Educação Básica. Significa articular teoria e prática, conteúdo e forma, como uma formulação teórico-metodológica que “recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social, articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação” (SAVIANI, 2011, p. 15).

Atuamos como professoras de estágio curricular supervisionado em educação infantil com acadêmicas e acadêmicos do segundo ano do curso de pedagogia em uma universidade estadual na região noroeste do Paraná. Como são acadêmicos(as) iniciando as ações formativas para a docência, percebemos que ainda prevalece uma concepção pragmática do *aprender a ser professor(a)*, reiterando falas como as expostas anteriormente e, portanto, acentuando um desprestígio com a prática de ensino e a especificidade da docência em educação infantil.

Diante disso, o objetivo deste capítulo é discutir a aprendizagem da docência na educação infantil, explicitando princípios teórico-práticos. Fundamentadas nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, abordamos, primeiramente, a concepção de estágio supervisionado, em especial na educação infantil, e suas implicações no processo de formação docente e de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Na sequência, apresentamos algumas cenas de estágio para revelar como a instrumentalização teórica no processo formativo dos acadêmicos e acadêmicas, orienta e direciona para que a observação participativa seja mais apurada, as análises fundamentadas e as intervenções didáticas enriquecedoras de possibilidades que formam e desenvolvem as crianças e o seu devir, numa direção de formação omnilateral.

Para finalizar, tecemos algumas considerações, reafirmando o compromisso que professores(as) formadores(as) devem ter com a

aprendizagem dos futuros pedagogos e pedagogas e das crianças da escola pública brasileira, em especial, a educação infantil.

Contextualização das práticas de estágio: o desafio da aprendizagem docente

Ao procurarmos o significado da palavra *estágio* no dicionário, encontramos em Houaiss, Villar e Franco (2008), como sendo o período de prática que antecede o tão esperado momento de ter um diploma na mão, ou seja, *estágio* pode ser compreendido como sendo a fase da vida acadêmica que prepara os estudantes para atuarem na profissão escolhida. Na definição do Art. 1º da Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2008):

Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Nos cursos de licenciaturas (Matemática, Geografia, História, Pedagogia etc.), o estágio é organizado nas disciplinas geralmente denominadas de *Estágio Curricular Supervisionado*. *Curricular* porque o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e, *supervisionado*, uma vez, que os(as) acadêmicos(as) atuam no campo de trabalho sob a supervisão do(da) professor(a) da referida disciplina, além de ser acompanhado pelo(a) professor(a) ou gestor(a) da escola que recebe o estagiário e a estagiária.

Sendo assim, nas licenciaturas o *Estágio Curricular Supervisionado* “[...] visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”, conforme versa o Art. 1º, § 2º da Lei 11.788/2008

(BRASIL, 2008). Quando obrigatório, o estágio apresenta uma carga horária que deve ser cumprida pelos(as) acadêmicos(as) para a obtenção do diploma e, quando não obrigatório, é uma atividade acadêmica opcional, mas “[...] acrescida à carga horária regular e obrigatória”, de acordo com os § 1º e 2º do Art. 2º da Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2008).

Para superarmos a forma aparente como o conceito de estágio está inicialmente apresentado e legalmente determinado para o desenvolvimento de competências e habilidades dos(das) acadêmicos(das) para o trabalho, seguimos na direção de uma concepção de estágio que aproxima a universidade das instituições escolares, isto é, a constituição de uma parceria em que professores(as), acadêmicos(as) e comunidade escolar da rede básica de ensino, sejam partícipes de um projeto pedagógico voltado para a formação humana de todos os sujeitos envolvidos.

Essa aproximação entre universidade e escola, proporciona aos acadêmicos e acadêmicas do curso de pedagogia vivenciarem na organização do trabalho educativo: o contato com as crianças, professores(as) e gestores(as) das instituições escolares de educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental; a participação na rotina da comunidade escolar; a interação e o acompanhamento das ações de ensino e de aprendizagem; o desenvolvimento de planejamentos didáticos e modos de sistematizar o ensino de determinados conteúdos nas práticas de regência intervindo, junto às crianças, nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento (TOZETTO; SILVA, 2020).

Nesse sentido, o Estágio Curricular Supervisionado se destaca como uma ação que tem como objetivo formar os(as) acadêmicos(as) para compreenderem a realidade objetiva em que as escolas estão constituídas e o trabalho educativo desenvolvido. Corroboramos Tozetto e Silva (2020, p. 147), que o estágio é um processo que forma e possibilita a ampliação dos conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino superior, além de ser o

[...] momento de lidar com informações sobre a escola, o aluno, a metodologia e a avaliação, nas quais os sujeitos se defrontam com a realidade, com o contexto cultural e social da profissão. Período de construção de dados e saberes sobre a prática educativa. A efetivação do Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório provoca relações com as diversas áreas da ciência e possibilita o crescimento e a consolidação do conhecimento do futuro professor.

A relação dialética entre universidade e escola é formada quando ações de ensino e de aprendizagem são viabilizadas e materializadas no movimento que coloca professores(as), estagiários e estagiárias em atividade, ou seja, quando professores(as) e estudantes realizam as suas ações voltadas para um objetivo consciente (LEONTIEV, 1983): a humanização dos sujeitos. Quando professores(as), acadêmicos e acadêmicas se debruçam em estudos que buscam articular a tríade sujeito (quem aprende), conteúdo (o que aprende) e forma (como aprende), com foco na aprendizagem e no desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças, no curso dos seus estudos, tendem a desenvolver práticas de estágio supervisionado que contribuem para a reorganização do ensino tanto na formação docente, quanto na formação das crianças da rede básica de ensino, em especial, a educação infantil, objeto deste estudo.

Nessa direção, as ações desenvolvidas pelos acadêmicos e acadêmicas na prática do estágio supervisionado tem como objetivo refletir e compreender a pedagogia “[...] como uma ciência que considera a indissociabilidade entre a teoria e a prática” (PORTELINHA; ANTONELLO, 2019, p. 3); a educação escolar como via de transmissão e apropriação da cultura material e imaterial produzida pela humanidade, transformada histórica e socialmente em conteúdo escolar (conceitos encarnados nas mais variadas ciências); e a prática pedagógica como meio de organizar formas adequadas de os(as) professores(as) e as crianças se fazerem humanos na atividade de ensino e de aprendizagem.

Pautadas nesses princípios, o estágio ganha força como uma prática consciente, fundamental e transformadora na formação dos acadêmicos e acadêmicas, “[...] e quanto mais sistematizado, mais resultados positivos e aprendizagens significativas haverá”, afirma Broering (2012, p. 109). O movimento de organização do estágio é dinâmico, envolve pessoas, ideias coletivas, significados sociais, sentidos pessoais, discursos teóricos e metodológicos que sustentam as práticas desenvolvidas na instituição formadora e nas escolas que abrem as suas portas para o desenvolvimento das práticas de estágio supervisionado, ao mesmo tempo em que essas práticas revelam os estudos teóricos nelas encarnadas.

Por isso, Broering (2012) reforça que o encontro entre a escola e a universidade não acontecerá do mesmo jeito todos os anos, pois dependerá das necessidades e dos motivos que mobilizam professores(as), acadêmicos, acadêmicas e gestores(as) no processo de organização das ações voltadas para a formação docente e das crianças de educação infantil ao ensino fundamental. Reiteramos que depende de quem são os sujeitos, o lugar que ocupam, o que aprendem e como aprendem no movimento social constituído pelo conjunto das pessoas envolvidas, como um processo histórico e social. Por isso, esse movimento complexo e dinâmico, coloca-nos também como sujeitos em aprendizagem, tentando captar as singularidades das instituições que acolhem o estágio, identificando suas necessidades e particularidades.

Considerando as particularidades da educação infantil, o estágio curricular supervisionado deve ser organizado, pensado e planejado para cada período do desenvolvimento infantil, isso porque a forma de organizar o ensino dos conteúdos escolares e as relações estabelecidas entre os(as) professores(as) e as crianças mudam de acordo com a atividade que guia o desenvolvimento delas e orientam o trabalho educativo, logo, o olhar e as reflexões dos acadêmicos e acadêmicas acerca do fazer docente também se transformam.

Elkonin (1987¹) explica que do nascimento até por volta do primeiro ano² de vida, a relação do bebê é de dependência do adulto, por isso, precisa de cuidados de higiene e alimentação para a manutenção de sua sobrevivência. Nesse período, a *comunicação* entre os adultos e o bebê é *diretamente emocional*, ou seja, ocorre nas trocas afetivas manifestadas nos gestos, no contato físico, nos olhares, nas expressões faciais e corporais explícitas nas ações de amamentação, troca de fralda, banho, alimentação etc. É nessa relação espontânea e imediata que os adultos satisfazem as necessidades da criança, apresentam o mundo externo à ela, auxiliando-a na apropriação da realidade circundante e gerando novas necessidades culturais.

Dessas novas necessidades de ação no mundo externo, no interior da relação bebê-adulto, por volta de 1 a 3 anos de idade, forma-se uma nova atividade, a *objetal manipulatória*, conforme denominada por Elkonin (1987). Esse é o período em que, para a criança dominar os procedimentos socialmente elaborados nas suas ações com os objetos, o adulto organiza o contato verbal daquela com o mundo material e imaterial. Com isso, as crianças começam a explorar, manipular e reconhecer verbalmente os objetos da realidade circundante, percebendo que há modos específicos de manuseá-los, primeiro de forma indiscriminada e, progressivamente, no uso dos objetos em sua função social.

¹ Elkonin (1987) elaborou a periodização do desenvolvimento humano, para explicar que no trânsito de um período ao outro, há atividades principais que orientam os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos do nascimento até por volta dos 18 anos de idade, seguindo assim, em processo de transformação por toda a vida. Neste estudo, apresentamos os períodos e as atividades principais que compreendem as crianças de educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental, por ser o campo principal de atuação dos pedagogos e pedagogas.

² De acordo com Elkonin (1987), não são as idades que definem o desenvolvimento dos sujeitos. As idades servem como referenciais para compreendermos as características gerais do desenvolvimento humano, pois são as condições sócio-históricas concretas de vida que definem as mudanças.

Nesse movimento de ação com os objetos e a necessidade de imitar seus usos, principia a imitação voluntária do adulto e constitui-se, assim, a atividade *de brincadeira de papéis sociais*, meio pelo qual a criança entre 3 e 6 anos de idade, atenta-se ao modo como as pessoas se comportam, vivem e estabelecem relações entre elas e os objetos sociais, imitando e incorporando modos de ser e fazer, ou seja, aprende a ser e fazer como os adultos fazem, por meio da situação imaginária (ELKONIN, 1987). Disso decorre, apropriação de modos de agir e viver das relações humanas e o fazer o que o adulto faz progressivamente gera-se novas necessidades: saber o que o adulto sabe! Assim, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre 6 e 12 anos de idade, Elkonin (1987) explica que a *atividade de estudo* é a atividade que guia os processos de desenvolvimento do psiquismo humano, por meio da sistematização dos processos formativos na escola, ou seja, a atividade de estudo orienta a formação do pensamento teórico da criança; forma nela a “[...] capacidade de reproduzir mentalmente o conteúdo do objeto, sua essência [...] os alunos os compreendem, explicam e descobrem a sua essência” (AQUINO; RODRIGUES, 2019, p. 284). Pensar teoricamente significa pensar e agir no mundo com e por meio dos conceitos científicos, de modo a expressar a síntese da realidade que se objetiva nas condições concretas de vida.

Quais as implicações desses princípios teóricos nas práticas de estágio supervisionado na educação infantil? Quando articulamos os princípios da Teoria Histórico-Cultural com a organização do ensino na educação infantil, a espontaneidade dá lugar a ações intencionalmente planejadas, por isso, nas práticas de estágio, todas as ações devem ser sistematicamente pensadas desde o primeiro contato³ entre o(a) professor(a) coordenador(a)/orientador(a) do estágio e gestor(a) da escola para, juntos(as),

³ O primeiro contato entre a universidade e a escola não ocorre de forma direta, mas mediado pela Secretaria de Educação Municipal, a qual trata (junto à universidade) dos trâmites legais para que o estágio ocorra e em quais creches e/ou escolas pode ser realizado.

definirem os(as) participantes do estágio, o cronograma de ações a serem desenvolvidas, os espaços de investigação e intervenção, os conteúdos a serem abordados e as formas de ensiná-los.

A partir dessa organização, o(a) professor(a) orientador(a) do estágio pode sistematizar com os acadêmicos e acadêmicas as ações como, por exemplo, entrevista com os(as) gestores(as) da escola, encontro com os(as) docentes que receberão os(as) estagiários(as), visita de estudo para caracterização e reconhecimento da instituição de educação infantil e das crianças participantes. Essas ações culminam em dados importantes que são discutidos, refletidos e registrados em relatórios ou produções textuais, fundamentadas em estudos teóricos promovidos no decorrer das aulas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

Os estudos promovidos coletivamente geram sentidos pessoais e instrumentalizam os acadêmicos e acadêmicas para realizarem a observação participativa no cotidiano escolar de modo mais direcionado e consciente, a qual deve estar voltada para as necessidades das crianças e como elas as manifestam e para os modos como os professores as satisfazem. Com isso, abrem-se caminhos para desenvolver nos futuros pedagogos e pedagogas, um olhar apurado da realidade em suas múltiplas determinações e a capacidade de eles(as) analisarem o contexto escolar nas condições objetivas de vida da escola, dos(as) professores(as), das crianças, do processo de formação docente, da universidade e dos próprios acadêmicos e acadêmicas.

A partir dessa análise crítica, mediada e orientada pelo(a) professor(a), os acadêmicos e acadêmicas compreendem que na história social das práticas pedagógicas e da formação docente, são as condições concretas de vida que definem os processos de formação da docência, a escola, as práticas pedagógicas nela desenvolvidas e, conseqüentemente, a direção do processo de formação da consciência das crianças. Defendemos que a direção siga rumo à formação da consciência humana: *emancipada*, livre das formas dominantes burguesas de prover as condições de vida e desenvolvida para eliminar racionalmente a exploração do homem

pelo homem; *teórica*, concreta, isto é, pensar concretamente como a vida é produzida; *crítica*, capaz de analisar os fenômenos para além de sua forma aparente.

Sob esses princípios, professores(as), acadêmicos e acadêmicas devem sistematizar as intervenções pedagógicas com ações de ensino e de aprendizagem que ressignifiquem as práticas empiristas e imediatas que, muitas vezes, fazem parte do cotidiano da educação infantil. Reafirmamos aqui o compromisso da universidade com o ensino na educação infantil, produzindo conhecimento e condições de práticas humanizadoras, providas de sentido e significado para professores(as), estagiários(as), gestores(as) e crianças.

Para isso, fundamentadas em Vigotski (2018) e Elkonin (1969), compreendemos que as ações de intervenções pedagógicas devem ser desenvolvidas pelos estagiários e pelas estagiárias com as crianças de educação infantil, de modo que as necessidades delas sejam supridas na e por meio da atividade principal que guia e orienta o seu desenvolvimento. Assim, saber como os bebês e as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem, pode orientar as ações de ensino dos(as) acadêmicos(as) no campo de estágio supervisionado.

Ao longo da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, procuramos instrumentalizar os(as) acadêmicos(as) e de modo a incidir que as ações de ensino propostas para os bebês devem envolver sons, cores, sabores, texturas, movimento, deslocamento, interação e comunicação com eles, por meio da fala acompanhada de gestos e expressões. Com isso, a intenção foi antecipar ações que (re)significassem o mundo para os bebês, qualificando-as por meio de expressões faciais e corporais, diferentes tons de voz, uso de acessórios, instrumentos, etc.; promovendo, assim, o desenvolvimento em primeiro plano das funções psíquicas como sensação e percepção das crianças no período da primeira infância.

Compreendendo sobre a particularidade do primeiro ano de vida, também, investimos no entendimento que na primeira infância, o uso de objetos e o seu manuseio, mediado pelos estagiários e estagiárias em situações lúdicas, portam forma e conteúdo, já que em

cada objeto há propriedades conceituais e significados sociais e, portanto, a variedade e a diversidade de instrumentos ganham notoriedade nesse período do desenvolvimento. Ampliam-se os modos de interação da criança com as pessoas à sua volta, qualificando os modos de agir, pensar e sentir, por meio da linguagem oral, como uma função psíquica que se destaca, concomitantemente, com a percepção e o pensamento na ação.

Isso demanda dos estagiários e estagiárias ampliar o vocabulário das crianças no uso dos objetos por meio de músicas, brincadeiras cantadas, poesias, danças, dramatizações entre outros recursos, como modos de ampliar o repertório de experiências infantis. O repertório acumulado ao longo dos períodos anteriores torna-se referência para as brincadeiras de papéis do período pré-escolar da criança. Por meio dessa atividade principal, ela manifesta a tendência intencional de imitar as atitudes das pessoas em suas atividades cotidianas e relações. Brincando de professor(a), cozinheiro(a), motorista, pizzaiollo(a), cabeleireiro(a), tenista, jogador(a) de futebol, mecânico(a), garçom ou garçonete, as crianças falam os nomes dos objetos, fazem uso deles em situações específicas ou emitem novos sentidos, igual os adultos fazem.

Nesse movimento, as crianças se apropriam dos modos e sentidos sociais das ações e funções de trabalho (tipicamente humanas) dos adultos, promovendo o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e do pensamento como funções que despontam, juntamente, com o controle voluntário da conduta. Vale ressaltar que a fala, os objetos, as diferentes formas de se expressar, as interações estabelecidas entre as crianças e o adulto e com seus pares de mesma idade, estão presentes em todas as intervenções pedagógicas propostas em cada período.

Do mesmo modo, todas as ações exploradas com as crianças da educação infantil potencializam a formação e o desenvolvimento de todas as funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, linguagem, memória, pensamento, imaginação, emoção e sentimento), porém, “[...] numa determinada idade, algumas funções se apresentam em primeiro plano e outras,

que estavam na periferia, passarão ao primeiro plano e as que estavam no centro, para a periferia” (VIGOTSKI, 2018, p. 26).

Todas as ações de ensino e de aprendizagem planejadas com os estagiários e estagiárias para o momento da intervenção dirigida com as crianças, podem ser organizadas nos diferentes espaços da escola como: pátio, salas, jardim, gramado, quadra, refeitório, brinquedoteca, biblioteca; nas paredes, no teto, janelas, chão, portas, murais, muro, portão etc.; com uso de recursos da natureza, materiais estruturados (industrializados) ou não estruturados (usados no cotidiano), enfim, todo o espaço físico da escola deve ser de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento. Além disso, é importante aos acadêmicos e acadêmicas em formação, planejarem e elaborarem ações e recursos que enriqueçam os espaços da instituição de educação infantil como a construção de painéis sonoros, tapetes texturizados, biombos para contação de histórias, cama de gato, caixas surpresas, mesa das sensações, baús com tesouros, trilhas, canto musical etc.

Dessa forma, a articulação entre teoria e prática se faz dinâmica e transita da universidade para a escola e desta para a universidade, de modo que as ações de observação, entrevista, planejamento, intervenção didática e registros escritos, configuram-se como ações formativas e integradoras de um projeto coletivo que visa garantir educação escolar pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças e, também, para os estudantes de pedagogia, como sujeitos em formação, partícipes desse projeto.

Na sequência, para ilustrar esse movimento formativo, apresentamos algumas cenas de estágio para revelar como a instrumentalização teórica no processo formativo dos acadêmicos e acadêmicas, orienta e direciona para que a observação participativa seja mais apurada, as análises fundamentadas e as intervenções didáticas enriquecedoras de possibilidades que formam e desenvolvem nas crianças e nos(as) acadêmicos(as) o seu dever, ou seja, o seu pensamento emancipado, teórico e crítico para a construção de uma sociedade humanizada. Essas cenas foram captadas dos relatórios de estágios de acadêmicos e acadêmicas do

curso de pedagogia, da disciplina de Ensino e Estágio em Educação Infantil de uma universidade pública da região noroeste do Paraná.

Cenas de acadêmicos(as) em formação: captando o movimento de aprender a ser professor(a)

Os relatórios de estágio revelam os momentos de sínteses dos(as) acadêmicos(as), que registram o movimento formativo de acompanhar, observar, registrar e internalizar as aprendizagens vivenciadas no percurso da iniciação à docência, por meio do estágio curricular supervisionado.

Neste processo, temos percebido que uma das principais capacidades que precisamos desenvolver nos (nas) acadêmicos(as) e acadêmicas é a observação teoricamente orientada, ou seja, que eles(as) consigam não apenas olhar, mas captar, relacionar, analisar, contrapor, abstrair das cenas observadas no campo de estágio as particularidades dos bebês e das crianças nos modos de aprender e se relacionar com o mundo, e como os(as) professores(as) devem intervir, qualificar e ampliar os repertórios das experiências infantis, como na cena descrita por Fonseca e Lima (2019, p. 7), acadêmicas do curso de Pedagogia:

[...] as crianças estavam brincando na sala com alguns brinquedos. Em um momento, sentei-me no chão para participar da brincadeira. Uma criança veio até mim, disse que era cabeleireira e iria fazer um penteado. Quando outras crianças perceberam que estávamos brincando, vieram participar da brincadeira. Pouco tempo depois, havia três cabeleireiras e Paola falou: “Não pode ter tantas cabeleireiras assim, pode ter só uma. Alguém precisa ser a manicure.” Julia se ofereceu para assumir o papel e, assim, continuou a brincadeira. Após terminarem de fazer o penteado e pintar minhas unhas, eu me levantei para sair e elas disseram que eu deveria pagar pelo serviço. Durante a brincadeira, que inicialmente era livre, Paola viu a necessidade de impor uma regra (ter somente uma cabeleireira) para poder prosseguir e, ao cobrarem pelo serviço, percebi que as crianças compreendiam o papel social que estavam representando.

A cena revela aspectos fundamentais que viemos defendendo ao longo deste capítulo. As acadêmicas, no momento da observação participante, observam situações de brincadeiras e participam dessa ação, compartilhando com as crianças o conteúdo presente nos papéis assumidos devido ao seu domínio teórico-prático dos estudos efetivados durante o movimento formativo. Conhecer sobre a singularidade do desenvolvimento infantil e a particularidade da brincadeira, analisando que esta atividade tem conteúdo referente às relações sociais - cabeleireira - e tem regras sociais que exigem que as crianças se organizem e participem de acordo com as funções e os modos de agir socialmente - *não pode ter três cabeleireira* - demonstra a capacidade teórico-prática das acadêmicas em analisar teoricamente a atividade da criança e as implicações disso no seu desenvolvimento, percebendo como as crianças diante de uma regra social, acataram a sugestão de alguém assumir a função de *manicure*.

Isso significa que “ao acatar as regras, as crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenharem adequadamente o papel assumido na brincadeira” (LAZARETTI, 2016, p. 132). Quando assumiu o papel de cabeleireira, a criança precisou comportar-se e seguir as regras de conduta implícitas que refletiam a lógica da ação real representada e das relações sociais envolvidas entre cabeleireira-cliente. Esse papel assumido encarna a atitude das pessoas entre si orientando e generalizando, na criança, modos de ser, pensar e agir no mundo. Como apresentamos, a atividade que guia o período pré-escolar é a brincadeira de papéis, que orienta e forma a criança em determinado momento da vida dela.

Na escola, a criança também brinca, porém, nem sempre observamos os professores brincando com ela, participando dos enredos e do conteúdo da brincadeira, propondo, compartilhando e enriquecendo os repertórios. Ao longo desse processo teórico-prático, como professoras orientadoras de estágio, procuramos articular e formar nos(as) acadêmicos(as)-estagiários(as) como um(a) professor(a) de educação infantil deve agir perante as brincadeiras das crianças, observando como e com o que brincam,

acompanhando as falas e a organização do enredo da brincadeira e a distribuição de papéis, assumindo um papel e provocando argumentos, entre outras ações de ensino que podem enriquecer o repertório das vivências da criança em relação aos temas da brincadeira (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021).

Além dessa capacidade de observar e participar da brincadeira, percebemos que as acadêmicas trouxeram essa cena no relatório com uma síntese das práticas de observação, tecendo análises e reflexões fundamentais para o processo formativo da docência em educação infantil, de modo fundamentado, consciente e mobilizador da formação e atuação docente.

Desenvolver essa capacidade de observação é fundamental para aprimorar o olhar para as singularidades do desenvolvimento infantil e ter maior domínio e clareza para as escolhas didáticas efetuadas pelos futuros professores. A cena a seguir demonstra que estar atento aos interesses e curiosidades infantis é também uma capacidade para compreender como a criança pensa e explica os fenômenos a sua volta e como nós, professores(as), podemos qualificar e tensionar as hipóteses infantis em relação ao conhecimento científico.

Neste mesmo dia, as crianças observaram também algumas cigarras. Durante essa observação as crianças perceberam que elas não se movimentavam e começaram a dialogar entre si, tentando descobrir o motivo, algumas delas diziam que ela estava morta, durante essa conversa Miguel percebeu que não havia inseto algum dentro daquela “casquinha” e disse aos outros “A cigarra trocou de roupinha, não tem nada mais aí, ela foi embora”. Logo depois, as crianças começaram a criar motivos para a cigarra ter “trocado de roupa”, e em seguida, quiseram procurar mais cigarras, com a finalidade de descobrir se todas elas iriam “trocar de roupa”. É possível perceber o interesse das crianças em buscar uma explicação para o fato de a “cigarra” estar imóvel. Cada criança tentou explicar de uma maneira e, quando a explicação de Miguel pareceu a mais verossímil, todos passaram a acreditar e repetir tal explicação (FONSECA; LIMA, 2019, p. 08).

A criança não estabelece naturalmente ou por si mesma as relações com os fenômenos circundantes. É o professor quem dirige e problematiza, nas situações de ensino, as ações das crianças, orientando o pensamento delas para formas cada vez mais elaboradas de lidar com a realidade (FERRO; MORAES; 2020). Nesse movimento, as crianças devem agir com os procedimentos e estratégias amplamente pensadas, planejadas e sistematizadas pelo professor e, nesse estudo, pelos estagiários e estagiárias, que devem realizar intervenções diretas e constantes com as crianças em atividade. Além disso, os conteúdos devem ser planejados e ensinados, contribuindo para que as manifestações das crianças nas diferentes ações de ensino propostas, estejam carregadas de sentido e modos de agir e pensar mais organizados, conforme explicitam Ferro e Moraes (2020).

A partir dos estudos realizados, compreendemos que as relações entre os processos de aprendizagem da docência em educação, para o desenvolvimento integral de crianças e acadêmicos(as), não ocorrem de modo natural, pois dependem para qual direção as ações dos futuros acadêmicos(as) e das crianças serão orientadas na atividade, pois, onde não há planejamento e sistematização, dificilmente ocorrerá as aprendizagens esperadas e necessárias para o ensino que desenvolve.

Considerações finais

Em defesa de práticas de estágio curricular supervisionado que aproximam a universidade da escola, de modo que os acadêmicos e acadêmicas vivenciem e compreendam a realidade objetiva em que as escolas estão constituídas e o trabalho educativo desenvolvido, reafirmamos o compromisso que professores(as) formadores(as) devem ter com a aprendizagem dos futuros pedagogos e pedagogas e das crianças da escola pública brasileira, em especial, a educação infantil.

Para isso, no decorrer deste estudo explicitamos princípios teórico-práticos que coadunam para o desenvolvimento de práticas

de estágio humanizadoras, conforme algumas sínteses provisórias:

- a) a organização da prática de estágio deve estar sustentada nos princípios basilares que compreendem a formação humana como sendo historicamente constituída e socialmente determinada;
- b) a relação entre universidade e escola deve ser de parceria, em que professores(as), acadêmicos(as) e comunidade escolar da rede básica de ensino participem ativamente de um projeto pedagógico voltado para a formação humana de todos os sujeitos envolvidos;
- c) a ampliação e o aprofundamento teórico dos conhecimentos adquiridos acerca dos processos de desenvolvimento da criança, pelos(as) acadêmicos e acadêmicas como condição do processo formativo integral para a docência;
- d) a compreensão da especificidade do ensino na educação infantil que envolve conteúdos e formas adequadas de acordo com a singularidade do desenvolvimento infantil;
- e) as vivências e a compreensão das condições concretas em que a realidade das escolas estão inseridas, como parte das ações desenvolvidas na prática de estágio;
- f) sistematização de ações intencionalmente planejadas entre o(a) professor(a), coordenador(a)/orientador(a) do estágio e gestor(a) da escola para, definindo os participantes do estágio, o cronograma de ações a serem desenvolvidas, os espaços de investigação e intervenção, os conteúdos a serem abordados e as formas de ensiná-los;
- g) socialização dos conhecimentos adquiridos, orientadas pelo coordenador(a)/orientador(a) do estágio, a partir de reflexões, análises e sistematização das sínteses elaboradas;
- h) mobilização de necessidades de estudo nos acadêmicos em que compreendam o contínuo processo de formação como inerente a atuação profissional.

Se a discussão que apresentamos sobre o complexo processo, dinâmico e multideterminado em que se organiza as práticas de estágio curricular supervisionado na educação infantil e, os princípios teóricos-práticos que possibilitam práticas humanizadoras nesse processo, proporcionar alguma contribuição para a compreensão científica do ensino da docência em educação

infantil, cumprimos esta tarefa particular de estudo e abrimos espaços para novas discussões.

Referências

AQUINO, O. F.; RODRIGUES, A. Formação do pensamento teórico na escola: uma discussão na interseção entre a filosofia, a psicologia e a didática. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M (Org.). **Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin, Davídov e Repkin**. Campinas: Mercado das Letras; Uberlândia: Edufu, 2019. p. 261-296.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 19 out 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Da definição, classificação e relações de estágio**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 3 out 2022.

BROERING, A. de S. Quando a creche e a universidade se encontram: histórias de estágio. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012. p. 107-126.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: (antologia)**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FERRO, L. L. de S.; MORAES, P. S. G. de. A linguagem matemática e o desenvolvimento da criança da educação infantil. **Revista Infinitum**, São Bernardo/MA, v. 3, n. 4, jn-jul, 2020, p. 26-48. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/infinitum/article/view/13422/7763>. Acesso em: 29 nov 2022.

FONSECA, A. LIMA, T. **Relatório Bimestral do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil**. Paranavaí, UNESPAR, 2019.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis periodização e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

LAZARETTI, L. M. SACCOMANI, M. C. S. Dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 01, 2021. DOI: 10.14295/momento.v30i01.13131. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13131>. Acesso em: 13 set. 2021.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

PORTELINHA, A. M. S.; ANTONELLO, J. Organização e desenvolvimento da prática como componente curricular no curso de pedagogia. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/44407/pdf>. Acesso em: 16 out 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr 2009.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

TOZETTO, S. S.; SILVA, M. R. da. O Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil para a formação inicial do professor. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 144-156, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/>

pdf/faeeba/v29n57/0104-7043-faeeba-29-57-0144.pdf. Acesso em: 16 out 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Iluminando o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia: a alteridade e o ato ético na formação docente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

Introdução

Ao longo do tempo parece que reduzimos o estágio como o momento prático dentro de um currículo de graduação, cuja finalidade é aproximar o estagiário à sua realidade prática. Todavia, esse cenário épico notadamente na formação do pedagogo/a vem sendo interrogado, uma vez que, o campo de conhecimento busca superar sua tradicional redução a atividade prática e contribuir para melhorar qualitativamente sua formação, permitindo aos educadores em formação que reflitam a sua ação.

Tido como parte obrigatória para a integralização da formação docente, o estágio supervisionado, contribui para que seja proporcionado ao estudante uma aproximação a sua área de atuação, a fim de construir e significar a sua identidade profissional. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), afirma que para a formação do professor se faz necessária a prática docente, estabelecendo carga horária para a sua aplicabilidade.

A partir disso, podemos entender o estágio supervisionado como um campo de conhecimento, porque articula estudo, análise, problematizações, reflexões das práticas pedagógicas e institucionais, do trabalho docente e da relação entre os alunos do curso, professores orientadores, professores da escola e suas crianças, enfim, com todo o âmbito escolar.

Pimenta (2012), destaca sua compreensão sobre o estágio supervisionado como um processo que cria, investiga, interpreta e

intervém na realidade escolar, educacional e social, proporcionando ao estagiário conhecimentos necessários à formação e atuação docente. Enfatiza, ainda, o quanto neste espaço escolar pode haver o encontro com temáticas reflexivas que deem embasamento para o desenvolvimento de pesquisas envoltas com o seu fazer docente.

Diante disso, no contexto de formação pedagógica, no qual me encontro como professora de um Curso de Pedagogia em uma universidade pública paulista, torna-se cada vez mais necessário formar professores/as da Educação Básica, capazes de refletir e investigar a sua própria formação inicial de pedagogo/a, lócus de minha atuação não somente no ensino, mas também na pesquisa e extensão – o tripé da universidade. Mas, sobretudo que consigam vislumbrar o seu ato ético docente como espaço-tempo de (re)construção de ‘identidades’, melhor dizendo, de suas singularidades por meio de relações alteritárias, de um humanismo da alteridade – como tão bem defendido pelo notável pesquisador italiano Augusto Ponzio (2014) em sua obra “A Revolução Bakhtiniana”. Isso se torna ainda mais urgente quando pensamos o aqui e agora como o mais palpável de nossas possibilidades: no preceito freireano, ‘o mundo não é o mundo está sendo’; movimento alteritário como essencial à ação ética do pedagogo/a.

Antes de qualquer discussão em torno desse aspecto, dois conceitos basilares precisam ser, ainda que brevemente, explicitados: sujeito e língua(gem). Há na literatura uma variedade de perspectivas que discutem esses dois conceitos. Neste texto, opto pela perspectiva bakhtiniana¹ por considerá-la pertinente às discussões em torno da formação crítica docente, em diálogo com a freireana. Cabe ressaltar, no entanto, que esses conceitos não foram explorados explicitamente em uma ou outra obra de Bakhtin e seu Círculo, mas encontram-se diluídos em diferentes momentos de sua produção.

¹ Entende-se por *perspectiva bakhtiniana* os estudos de Bakhtin e de seu grupo de amigos e colaboradores, conhecido como *Círculo de Bakhtin*.

Bakhtin e seu Círculo compreendem o sujeito como um ser-evento único, sócio-historicamente situado e culturalmente impregnado, constituído na relação com outros sujeitos. De acordo com Faraco (2009, p. 20), “essa insistência de Bakhtin no trato do singular, do único, do irrepetível tem como base uma extensa reflexão sobre a existência do ser humano concreto” e, nesse sentido, “Bakhtin se posiciona contra qualquer tendência de monologização da existência humana, isto é, de negar a existência de um outro eu com iguais direitos e iguais responsabilidades” (FARACO, 2009, p. 76).

Coerente com essa compreensão de sujeito, Bakhtin e seu Círculo advogam em favor de uma concepção *dialógica* de língua(gem), que tem “seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da *intersubjetividade* [...]”² no intercâmbio verbal, ou seja, nas situações concretas de exercício da linguagem, dos atos de linguagem” (SOBRAL 2008, p. 231, grifo no original). Nessa perspectiva, tudo começa pela palavra – “*fenômeno ideológico por excelência*” (BAKHTIN, 2006, p.36, grifo no original) – e o dialogismo se constitui como um entrecruzar de discursos (vozes), explícitos ou não.

Nas palavras de Silva (2013, p. 48), “ideologicamente, então, o grupo de Bakhtin pensa a linguagem como um lugar de convergência de diferenças, em que a identidade se constrói pela convivência com a diversidade, com o outro”. Um ser e situar-se no mundo sendo diferente sem ser indiferente ao OUTRO. As vozes analisadas neste texto, de egressos do Curso de Pedagogia, mais do que expressar, revelam este fundamento tão caro para nós, já que a alteridade forja a (re)construção das subjetividades de cada docente.

Seguindo a discussão sobre o papel da formação crítica de professores/as, a partir da perspectiva freireana, podemos dizer a partir das obras de Paulo Freire de um delinear das principais características de uma práxis crítica, *grosso modo*, da necessidade de:

² Os comentários e cortes feitos pela autora em todos os excertos estão entre colchetes.

problematização do que comumente é naturalizado; conscientização de nossas ações ancoradas num espaço-tempo-histórico, superação da dicotomia teoria/prática; que é, ao mesmo tempo, localizada e em movimento; e se pauta pela *ética*.

O presente texto tem como foco esta última característica da ação crítica – pautar-se pela *ética* – e busca traçar um diálogo entre alguns fundamentos bakhtinianos e a formação crítica docente em torno desse construto. Apesar de os estudos de Bakhtin e seu Círculo não terem sido construídos, *a priori*, com viés educacional³, acreditamos que essa proposta de diálogo se justifique, especialmente, pelas peculiaridades do projeto filosófico (filosofia do ato ético) que fundamenta os trabalhos do Círculo.

Como bem aponta Silva (2013, p. 51, grifo no original),

[o]s enunciados estão sempre ligados a uma atividade humana, desempenhada por um sujeito que tem um lugar na sociedade e na história, ou seja, um sujeito que sempre está em interação com outros sujeitos. Por isso, o signo para Bakhtin não é linguístico, mas ideológico, ou seja, é carregado de sentidos que dizem respeito a uma posição social, histórica e cultural. O termo *ético*, então, refere-se à vida do homem, e não ao certo e ao errado.

Tendo isso em vista, procuramos especificamente analisar as VOZES de três professoras, egressas do Curso de Pedagogia da FFC-Unesp, Marília (SP) da disciplinas *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Educação Infantil e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. O meu objetivo é discutir as possíveis contribuições do estágio, da reflexão sobre a unidade teoria-prática para a formação crítica de professores/as da escola da infância, tendo por base a concepção de ética a partir da perspectiva bakhtiniana, em diálogo com a freireana.

Deste texto, constam esta parte introdutória; uma discussão teórica acerca do possível diálogo entre formação crítica de

³ Uma exceção é a obra *Questões de estilística no ensino da língua* (2013), traduzido diretamente do russo para o português.

professores/as da escola da infância e fundamentos bakhtinianos e freireanos; uma análise das vozes dos pedagogos egressos da graduação em Pedagogia e as considerações finais.

Diálogos em torno do construto *ética e alteridade*: a formação crítica docente e os fundamentos bakhtinianos e freireanos

Neste estudo, ressaltamos as considerações de Pimenta (2012), Almeida e Pimenta (2014), Franco (2014), Freire (1996), Giroto e Castro (2013) acerca da formação docente crítica e, sobretudo, de suas concepções do termo *ética*. Acrescentamos a essa discussão alguns fundamentos dos estudos bakhtinianos discutidos por Sobral (2008; 2009; 2013), Faraco (2009), Geraldi (2010) e pelo próprio Bakhtin (1997; 2006; 2010 a e b).

Como já dito na introdução deste texto, o estágio é visto para muitos apenas como o período prático, em que os graduandos vão simplesmente estabelecer relações entre a teoria vivenciada na faculdade com/na realidade escolar, de modo específico, na sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou na sala de referência quando se trata da Educação Infantil (esquecendo-se inclusive de outros espaços-tempo da escola, que são territórios de muito criançamento), chegando a sintetizar a sua experiência num relatório final, técnico, no qual não lhe é permitido que seja realizada uma reflexão sobre o seu caminho formativo.

Não sem razão, para Pimenta (2012) há um reducionismo quando se fala de estágio supervisionado, pois muitos compreendem este momento formativo como uma prática instrumental, e, no contraponto há os que enfocam o demasiadamente o criticismo que, igualmente, se torna prejudicial à formação profissional docente. Nesse sentido, encontramos um aspecto investigativo do estágio supervisionado: amortizar o estágio como a atividade prática da formação, esquecendo que o estágio nos dá a oportunidade de perceber a unidade entre teoria e prática.

A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). Para tanto, necessário se faz explicitar o conceito que temos de teoria e prática. (PIMENTA, 2006 p. 11).

Em busca de aprimorar essa prática reflexiva, Girotto e Castro (2013) apresentam o estágio como uma oportunidade para estreitar as relações entre as reflexões teórico-práticas. Essa oportunidade de reflexão docente, contribui para que o pedagogo tenha condições para analisar as capacidades e habilidades necessárias para um exercício mais qualificado da docência.

Construir esse aprendizado, permite ao estagiário uma aproximação com a conjuntura na qual atuará. Para isso, se faz necessário a crença de Freire (1996) quando propõe em relação à docência, a seguinte assertiva: ensinar exige reflexão crítica sobre a própria prática. Em suas palavras,

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática como objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 39)

Nessa construção de referências, podemos identificar, a partir dos autores, que durante o desenvolvimento do estágio o graduando é conduzido a refletir a sua própria prática. Esse aspecto é fundante para a construção do ser professor e do seu fazer ético docente.

Na medida em que há o aprendizado e desenvolvimento dessa atitude reflexiva sobre a prática, há de se perceber as razões do ser e por que assumir determinadas condutas como pedagogo. Ou seja, passa-se a promover, como afirma Freire (1996), a curiosidade epistemológica ou epistêmica. O desafio centra-se em visualizar o estágio como práxis. Para Pimenta (2012, p. 91),

A ambiguidade teórica (e de compromisso) que muitas vezes está presente na prática dos educadores brasileiros faz com que o entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática fique, às vezes, nebuloso, confuso, ambíguo ou mesmo compreendido como neotecnismo. Outras vezes, fica-se apenas em discurso sem aprofundar-se suas consequências. [...] É preciso, para melhor explicitá-la[...] trabalharmos o conceito de práxis.

Ao introduzir o termo práxis, a autora tem a preocupação de fortalecer, como já dito, a indissociabilidade entre teoria e prática. Com o termo práxis, Pimenta dá ênfase a necessidade de que o futuro docente dialogue com a sua atuação e venha confrontar a sua própria prática. Franco (2012) apresentando o pensamento da autora diz o quanto a pesquisadora

[...] reafirma a importância de determinados espaços/tempos institucionais para possibilitar aos futuros docentes entrar em confronto com a prática, significar pela teoria esse confronto e buscar movimentos que ensejem um novo olhar sobre essa prática. (FRANCO, 2012, p. 1)

Realça dessa forma, a perspectiva de que o estágio, na formação do pedagogo, deve ser constituído como práxis. Para a definição de práxis, a autora parte do pensamento marxista, e por isso, nos faz entender como a práxis é uma atitude do homem em prol de transformar a natureza e a si mesmo, por conseguinte, a sociedade. Nesse sentido, toda a atividade ocorre a partir da teoria que dialoga, instrumentaliza, fundamenta e intervém na realidade, ou seja, o espaço-tempo em que os sujeitos estão inseridos, transformando-se constantemente pela palavra alteritária.

A postura conceitual e ética até agora apontada parece fazer coro com o princípio da alteridade constitutiva do sujeito defendido por Bakhtin e seu Círculo, expresso de modo veemente nas seguintes palavras: “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2010b, p.

323). Além disso, a filosofia bakhtiniana compreende a vida dos seres humanos “como uma sequência de atos *éticos*, responsáveis e responsivos” (SOBRAL, 2013, p.111, grifo adicionado). Nas palavras do próprio Bakhtin (2010 a p. 18),

[e]ntender um objeto é entender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, entendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo. É apenas de dentro da minha participação que o Ser pode ser compreendido como um evento, mas esse momento de participação única não existe dentro do conteúdo, visto em abstração do ato como ação responsável.

Isso implica dizer que o sujeito – em sua unicidade – age em responsabilidade *por* algo/alguém e em responsividade *a* algo/alguém. Como pontua Sobral (2009, p. 124, grifos no original):

Bakhtin destaca o caráter da responsabilidade e da participatividade do agente. O termo “responsabilidade” une o responder *pelos* próprios atos, o responder *por*, e a responsividade, o responder *a* alguém ou a alguma coisa, sendo fiel à palavra russa *otvetstvennost'*, que designa o aspecto responsivo e o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato. O ato “responsável” envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato.

Por sua vez, em nosso grupo de pesquisa, Processos de Leitura e Escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO), e por meio de outro grupo do qual sou integrante, liderado pelo professor Doutor Valdemir Miotello, GEGe (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso) temos chegado à conclusão de que a palavra *ética* talvez seja a mais repetida na literatura atual das ciências sociais e humanas. Sendo assim, defendo, junto dos grupos que devemos adotar a ética bakhtiniana com clareza, porque quem é responsável pela formação docente precisa conscientizar-se de que o professor

deve ser educado para lidar com as tensões éticas e os desafios que encontrará ao longo da profissão, que, muito frequentemente, não são poucos.

Isso nos remete, mais uma vez, à concepção do ato ético de Bakhtin, que implica assumir responsabilidade por suas ações em relação ao outro. Para o teórico russo, “agir é sempre comprometer-se, agir é sempre ser interpelado pelo outro do ponto de vista *ético*, agir é sempre ser chamado à responsabilidade e à responsividade” (SOBRAL, 2008, p. 232, grifo adicionado). No entender de Bakhtin (2010a, p. 40), “aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais”, uma vez que somos seres únicos e irrepetíveis. Nesse sentido, Bakhtin defende o *não-álibi no ser* – “que subjaz ao dever concreto e único do ato responsabilmente realizado” (2010a, p. 40). Para Bakhtin (2010a, p. 42, grifo no original),

[u]m ato ou ação responsável é precisamente aquele ato que é efetivado sob a base de um reconhecimento de minha obrigatoriedade (dever-ser) unicidade. É essa afirmação do meu não-álibi no Ser que constitui a base da minha vida, sendo tanto real e necessariamente dada *como* real e necessariamente projetada como algo-ainda-por-ser-alcançado.

Notamos, então, o papel de *agência* concedido ao sujeito. De acordo com Faraco (2009, p. 21, grifos no original), “[a]o se perceber único [...], este sujeito não pode ficar indiferente a esta unicidade; ele é compelido a se posicionar, a responder a ela [...]. Nesse sentido, viver é agir e agir em relação a tudo o que não é *eu*, em relação ao *outro*”. Como afirma Geraldini (2010, p. 289), ao estudar o sujeito bakhtiniano, “somos agentivos: somente agindo somos o que somos”.

Outros dois importantes conceitos bakhtinianos que remetem a esse compromisso ético com o outro são *exotopia* e *excedente de visão*. Discutidos, a princípio, para tratar do cuidado estético com o herói pelo autor, esses dois conceitos bakhtinianos nos ajudam a

compreender não só a criação estética, mas também as relações humanas. Sobre isso, Bakhtin (1997, p. 43, grifo no original) afirma:

Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias — todos os outros se situam fora de mim.

Em outras palavras, para Bakhtin, a concepção de exotopia está muito além da simples ação de se colocar no lugar do outro para buscar compreender sua esfera volitiva e suas axiologias acerca do mundo que o cerca; essa mesma ação também envolve a busca pelo sentir o que o outro sente e, ao mesmo tempo, agir em relação a ele, mostrando, assim, que há uma responsabilidade em relação à sua existência. Nesse sentido, compreender o outro pelo viés de seu próprio olhar representa a visão excedente necessária e indispensável em toda interação social essencialmente única e dialógica.

O conceito de exotopia, transgrediência, excedente de visão articulam-se visceralmente com o de alteridade. Podemos depreender que nesse constante devir da vida, tenho necessidade estética do olhar do outro, de sua posição como excedente de visão. Posição que constitui acabamentos provisórios de mim mesma, pois só o outro tem o fundo de minha imagem, um excedente de visão de mim que não possuo. Da mesma forma, tenho dele esse excedente que lhe escapa. Assim, nossa individualidade não existiria se o outro não a criasse em alteridade. Individualidade, como singularidade; e não individualismo. Portanto, pelo humanismo da alteridade, compreendemos que nossa singularização não é composta por uma subjetividade isolada, constituída como submissa ao social ou independente dele. Ao contrário, constitui-se a partir da relação com um outro, uma relação que é ética e estética porque é valorada, porque se dá mediada pela linguagem, situada/orientada nas relações dialógicas entre as vozes sociais.

Percebemos, então, que alguns fundamentos bakhtinianos – ato ético/responsável, unicidade do ser-evento, não-álibi no ser, excedente de visão, exotopia, dentre outros – dialogam com a visão de ética nos estágios. O período de estágio, portanto, deve ser entendido em termos de uma práxis no qual alunos/as-professores/as desenvolvam a contínua integração reflexiva de pensamento, desejo e ação, como ato ético. Isso significa que o/a professor/a em formação universitária precisa ser levado/a a problematizar suas concepções, perceber a responsabilidade de seus atos e, por fim, assumir seu papel de agente. Vejamos, em movimento dialógico, a seguir, a contextualização, parte dos dados produzidos, bem como um recorte da análise e resultados da pesquisa.

Contextualização da pesquisa com pedagogos/as em formação egressos da Pedagogia

Neste estudo, apresento o recorte de uma pesquisa, cuja problemática central investigada tem sido a necessidade de problematizar a formação universitária crítica de professores/as e o papel dos estágios. Trata-se de um estudo longitudinal (2014-2023)⁴ da autora deste texto, desenvolvido em sua própria prática como professora-formadora em um curso de Pedagogia de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo.

⁴ Esta pesquisa ainda está em andamento e esteve já associada a uma maior financiada pela CAPES – PROCAD (Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional), por meio de Edital de especial com o título “**Leitura nas licenciaturas**” tendo a participação da UNESP – FFC - Marília, onde trabalho, da UNESP – FCT – Presidente Prudente; da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo - Vitória, e da UPF - Universidade de Passo Fundo – Rio Grande do Sul, cuja coordenação (das três equipes associadas), respectivamente, esteve representada pela Dra. Renata Junqueira Souza; Dra. Maria Amélia Dalvi Salgueiro, e Dra. Fabiane Veradi Burlamaque. Uma de suas justificativas diz do aprofundamento das relações com os programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras das equipes associadas e do alargamento de sua ação entre docentes, graduandos e pós-graduandos das diferentes unidades universitárias.

Nele a busca é pela compreensão das vozes, da palavra alteritária, das práticas discursivas dos/as professores/as sobre a vivência dos estágios e sua relação com a formação crítica docente e com os fundamentos bakhtinianos e freireanos. Para tanto, utilizei as respostas às duas questões propostas (Q1e Q2), explicitadas abaixo, bem como os portfólios (PO) relatórios finais (RF) e a transcrição de trechos de algumas sessões reflexivas (SR) como material empírico.

Muitas dessas reflexões não puderam ser registradas por terem ocorrido em conversas informais durante as aulas ou em outros momentos de encontro do grupo de estudo e pesquisa, porém, por vezes, houve o registro de outra fonte. Por meio de um questionário no *google forms*, professores/as responderam inicialmente, por escrito, a algumas questões, como a seguinte (Q1): “Relacione a experiência do estágio supervisionado com sua (futura) prática como professor/a”. Dentre elas, mais uma outra foi foco de análise e consta neste texto: (Q2): “Relacione as metáforas utilizadas em sala, como os filmes, poesias, livros ilustrados, músicas com as observações feitas durante o estágio. Caso você considere que não seja possível relacioná-los, justifique”.

Pela extensão deste texto, focalizo a análise nas práticas discursivas de quatro professoras: mulheres denominadas ANA, IRA, GRA e MAR (siglas fictícias de nomes, a fim de garantir o anonimato das envolvidas). A escolha das quatro se deu pela recorrência de suas considerações em relação às vivências nas quatro fontes de material empírico, o que não quer dizer que as vozes dos/as demais professores/as sejam integralmente consoantes às das três selecionadas ou não sejam relevantes. Pelo contrário, todos/as trouxeram reflexões importantes, cada um/a a seu modo.

Práticas discursivas de professoras, estágios e formação

Passo agora ao recorte específico das análises, focando as práticas discursivas de três mulheres, já pedagogas, a cerca de seus estágios e formação. Tenho trabalhado ao longo desses mais de

vinte cinco anos com estágios, sendo a maior parte na universidade pública. A experiência no ensino superior privado, foi pouco frutífera. Todavia, em todas elas, o recurso do que tenho chamado de ‘metáforas’ (músicas, pensamentos de clássicos, poesias, filmes, livros de literatura infantil e juvenil, casos de ensino, narrativas de professores, histórias de oratura) sempre foi um expediente pedagógico-formativo bastante produtivo, capaz de auxiliar no trabalho com os conceitos operativos eleitos como vitais à formação dos pedagogos(as), quer seja em sua formação inicial, quer seja na continuada e/ou em serviço.

Desde esse ponto de vista, o trabalho com as metáforas como o realizado com o filme *“Como estrelas na terra, toda criança é especial”*⁵ despertou as professoras em formação, à época, para as dificuldades que possivelmente encontrariam e as fez refletir sobre quais seriam seus posicionamentos frente aos obstáculos. Isso fica evidente nas práticas discursivas de ANA, reiteradas em três momentos diversos:

[1]

[...] *O professor Nikumbh acabou se tornando um espelho para nós como pedagogas, pois encontramos no dia a dia da creche muitas crianças sofrendo discriminação e nós sofrendo também muitas barreiras, inclusive a “rejeição” por parte dos professores das turmas com relação a nossa condição de iniciantes nos estágios e como ‘escraviários’, como muitos colegas meus já diziam do estágio remunerado. Caberá a nós, assim como o professor Nikumbh, transpor as barreiras e vencer os obstáculos [...]. [Q1]*

⁵ Lançado em 2007, o filme indiano, no original intitulado *Taare Zameen Par - Every Child is Special*, é um longa metragem, cujo protagonista é o menino Ishaan Awasthi, que sofre de dislexia e é incompreendido pela família e pela escola sendo vítima de preconceito e bullying. Seu destino muda quando o professor de artes Nikumbh consegue compreender a razão dos destinos do garoto e se esforça para motivá-lo.

[2]

[...] Ter assistido ao filme antes de iniciarmos nosso estágio foi de grande valia, pois *de certa forma o filme nos preparou para que este primeiro contato com a escola não fosse tão carregado de tantas surpresas, ao menos para mim que nada tive de vivência anterior, pois sempre trabalhei na indústria, como operária [...].* [Q2]

[3]

O filme deu uma base boa pra gente entrar no estágio porque *a realidade da escola-campo que a gente estava, tinha muito a ver com o filme, tanto em termos de estrutura, pois a primeira escola em que o menino reprova e até o colégio interno também segregava ele, como em termos de professores titulares também, como os outros professores que aparecem no filme, falo mais do professor de artes, um horror. Meus Deus usar palmatória!!!* [SR]

Os excertos [1], [2] e [3] parecem ressoar as seguintes palavras do professor paranaense Kuiava (2022) em nossos encontros virtuais do GEGe, em uma das tardes de sexta-feira, dia de nossas reuniões: “compreender o ‘outro’, que muitas vezes pode representar uma forma tão distante e estranha da natureza humana, é, talvez, para nós, o caminho para entendermos nossa própria natureza”. Ao tentar entender as ações de Nikumbh, professor do menino Ishan, ANA busca ir refletindo teoricamente sobre as práticas, ela vai ‘curiosando epistemicamente’ (FREIRE, 1996), vai em movimento dialógico compreendendo seu papel de agente (GERALDI, 2010), na busca por mudanças no contexto que também enfrentaria no período de estágio e possíveis ações futuras.

Bakhtin (2010a, p. 32) afirma que “a palavra viva [...] não conhece um objeto como algo totalmente dado”: o simples fato de que eu comecei a falar sobre ele já significa que eu assumi uma certa atitude sobre ele – não uma atitude indiferente, mas diferente, sem ser indiferente ao outro. Posso afirmar que não somente ANA, mas IRA e MAR passam, como o leitor poderá constatar, a explicitar vivências que as levaram a pensar nas práxis, a rememorar e

ressignificar seus estágios e as vivências a eles articulados, fazendo relações com as palavras alteritárias que tanto nos constituem.

Além disso, *Nikumbh* acabou tornando-se uma referência de professor crítico que imaginava *de outro modo, que vivia a práxis pedagógica em amorização* (FREIRE, 1996) acreditava no potencial de cada criança, por mais que suas condições sócio-históricas, psíquicas e emocionais, contrariassem suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. A conduta ética de *Nikumbh* por vezes serviu de inspiração às professoras-graduandas durante a prática de estágio, fazendo-as acreditar que seriam capazes de superar as dificuldades encontradas. Os excertos a seguir, oriundos de diferentes momentos de reflexão de IRA, dão indícios dessa análise:

[4]

[...] Vejo também a flexibilidade de *Nikumbh* [...], a sensibilidade do professor em perceber as necessidades das crianças, especialmente com Ishaan e as suas reflexões para motivá-lo a aprender [...] A sua atitude como a família, como pai do menino, atitude firme e corajosa, mas também solidária inclusive com os outros professores, para que enxergassem as crianças e seu desenvolvimento de outro modo. *São esses os pontos que espero levar para minha prática: flexibilidade, sensibilidade e reflexão.* [Q1]

[5]

O filme pra mim foi um ponto de partida muito importante [...]. *Acho que ver a ação docente de um professor tão humano, tão especial, tão incrível, lançando mão de tantas linguagens em relação à prática pedagógica foi muito interessante, me ajudou muito a refletir durante a meu estágio.* [SR]

[6]

[...] Ao conhecer a história de *Nikumbh* e seus alunos, especialmente de Ishann, através do filme (baseado em uma história real), foi impossível não relacioná-la às nossas expectativas, e mais tarde, às experiências que tivemos na realização do estágio. [...] aquele educador de verdade, humano, tinha uma visão a respeito do que era ser professor e depositou inúmeras expectativas em relação à escola para a qual acabava de ser contratado para lecionar artes. Mas

ficou extremamente surpreso, decepcionado e frustrado [...]. Ele jamais pensou em desistir, lutou incansavelmente, inclusive porque tinha sido uma criança como Ishaan. Marcas da infância. Mas um traço que se tornou essencial em sua prática, e que influenciou na minha, foi sua capacidade de empatia, de um agir consciente, de refletir a respeito das necessidades daqueles que compunham sua sala de aula, do outro diferente. [...] *Durante a aplicação de meu projeto, quando passei por algumas dificuldades, me lembrei em vários momentos das relações adulto-criança, expressa no filme. Cheguei a assistir algumas vezes mais ao filme, para relembra os horrores da escola tradicional e pensar em outro percurso como o percorrido por aquele professor especial, e buscar nas suas reflexões e atitudes durante sua prática, alguma "inspiração" para refletir a minha prática também, e não me acomodar com as situações desagradáveis a que fui exposta.* [RF]

As reflexões de IRA parecem estar em consonância com o argumento de Bakhtin sobre a importância de contemplar o outro fora de mim (*excedente de visão*), deslocando-me do *eu* para o *outro* (*exotopia*), porém com a imperativa necessidade de voltar para mim mesmo. A exotopia é a minha possibilidade de responder. E também é a minha obrigação de assumir minha responsabilidade. Diante do outro, estou fora dele. Não posso viver a vida dele. Da mesma forma que ele não pode viver a minha vida. Mesmo para compreender o outro, vou até ele, mas volto ao meu lugar. Apenas do meu lugar, único, singular, ocupado apenas por mim, é que posso compreender o outro e estabelecer com ele uma inter-ação. Ser responsivo e responsável são, portanto, decorrências de minha extra-localização em relação ao outro. A extra-localização coloca meu compromisso ético como em uma roda de conversa. Se o outro vivesse a minha vida, se pudesse ver o mundo como apenas eu vejo, não precisaria pensar, e não haveria a necessidade de expressar meu olhar único, sobre as coisas e a vida. O que penso não é uma cópia do pensamento do outro, e vice-versa. É antes uma busca de completude na incompletude. O meu pensar na relação com o pensar do outro, fora de mim.

Nas palavras do filósofo russo,

[...] com efeito, vivida internamente, a situação daquele que sofre pode levar a um ato ético — ajuda, reconforto, especulação cognitiva — e, de qualquer modo, após nos termos identificado com o outro, devemos voltar a nós mesmos, recuperar nosso próprio lugar fora daquele que sofre, sendo somente então que o material recolhido com a identificação poderá ser pensado nos planos ético, cognitivo ou estético. Se não houver essa volta a si mesmo, fica-se diante de um fenômeno patológico que consiste em viver a dor alheia como a própria dor, de um fenômeno de contaminação pela dor alheia, e nada mais (BAKHTIN, 1997, p.46).

Ao contemplar a práxis do professor indiano, IRA se vê no lugar do personagem do filme e consegue trazer para sua própria práxis aquilo que acredita ser essencial na atuação docente crítica: “flexibilidade, sensibilidade e reflexão”. IRA não apenas vivencia a dor alheia, mas volta a si mesma, recuperando seu lugar como (futura) professora de crianças.

O filme parece ainda ter sensibilizado as professoras para a importância de seus papéis como agentes (trans)formadoras na vida de seus/suas (futuros/as) alunos/as, o que corrobora o argumento freireano de que o que se passa no microcosmo escola provoca destabilizações que extrapolam aquele contexto. Corrobora também o argumento bakhtiniano de *não-álibi no Ser*, subjacente à percepção de que cada sujeito é único e, portanto, responsável eticamente por seus atos. As práticas discursivas de MAR demonstram o desejo de “fazer a diferença” e o reconhecimento de seu papel agente:

[7]

[...] Vou acreditar que independente do lugar que eu esteja, eu poderei compartilhar conhecimento e *fazer a diferença em sala de aula*. [Q1]

[8]

O filme me inspirou bastante ao escolher a escola que iria desenvolver o estágio, pois as turmas eram muito difíceis, ou as professoras titulares são difíceis não sei, mas me desafiaram como profissional e isso colabora para *uma vontade de acertar, de fazer a diferença na vida daqueles que a meu ver, precisam muito de um educador*

que os veja, além de alunos, mas como pessoas, quero muito atuar com maiores do fundamental. [Q2]

[9]

Esse filme foi um marco na minha vida pessoal e profissional, [...] foi como uma inspiração para mim, pois *eu tive um olhar diferente sobre as crianças que vou trabalhar(rsrs)*. Quando eu entrava em sala de aula, eu não via os meninos somente como estudantes, que estavam ali para aprender, *eu os via como sujeitos que sentiam as mesmas coisas que eu, que tinham uma história, uma ideologia e uma subjetividade que difere de cada um*. Percebo que por trás de cada olhar, cada gesto, pode-se dizer muita coisa, e *cabe ao professor ter esse olhar mais sensível*. [RF]

O argumento de Vitanova (2005) nos convence de que o reconhecimento da agência humana – da qual a docência é parte integrante – dada pela concepção bakhtiniana de sujeito, instaura a esperança de que mudanças são possíveis. Como assinala o próprio Bakhtin (2010a, p.42), “[o] dever torna-se possível pela primeira vez onde existe um reconhecimento da existência singular de uma pessoa a partir do interior mesmo dessa pessoa; [...] onde eu aceito a responsabilidade por minha própria singularidade, por meu próprio ser”. Os excertos [7], [8] e [9] dão indícios de que MAR reconhece sua *unicidade* e, conseqüentemente, sua responsabilidade como sujeito-professora.

Creio que o trabalho com as metáforas, no caso o filme, aliado a outras atividades desenvolvidas ao longo de um semestre letivo e que não foram mencionadas aqui, despertam nas pedagogas em formação a necessidade de ter um compromisso ético, que exige respeito, responsabilidade e cuidado com o outro. Os trechos a seguir, de GRA, ilustram a postura crítica conquistada no forjar da práxis, dialogando com o vivido, confrontando sua prática.

[10]

E porque digo que *a alteridade me marcou professora, durante os estudos da Residência Pedagógica?* Até então, vivia em um mundo onde todos pensavam da mesma forma. Meus amigos, na adolescência, eram filhos de pessoas com poder aquisitivo socialmente elevado e para

conviver e sobreviver nesse “mundinho”, o melhor é não questionar e seguir as mesmas regras e padrões. Na maioria das vezes esse mundo não condizia com o meu, meus pais eram pessoas simples, trabalhadores, pagavam minha escola com sacrifício, vínhamos e vivíamos em contextos diferentes. Porém, a educação ofertada a mim, tanto familiar como escolar, não me instruiu a questionar com o que não concordava, a prerrogativa era: ou concorda e pertence ou não concorda e não pertence. *Não havia espaço para o outro, para o que não é padrão, para o que pensa, faz e é diferente. A Unesp fez diferença na minha vida, quando entrei no terceiro ano então... o confronto com a realidade sofrida nas escolas de periferia fez toda diferença. O estágio da residência me fez repaginar... até porque no grupo ao estudar Freinet, Jolibert, Foucambert... e a poesia de Manoel de Barros, me tornou criancérias... outra pedagoga fui e estou, professora Cyntia, foi um momento incrível da minha formação. Eu tenho muito gratidão por aquelas crianças, aquela professora, escola, enfim, toda aquela comunidade!*[SR]

Na apresentação escrita por Miotello e Moura (2012) sobre o livro “A escuta como lugar do diálogo”, os autores citam uma fala de Ponzio que diz: “A identidade é uma armadilha”, GRA nos excertos [10] e [11] nos demonstra, por sua palavra feita voz vívida, como viveu presa a uma ‘armadilha’ feita uma pseudoidentidade, ou uma identidade uniformizada, monológica, pautada num individualismo e não na individualidade, começando a se libertar depois de seus 20 anos de submissão a um processo penoso, fazendo seu interlocutor antever como foi nutrida pelo diálogo com seus professores formadores, com as disciplinas, com os textos ofertados na universidade, com seus pares estudantes outros, professores preceptores do estágio e crianças. O outro como possibilidade, como olhos alheios formativos no vivenciar os estágios na residência pedagógica. Bakhtin é enfático no dizer da natureza exotópica da alteridade.

[...] Não sou eu que olho o mundo *de dentro* com os meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com olhos alheios; eu sou possuído por um outro. [...] Eu não tenho

um ponto de vista sobre mim mesmo de fora, não tenho uma aproximação da minha imagem interior. Dos meus olhos olham os olhos alheios. (BAKHTIN, 2010a, p. 51 grifos do autor)

GRA, também remete a questão das armadilhas da identidade monológica, agora assinalando o resgate da poética na formação pedagógica, como meio de assunção de si como pedagoga, de sua singularidade forjada na palavra alteritária, resgatando o humanismo da alteridade.

[11]

Bem, profe, o que que eu vou dizer, né?! Se você me deixa livre para dizer a minha palavra, como falamos tanto no grupo de pesquisa, eu quero dizer que demorei muito, muito mesmo pra entender que é '*o pensar é libertário*', como estudamos também no grupo dia desses, mas valeu a pena, porque de verdade de todos os vários momentos que fizeram parte da minha história e com certeza da minha formação, melhor, da minha constituição como professora, lembro com clareza de uma aula sua, lá no meu terceiro ano de Pedagogia, faz uns seis anos, quando colocou para tocar a música, "*Caçador de mim*" de Milton Nascimento, faz um tempinho você usa ainda? Eu espero que sim, porque o uso dessas metáforas, como você diz, que iam pro nosso portfólio, onde fazíamos aquelas folhas verdes, aquelas reflexões dos estágios, lembra? Puxa, foi muito importante. Sabe, a partir daquele dia, as metáforas e os sentidos envolvidos nessa música, significou e continua significando a minha vida e quem sou, caçador de mim. Como nos estágios eu ia percebendo cada um dos professores também se caçando e fugindo das armadilhas. Deixa eu cantar pra você? (rsrs)

'Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu, caçador de mim
Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar

Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim
Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo, medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim’.

Sabe, profe, durante o período em que estive na universidade, “abri o peito a força, numa procura”, procurei novos horizontes, novas possibilidades, tornei-me mãe, deixei o trabalho no comércio, de caixa, “longe se vai”, “sonhando demais” e, fui longe, iniciei o estágio na residência e dele fui para um estágio remunerado em uma escola particular - agora era a educação de minha filha que estava em jogo, assim como, a oportunidade de mostrar o meu trabalho - “Mas onde se chega assim”, tornei-me professora no diploma e na vida, e daí cheguei ao emprego tão desejado.[SR]

A fala de GRA nos leva a dialogar com o trecho abaixo:

No mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como consequência de um passado que construiu o pré-dado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades. (GERALDI, 2019, p. 131)

Assim, na busca de um diálogo com os estudos de Bakhtin, a presença de tais enunciados de GRA leva-nos a um outro conceito bakhtiniano: a memória.

Divide-se em duas noções extremamente relacionadas: memória de futuro e memória de passado. Memória de passado: pode-se definir como solo comum que uma comunidade linguística compartilha. São as experiências, enunciados, discursos e valores que nos constituem. A história da qual somos filhos é memória de passado. Memória de

futuro: pode-se definir como projeção. Não se deve reduzir a memória de futuro a uma relação temporal, mas a ideia de que o sujeito está incompleto, ou seja, não foi concluído, pois sua história está acontecendo, vai se construindo a partir de suas movimentações [...] Bakhtin, ao falar de memória, explica que ela é sempre do passado e de futuro, pois andam sempre juntas, são complementares. Ao enunciar, resgatam-se os valores já estabelecidos, mas ao invocar os valores ou significações, concomitantemente, reinventa-se o sentido, pois o indivíduo contribui com o tom, a expressão e o desejo do seu projeto discursivo. A memória de passado é o que se pode chamar de atual, contemporânea; já a memória de futuro é utópica, isto é, ainda sem lugar, não concretizada. A primeira tem a ver com a estética, com a constituição do indivíduo. A segunda, com a moral, revisão e a reapresentação de valores. [...] Cada momento que vivo é conclusivo, e ao mesmo tempo inicial de uma nova vida. (Grupo de estudos dos gêneros do discurso, 2009, p. 72-73)

O conceito de memória de passado e de futuro, ancorados nos estudos da Filosofia da Linguagem, dialogam com os enunciados orais de GRA à medida em que a vida de GRA, seus formadores, sua família se entrelaçam na narrativa de sua personalidade e assim, se desdobram nos enunciados do porvir. GRA, ao encontrar-se consigo mesma pelos encontros promovidos com e pelos outros, no bojo da busca pela unidade teoria-prática, vai se aproximando desse papel novo de sua vida, pedagoga em formação, que ela olhava de sua janela para outros lugares-tempo, revelando descobertas em comunhão com sua professora universitária: revelam-se em [11] trocas de suas histórias de vida, comungam-se de experiências encharcadas de vozes outras e que foram e vão (re) significando suas memórias de passado e de futuro ao longo das páginas de sua vida como ‘ser evento único’.

Por fim, com este texto, pude compartilhar uma experiência de prática pedagógica como formadora de professores/as da escola da infância. Sabemos que a formação crítica de educadores/as não se limita ao que foi exposto aqui. Pelo contrário, há muitos outros

aspectos a serem explorados. No entanto, a ética é um aspecto essencial da perspectiva crítica na educação. Eu costumo dizer que a utopia que é o terreno de nossa liberdade, por isso concorda com Santos (2010, p. 10) quando assevera que:

A educação deve ser ponto inseparável da ética. A ética é caminho obrigatório da educação. O intuito é formar seres humanos novos, capazes de assumirem a responsabilidade pelo seu mundo, mas principalmente pelos outros. Seres humanos conscientes, portadores da verdadeira prática refletida que leva à construção de um mundo mais justo, solidário e mais humano. Seres humanos docentes, que interajam com o mundo e com os outros, sabendo unir realidade, verdade, vida, educação, ética e, acima de tudo, utopias. Pois se a educação não for utópica, o mundo continuará igual, sem avanços e sem metas [...].

A filosofia bakhtiniana do ato ético também sugere, segundo Sobral (2008), um estudo das ações humanas no mundo social e histórico, o qual é suscetível a mudanças. Além disso, a ética sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin aponta, sobretudo, para a importância de reconhecermos o papel que o outro exerce, tanto na constituição de quem somos quanto no encorajamento de atitudes frente ao que nos afeta. É possível perceber, então, que o diálogo entre a ética discutida pelos estudos sobre formação crítica de professores/as e a ética sob o ponto de vista bakhtiniano torna-se ainda mais forte, já que ambas defendem a responsabilidade e a responsividade de nossos atos em relação àqueles que compartilham das mesmas esferas sociais de formadores.

É nesse sentido que compreendo as posições assumidas pelas quatro pedagogas co-partícipes deste estudo, uma vez que suas concepções acerca da prática docente sofreram desestabilizações significativas a partir do momento em que dialogaram com o universo valorativo representado pelos outros que cruzaram seu caminho formativo. Percebemos que as práticas discursivas de ANA, IRA, GRA e MAR apontam para o desejo de promover ações que

demonstram não somente uma postura responsável e responsiva, mas, acima de tudo, uma postura *ética* frente ao fazer docente.

Como sinaliza Vitanova (2005), é na unicidade do Ser que se dá a agência humana e, assim, o esperar de futuro, como lindamente defende Paulo Freire (1996). Por isso, não deixo de acreditar no potencial de ações micro e isoladas. Se conseguirmos trazer mudanças em nossos contextos, nossas salas de aula, que potencialmente podem se multiplicar nas práticas dos/as nossos/as alunos/as-professores/as, cremos que valerá todo esforço.

Os dilemas que perpassam o estágio supervisionado nos direcionam para reconhecer a importância desse componente curricular e nos sugere que deve ser compreendido como uma atividade formativa, fundamental no tornar-se pedagogo/a, pois contribui para que se tenha o entendimento da concepção do seu trabalho como docente e sua formação como sujeito histórico constituído pelo/com o outro, fruto do humanismo da alteridade.

Freire (1996), afirma que sendo conscientes do nosso inacabamento, revelamos uma visão sobre a prática docente a qual revela-nos os saberes que lhe são inerentes ao ofício. O estágio supervisionado, neste enfoque, é prenhe de possibilidades de produção de novos sentidos para a vida de professores/as.

Passo, agora, para as palavras finais.

Considerações últimas

Se sem as palavras, fontes que nos regam e nos inundam do prazer do conhecimento, não há vida, pois que sem as narrativas – sem a linguagem – somos incapazes de estabelecer trocas entre sujeitos e, portanto, permanecemos estagnados, sem qualquer possibilidade de movimentar o mundo, não há vida de educador/a sem palavras outras advindas dos estágios. Pois no diálogo formativo

[...] se abraçam quem fala e quem escuta, num jogo que sempre recomeça e que tem como princípio condutor o desejo de nos

encontrarmos alguma vez completos nas palavras [...] (ANDRUETTO, 2012, p. 15)

Cada sujeito estagiante – em sua absoluta individualidade de estagiário/a – olha para o outro-formador a fim de lhe trazer alguma completude, pois já nos convencemos, é sempre o outro quem revela minhas ausências. É preciso, pois, abraçar esse que me confessa quem sou como professor/a.

Por consequência, eu sou também o Outro-formador na vida de alguém. Sou aquele/a responsável por olhá-lo/a de fora e lhe trazer certa completude, assim pensará o estagiário/a, agora pedagogo/a. Estamos em constante troca de papéis, o diálogo permite que o abraço entre sujeitos – referido por Andruetto no excerto acima – seja capaz de trazer renovação a nossas vidas: estar em constante alteridade para não adoecemos na prática do silenciamento ou no teoricismismo interditante, em busca da práxis.

As vozes escritas/faladas/gesticulizadas/desenhadas/lidas são possibilidades de nos relacionarmos com os diversos outros, cujo cronotopo – espaço/tempo – nem sempre nos permite abraçar fisicamente. As palavras advindas do outro-formador são sempre nossa esperança de completude, permitem que nossos olhares se cruzem e se despeçam, e, desta forma, saímos dessa vivência com algo transformado. Termino portanto, este texto reflexivo, transformada, abraçada pelas palavras que iluminaram e iluminam um novo olhar estagiante.

Referências

- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- BAKHTIN, M. M. O autor e o herói. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.23-220.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FRANCO, S. A. P. Estágios obrigatórios: reflexões acerca da formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, p. 2044-2057, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009 (vol. I).
- GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.) **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p.279-292.
- GIROTTI, C.G.G.S.; CASTRO, R.M.O estágio curricular e a didática na formação de professores: desafios e possibilidades. **Educação**. Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 177-190, jan./abr. 2013.
- KUIAVA, J. **Os distantes próximos e os próximos distantes**. Google Meet. GEGe,.23.09.2022.

- MIOTELLO, V. e MOURA, M. I. Alargando os limites da identidade (apresentação). In: **A escuta como lugar do diálogo** – Alargando os limites da identidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- PIMENTA, S. G. (org.). **O Estágio na Formação do Professor: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PONZIO, A. **Revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.** Editora: Editora Contexto, 2014.
- SANTOS, S. G. O ambiente em sala de aula e a ética no trabalho docente. *Revista Iberoamericana de Educação.* n. 54, v. 1, p.1-12, 2010. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3401Goncalves.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.
- SILVA, A. P. P. de F. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.) **Estudos do discurso: perspectivas teóricas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.45-69.
- SOBRAL, A. O ato “responsável”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. **Signum**, Londrina, n. 11, v. 1, p.219-235, jul. 2008.
- SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikos.** n. 3, v. 1, p.121-126, 2009.
- SOBRAL, A. Ético e estético – na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2013, p.103-121.
- VITANOVA, G. Authoring the Self in a Non-Native Language: A Dialogic Approach to Agency and Subjectivity. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Ed.). **Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p.149-170.

O encontro da criança com a cultura: uma experiência estética

Juliana Carbonieri

O lugar de onde eu escrevo...

O presente capítulo surge como necessidade em compreender a articulação do binômio teoria-prática no âmbito do Estágio Supervisionado em Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina. Enquanto parte integrante nos cursos de formação inicial de professores, o Estágio Supervisionado é o espaço que possibilita essa articulação. Por meio deste, os professores em formação são capazes de analisar a unidade teoria e prática, desde que haja uma observação crítica e reflexiva da prática, subsidiada pelo olhar da teoria. De acordo com Pimenta (1995), é no binômio teoria e prática que se encontra a essência da atividade docente, vista como práxis, na qual a não dissociação entre teoria e prática é fundamental. Nesse sentido, a essência do trabalho docente pode ser compreendida pela relação dialética entre teoria e prática, no sentido da liberdade de ação pedagógica.

Escrevo neste lugar, enquanto estagiária, professora em formação continuada e pesquisadora da educação infantil numa perspectiva materialista histórica e dialética que busca apreender a teoria como condição de liberdade docente.

Para começo de conversa

Diante da preocupação estabelecida em relação a apropriação teórica e suas implicações na educação infantil, o presente capítulo faz o exercício de buscar indicadores na Teoria Histórico-Cultural, vislumbrando uma prática pedagógica – sustentada nos princípios

éticos, políticos e estéticos – que possibilite o enriquecimento do repertório histórico e cultural das crianças.

A Teoria Histórico-Cultural fornece indicadores para direcionar a prática pedagógica, em especial ao propor a inserção da criança no mundo das produções humanas. Especificamente no presente capítulo, a proposta é a inserção da criança no mundo da arte por meio da produção de um documentário. Percebemos que a linguagem cinematográfica foge aos interesses de uma educação estética nos espaços educacionais. Muitas vezes, desenhos animados, filmes e documentários são utilizados, em sua grande maioria, apenas para o prazer desinteressado. Ainda que o princípio estético seja norteador na educação infantil, o direcionamento do trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica ainda carece de uma compreensão teórica substancial.

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, as aptidões humanas são adquiridas no decurso da vida por meio da apropriação da cultura estabelecida pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 1978). A implicação deste postulado para o processo educativo insere-se no âmbito da prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, as práticas na escola da infância precisam ser orientadas, com intuito de possibilitar para as crianças, acesso às formas mais elaboradas da cultura humana.

Parte-se da hipótese que, se a professora e/ou o professor possibilitar o acesso da criança à essas formas mais elaboradas colaborando com a ampliação do repertório social e cultural, garantirá as condições necessárias para que o desenvolvimento psíquico ocorra, cooperando de fato com a formação humana das crianças. Essa hipótese corrobora com Lazaretti e Magalhães (2019) na defesa dos profissionais da educação infantil como promotores do ensino desenvolvente na educação infantil. As autoras (2019, p. 11) esclarecem que “os profissionais da educação infantil têm melhores condições de identificarem o desenvolvimento real das crianças pequenas e promoverem novas formações psíquicas e novas formações da consciência por meio do ensino”.

O relato que segue engloba uma proposta realizada no âmbito do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, no ano de 2019, em uma turma de P5 (com 18 crianças entre 5 e 6 anos de idade) em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Londrina - PR. Em termos de normativa, a proposta está fundamentada no princípio estético expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009).

Entende-se que a percepção estética não se constitui por meio de uma vivência absolutamente passiva. As práticas pedagógicas necessitam conduzir ao contato e à aprendizagem sobre as especificidades expressas em diferentes tipos de manifestações artísticas e culturais (PARANÁ, 2018). Ainda, Vigotski (2010, p. 332) indica: “a obra de arte é acessível nem de longe a qualquer um e a percepção de tal obra é um trabalho difícil e cansativo do psiquismo”. Quanto a isso, Stein e Chaves (2018, p. 209) explicam que “o estímulo [...] provocado pela arte e a percepção [...] captada pelos sentidos são o primeiro momento para a consolidação da vivência estética que, por sua vez, é decorrente da atividade interna do sujeito, por meio de um árduo trabalho psíquico.”

Nesta direção, a presente proposta orientou-se diante do seguinte questionamento: **Como as experiências estéticas vivenciadas pelas crianças no período da idade pré-escolar contribuíram para a ampliação dos repertórios das crianças em suas formas mais elaboradas?** O objetivo foi vivenciar a prática pedagógica na educação infantil com vistas a ampliação da experiência estética das crianças à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Para tanto, organiza-se dois eixos norteadores para a proposta: **(1) Experiências estéticas nas suas formas mais elaboradas:** no qual buscou-se compreender a importância de oferecer diferentes instrumentos da cultura para ampliação dos repertórios das crianças. Neste eixo, apresentamos uma discussão acerca das experiências estéticas na Teoria Histórico-Cultural e ressaltamos o papel fundamental do professor na promoção do encontro da criança com a cultura nas suas formas mais elaboradas. **(2) A vez e a voz das crianças:** as representações estéticas. Neste eixo, buscou-

se dar visibilidade às percepções estéticas das crianças, analisando as objetivações decorrentes da prática proposta.

O caminho trilhado

A presente proposta foi elaborada em um processo colaborativo¹ entre as estagiárias, o professor da turma, coordenadora pedagógica da instituição e a professora supervisora, no sentido de dar continuidade ao trabalho pedagógico que já vinha sendo desenvolvido com as crianças, articulando à teoria estudada pelas estagiárias. Assim, a ideia da intervenção do estágio foi pensada não só no sentido de colaboração, mas também de possibilitar às crianças e ao professor da turma uma experiência culturalmente elaborada e diferente do cotidiano, no intuito de contribuir com a ampliação de repertório cultural, considerado como fundamental para o desenvolvimento psíquico das crianças.

Neste cenário, participaram da proposta duas estagiárias, o professor da turma, uma professora supervisora e 18 crianças com idades entre 5 e 6 anos. A ideia principal das intervenções foi produzir um vídeo-documentário no qual fosse possível as crianças expressarem os conhecimentos adquiridos, as curiosidades, dúvidas e anseios em relação ao tema que estavam apreendendo por meio do projeto da turma².

¹ Diante disso, a partir deste ponto, o capítulo será redigido no plural, pois é a construção de um coletivo.

² Esta prática foi desenvolvida no período anterior à Pandemia da COVID-19. Naquele momento, o município de Londrina priorizava o trabalho com projetos como meio de efetivar os princípios orientadores da prática pedagógica na Educação Infantil – éticos, políticos e estéticos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CMEI (LONDRINA, 2019, p. 30) “O ensino por Projetos é uma proposta de trabalho que integra diferentes áreas de conhecimento colaborando para um enfoque interdisciplinar, abordando uma gama significativa de conteúdos e saberes, que se organiza, geralmente, em torno de uma temática – situação problema, por meio da realização de um estudo que parte do interesse da criança e que será desenvolvido de acordo com sua faixa etária e sua estrutura cognitiva”.

A turma em questão estava finalizando um projeto a respeito das estrelas e dos planetas. Por isso, ao manter a temática em torno do assunto que as crianças já estavam familiarizadas, criou-se as condições necessárias para a ampliação e consolidação dos conhecimentos adquiridos. Ao revisitar o conteúdo, as crianças puderam lançar um novo olhar sobre o tema e, ao mesmo tempo embarcaram no universo cinematográfico proporcionado por meio dos instrumentos da cultura utilizados. Neste contexto, o conteúdo já apresentado para a turma pelo professor compunha parte do repertório cultural das crianças. Para efeitos desta proposta, importante informar que esse conteúdo já se configura como uma experiência estética, visto que o professor utilizou diversos instrumentos da cultura para apresentar as estrelas e os planetas para as crianças (livros, revistas, pôsteres, imagens, lendas, etc.). Adicionalmente, a prática do Estágio surge no sentido de ampliar e consolidar as experiências já existente.

A proposta foi estruturada considerando o período de estágio. Nessa direção, buscamos desde o início, ampliar o conhecimento das crianças disponibilizando as formas mais elaboradas dos instrumentos da cultura cinematográfica tais como: câmera, tripé, claquete, microfone e livro temático³ sobre o cinema. Em rodas de conversa, pudemos observar o que as crianças já sabiam sobre o assunto e assim, direcionar nossa intervenção no intuito de ampliar esse conhecimento.

Entendeu-se como formas mais elaboradas aquilo que é diferente do cotidiano da criança, o que foi produzido pelo conjunto da humanidade. Mello e Farias (2010, p. 55) explicam que “desde o início de sua vida, a criança é inserida no conjunto da herança cultural da humanidade que é partilhada pelo grupo social do qual ela participa e que se faz presente no momento da história em que vive”. Em adição, as autoras (2010, p. 57) indicam que o contato das crianças com as formas mais elaboradas da cultura é “condição necessária – ainda que não suficiente – para a formação

³ KINDERSLEY, D. (org.). **Cinema para crianças**. Editora Publifolhinha. 2013. 144p.

das máximas possibilidades humanas”. Precisamente neste contexto que se insere nossa intervenção.

O motivo das intervenções efetivou-se na culminância do projeto da turma. Na ocasião, foi pensada uma sessão cinema para apresentar o vídeo documentário finalizado e editado para as crianças e convidados. Para esta culminância, aproveitou-se a oportunidade para trabalhar o gênero textual “convite”. Na elaboração deste, foi requisitado que as crianças registrassem a experiência das intervenções, por meio do desenho, como forma de ilustrar o convite. Também, como materialidade das intervenções, cada criança pôde levar uma cópia personalizada do DVD contendo o vídeo-documentário a fim de socializar com a família e amigos. Em que pese a atividade tenha gerado um produto final, nosso objetivo centrou-se no processo da gravação do documentário e nas experiências proporcionada às crianças e ao professor da turma.

A vez e a voz das crianças se deram por meio da observação e escuta registradas em diário de campo, memórias por meio dos desenhos das crianças e gravações em vídeo, com intuito de dar visibilidade às percepções estéticas das crianças, analisando as objetivações decorrentes da prática proposta, verificando como as crianças foram afetadas pelas experiências estéticas promovidas durante o período de intervenção de estágio e como ampliaram o repertório cultural em relação aos documentários.

As experiências estéticas nas suas formas mais elaboradas – onde está o docente?

Afim de fundamentar a prática pedagógica com elementos estéticos como condição para o desenvolvimento infantil, este tópico tem por objetivo compreender o que são experiências estéticas e de que maneira podem contribuir para o desenvolvimento psíquico das crianças, em especial para a imaginação infantil. Concordamos com Martinez (2015; 2017) acerca da importância de proporcionar às crianças, desde cedo, experiências que possam provocar suas emoções e favorecer suas criações.

De acordo com Pederiva (2009, p. 91) a contribuição da arte para o desenvolvimento humano reside no fato de esta ser “um meio de mudança qualitativa das emoções humanas que, de caráter elementar, biológico, superam-se pela ação catártica, transformando-se em emoções de outra ordem, em emoções estéticas.” Nesse sentido, a arte não é uma simples condutora de sentimentos, mas realiza certa elaboração dos sentimentos, por isso, para Vigostki (1998), a arte é o social em nós. “A emoção estética é uma síntese que somente na cultura é possível realizar-se. É próprio da arte, e somente dela, ser técnica do sentimento. Nenhuma outra atividade cultural faz isso.” (PEDERIVA, 2009, p. 92).

O conceito de estética na Teoria Histórico-Cultural diz respeito à dimensão criativa e artística do homem. Neste âmbito, a experiência estética não se encerra apenas em experiências artísticas belas, mas é, de acordo com Moreira e Silva (2020, p. 41) “uma dimensão mais ampla da própria existência humana; que perpassa o cotidiano ou as vivências ordinárias”. A vista disso, Mendonça e Silva (2020, p. 25) indicam, sustentadas por Vigotski, que a arte “recolhe da vida o material que a constitui, mas, ao recolhê-los, produz elementos que ultrapassam suas propriedades”. Nessa direção, Pederiva e Oliveira (2021) elucidam que a essência de uma educação estética histórico-cultural é de criar possibilidades para que as pessoas vivenciem conscientemente suas emoções.

Depreende-se que o papel da educação estética não é apenas o contato com obras de arte ou aprendizagem de técnicas e procedimentos artísticos, mas sim possibilitar a criação de espaços sociais nos quais as crianças possam vivenciar a experiência estética e elaborar o que ela causa, de maneira singular. Assim, a promoção dos princípios estéticos é desencadeada pela apresentação de diferentes composições artísticas como artes visuais, música, dança, teatro ou literatura (STEIN; CHAVES, 2018) bem como a possibilidade de elaboração do que foi sentido e vivenciado por cada criança. Encerrar a experiência estética em um “fim pré-determinado” como aponta Mendonça e Silva (2020, p. 32) é limitar o sentido da obra e limitar a experiência estética da criança.

Corroboramos com Pederiva e Oliveira (2021), por advogarem, em concordância com Vigostki (2010), a favor da organização de ambientes educativos que tenham como centralidade a vivência estética, superando a concepção de arte como análise de conteúdo, forma, material e sua utilização para o prazer. A vivência é uma unidade pessoa-meio, é singular do sujeito e, não cabe ao professor quantificá-la. A arte é, pois, liberdade – de criar, vivenciar, afetar e ser afetado – além da apropriação dos instrumentos culturais relativos a essa atividade, que possibilitam sua expressão, apreciação e criação (PEDERIVA; OLIVEIRA, 2021).

A vivência estética resulta de uma atividade construtiva complexa que ocorre internamente nos sujeitos (VIGOSTKI, 2010) que amplia as possibilidades de ser, de estar e constituir nossa humanidade. Nesse sentido, a experiência estética na educação infantil possibilita condições para a gestação da necessidade de a criança criar e recriar a realidade. O acúmulo de repertório eventualmente irá possibilitar para as crianças a apropriação do conhecimento humano por meio de suas atividades. Possibilitar o aumento do repertório cultural das crianças na educação infantil, culminará no desenvolvimento da atividade de estudo na idade escolar. Pederiva (2009, p. 116) indica que a arte “engendra a sua atividade psicológica mesma, seus processos, de pensamento, de emoção, de reconhecimento de si, dos outros, do mundo e de tudo que o cerca e que a ela diz respeito”.

É preocupante observar que ainda prevalece, em muitas instituições de educação infantil, a escolha por uma estética empobrecida, que não reflete o desenvolvimento das artes pela humanidade. São disponibilizados para as crianças, desenhos estereotipados⁴ e desenhos comerciais além de livros com pobreza literária, filmes e músicas infantilizados que pouco ou quase nada

⁴ Para uma discussão sobre desenhos estereotipados, ver VIANNA, M. L. R.

Desenhando com todos os lados do cérebro: possibilidades para transformação das imagens escolares. Curitiba: Intersaberes, 2012.

contribuem para a formação estética e desenvolvimento da imaginação e criatividade.

Entendemos que muito disso possa estar atrelado à falta de atenção dada na formação estética do professor. Orientadas por essa assertiva, Mendonça e Silva (2020) apresentam pesquisas que trazem a relação entre cultura, imaginação, criação, arte e formação docente (CASTRO; MANO; FERREIRA, 2011; COSTA et al., 2017; FERREIRA, 2014; MENDONÇA, 2018; SILVA, 2012). De maneira geral, as pesquisas convergem para a problemática da formação inicial e continuada dos docentes, atrelada a questões curriculares e condições concretas de vida dos professores. A falta de acesso ou a baixa frequência da apreciação de eventos culturais, acesso a livros de qualidade literária, músicas, peças de teatro, museus e etc. estão diretamente relacionadas às diferenças de classe na sociedade capitalista.

Para ampliar o repertório artístico das crianças é primordial que o professor amplie suas próprias referências estéticas, possibilidade essa que Stein e Chaves (2018, p. 213) afirmam ser “dada por meio de uma formação docente que promova a apropriação de conhecimentos relacionados às diferentes formas de criações artísticas produzidas ao longo do tempo”. Não é objetivo do presente capítulo discutir as questões de classe e o acesso (ou a falta de) aos bens culturais por parte dos profissionais docentes. Contudo, não podemos deixar de considerar que essa é uma preocupação latente na Teoria que sustenta nossas discussões. Estamos cientes dos limites que a falta de acesso aos bens culturais por parte dos professores se apresenta como uma das determinações na condução do trabalho pedagógico⁵.

⁵ Foi pensando nisso que a nossa proposta se encontra no âmbito da colaboração tanto para a formação continuada do professor da turma e, igualmente para a instituição, quanto para a formação humana das crianças. Defendemos a essência da colaboração do Estágio Supervisionado como sendo proporcionar para as partes, possibilidades que não seriam possíveis, se consideradas individualmente. A colaboração Universidade - Instituição de Educação Infantil se mostra fundamental para essa compreensão.

O empobrecimento que frequentemente se observa nas escolas, muitas vezes advém de materiais prontos como livros e apostilas, com propostas nas quais as crianças precisam pintar conforme o modelo, retirar uma imagem do final do material e colar em um espaço em branco, enfim, atividades que exigem pouco da observação, da atenção, e com isso, pouco contribuem para o desenvolvimento da imaginação. Igualmente, a estética proposta é a estética do adulto, nunca da criança em sua singularidade, considerando que ao final do processo, praticamente todas as atividades serão iguais. Essa discussão nos leva a considerar que “se quisermos que as crianças se apropriem das formas mais elaboradas da conduta e da atividade humanas, precisamos garantir que essas formas [...] estejam presentes na escola, convivendo com as formas iniciais da objetivação da criança” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 58).

Considerando o meio como fonte de desenvolvimento, as experiências que as crianças terão e a vivência estética decorrente irão compor o repertório para a imaginação e criação na infância. Daí decorre a importância na qualidade do que será disponibilizado para as crianças no espaço escolar. Tal como Lazaretti e Magalhães (2019) e Mello e Farias (2010), consideramos que o docente pode organizar, intencional e conscientemente, as experiências propostas na educação infantil com intuito de provocar o encontro da criança com a cultura. Para isso, é fundamental “o conhecimento das regularidades do desenvolvimento das crianças em nossa sociedade – isto é, da forma como a criança melhor se relaciona com a cultura nas diferentes idades e aprende – é condição essencial” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 58). Quanto mais “compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada” o que, de acordo com as autoras, extrapola a experiência cotidiana das crianças (MELLO; FARIAS, 2010, p. 58).

Nesse sentido, cabe ao docente promover o encontro das crianças com a cultura mais elaborada de maneira sistematizada e organizada, desde a mais tenra idade na educação infantil. Para que isso se concretize, é necessária atenção especial na formação docente e na apropriação teórica além de compreender os significados para estabelecer um sentido na vivência estética e possibilitar um repertório amplo para o desenvolvimento psíquico das crianças. Reconhecer a importância de um ambiente múltiplo de experiências, como preconiza Barros e Pequeno (2017) implica em romper com práticas pedagógicas deterministas, prontas e acabadas, e mobilizar ações para a construção de espaços de potências essenciais ao processo criativo e educativo. “Ensinar o ato criador da arte é impossível” (VIGOTSKI, 1999, p. 325) mas isso não significa que não se pode contribuir com a sua formação e manifestação. Portanto, cabe à educação estética fomentar e consolidar a arte como elemento humanizador, por meio das experiências e vivências estéticas.

A vez e a voz das crianças

As intervenções decorrentes do Estágio Supervisionado foram divididas em diferentes momentos, dos quais observamos o que as crianças nos relatavam sobre o assunto, apresentamos os instrumentos da cultura cinematográfica, gravamos um documentário tendo as crianças como os sujeitos da ação e por fim, a culminância se deu por meio da apresentação do vídeo documentário resultante das práticas e sua materialidade.

Na primeira roda de conversa, as crianças falaram muito sobre o projeto da turma, o qual já estava finalizando, a respeito das estrelas e dos planetas como mencionamos anteriormente. O interesse sobre o assunto ainda era latente e o conhecimento que elas apresentavam se mostrou amplo. Com olhar atento e com o auxílio da equipe pedagógica do CMEI, percebemos que o conteúdo das intervenções deveria se manter dentro do universo no qual as crianças já estavam envolvidas.

Consideramos essa decisão assertiva porque grande parte do conteúdo das gravações foi possível por conta do vasto repertório que as crianças exibiram sobre o assunto que havia sido apresentado para as crianças pelo professor da turma previamente. Assim, alinhamos a ideia de um vídeo documentário que aproveitasse esse interesse ainda manifestado pelas crianças com o objetivo de consolidar os conhecimentos que haviam adquirido no decorrer do projeto, com a possibilidade de revisitar o tema por meio de outra linguagem, agora a cinematográfica. Cabe ressaltar o fato de a sala de referência ainda estar ambientada pelo projeto, em outras palavras, as construções e produções das crianças dominavam o espaço da sala, o que contribuiu, de maneira significativa, como um recurso mnemônico⁶.

Para ilustrar apresentamos duas situações em que a vez e a voz das crianças se fizeram presentes, a primeira por meio da oralidade (no decorrer das cenas gravadas) e a segunda por meio do desenho. Entendemos que, no limite da nossa análise, não é possível atestar de fato o desenvolvimento da brincadeira de papéis tal como preconiza Elkonin (2009). Contudo, ressaltamos a importância em possibilitar espaço para que a brincadeira possa emergir. Ademais, consideramos que as experiências estéticas proporcionadas para as crianças no decorrer das intervenções possibilitaram a vivência estética observada na elaboração das cenas do documentário.

A proposta do documentário foi apresentada para as crianças. Nesta ocasião, explicamos que, o papel social que iriam representar na atividade seria de acordo com o instrumento utilizado. Assim, o microfone representou o repórter ou o sujeito da narrativa, enquanto a claquete e a câmera representaram o diretor do documentário e o diretor da cena ou *cameraman*, respectivamente. Grupos de até cinco crianças foram constituídos para facilitar a

⁶ Ao gravar suas falas para o documentário, a totalidade das crianças utilizavam as produções espalhadas pela sala como um recurso da memória ao revisitar o que foi discutido no decorrer do projeto.

logística da gravação e em cada grupo as próprias crianças puderam escolher qual o papel que gostariam de representar.

O espaço da sala foi organizado, no sentido de compor um cenário especial para a gravação. Havia um painel com fundo de tecido preto e um pôster com estrelas, lua e planetas colado. Assim, com a colaboração das crianças, retiramos as carteiras daquele local e montamos o cenário. Entretanto, este não foi o único espaço utilizado, as crianças tinham autonomia para escolher o local da sala que gostariam de mostrar e falar sobre, visto que, como mencionado anteriormente, por todo espaço da sala de referência havia produções das crianças e, como citado, utilizavam as imagens como recurso da memória, sempre que possível.

Foram dois dias de gravação. Cada criança da turma teve a possibilidade de se expressar de alguma maneira, seja participando ativamente das gravações, seja por meio de produções que apareceram no vídeo. Para efeitos do presente capítulo, selecionamos para um olhar mais atento, uma tomada⁷ com algumas cenas. Entendemos que a cena apresentada situa as crianças em atividade e apresenta indícios da adoção de um papel social e da permanência nesse papel, mesmo quando motivos externos parecem se sobrepor.

Na tomada de gravação selecionada temos o seguinte cenário: um grupo de 3 crianças (C1, C2, C3) irão gravar. Uma das crianças do grupo anterior (C4) decide ficar na sala para acompanhar. A criança 4 se senta na carteira que está em frente ao cenário e voltada para a câmera. Fica mexendo no celular que está na mesa para captar o som. Neste ponto, já havia sido feita a definição dos papéis do grupo que iria gravar. A C1, de posse do microfone representa a função de repórter, a C2 de posse da claquete, representa diretor e tem autonomia de iniciar e finalizar a cena e a C3 é *cameraman*. Uma estagiária (E1) permanece colaborando com a criança responsável pela câmera e auxilia no desenvolvimento da cena

⁷ A título de curiosidade, foram realizadas por volta de 30 tomadas de gravação, com duração de cinco a dez minutos cada.

enquanto a outra (E2) colabora com o cenário e faz as anotações no diário de campo, bem como os registros fotográficos das gravações.

E1: Vamos começar? Cadê o *cameraman*?

C1: Sabe, *cê* sabia que quem tá do seu lado, você tem que mostrar o microfone assim pra ela falar?

E1: Exatamente. Vem cá, você tem que aparecer. *direciona o repórter para o cenário em frente a câmera* C2, faz o ação?

C2: Ação!

C1: **A reportagem aqui em *omão* temos todo mundo aqui. Tá fazendo 40 graus e temos todo mundo aqui em *omão*.** *direciona o microfone para C4 falar*

C4: Que?

C1: Fala

C4: Eu não sei o que que eu vou falar...

E1: Faz as perguntas pra ela C1.

C1: Você repete... você pode falar o que você quiser.

*no fundo da cena escuta-se um sussurro: corta... os participantes não escutaram e a cena continuou.

E1: Pergunta sobre o projeto das estrelas.

C1: O projeto das estrelas... *nesse momento voltou-se para o cenário que estava atrás dele, o painel com as estrelas, os planetas, a Lua e o foguete desenhados* Temos esse foguete, o foguete vai pra Lua, não tem como ir em Saturno, porque Saturno é gelado e escorregadio. *C1 fala apontando para as figuras no cenário* Mas na Lua tem como ir. **Pra você beber água, você escava um buraco na Lua e põe um fio, um fio conectando as águas da Lua.** Ele se conecta... a água... a lua tem água, o gás jun... o gás e água se junta, junta com a água então vai formando água. E pra comer coisa, pra comer coisa, você... é só você construir. Só você trazer um carro robô pra você construir uma horta. Daí você tem que levar regadores e água. Daí você rega tudo. Você rega tudo e cresce pra você comer.

C1 para de falar e direciona novamente o microfone para C4 que não sabe o que dizer

C2 sussurra: Ô, a C4 tem medo. Corta!

a cena é cortada

As ações realizadas pela C1 indicam que a utilização do microfone foi fundamental para que pudesse reproduzir as ações reais de um repórter. Ao demonstrar que o microfone deveria ser mostrado para que o outro entendesse que aquilo era uma entrevista e quem estivesse com o microfone poderia ter a fala escutada, a criança elaborou a imagem acerca da realidade de uma reportagem. Mesmo a C1 ter alternado entre entrevistar a colega e apresentar os conteúdos, a compreensão da função representada estava presente.

Interessante notar que a C1 inicia sua cena mencionando estar em uma reportagem ao vivo e em primeira mão. Essa afirmação decorre das observações do diário de campo, bem como das gravações. Naquele dia estava realmente muito calor, por isso, entendemos que a fala da C1 está relacionada ao que estava experienciando no presente. Estar “em omão” é estar em primeira mão, com exclusividade. Isso indica que a C1 compreendeu que o seu papel, naquele momento, era representar um repórter e, como tal, reproduziu o conhecimento advindo das suas experiências anteriores.

Vigotski (2018) indica que a relação entre a imaginação e a realidade está diretamente relacionada com o acúmulo de experiência por parte do sujeito. Em cada período da vida, a imaginação possui uma “expressão singular” e cada idade tem “sua forma característica de criação” (VIGOTSKI, 2018, p. 21). Gobbo e Miller (2019), sustentadas por Vigotski (2018), indicam que o desenvolvimento da imaginação é estruturado sobre a base de dois tipos de atividades, a saber, reprodutiva e criadora. A atividade reprodutiva está diretamente relacionada à memória, cuja essência é a repetição de enunciados e meios de condutas já vivenciados, experienciado enquanto a atividade criadora se fundamenta na criação de novas imagens e ações.

Ao iniciar sua ação na cena, a C1 reproduz dizeres outrora ouvidos e/ou vivenciados. Para a criança, o microfone operou como um gatilho do papel a ser cumprido, buscando assim, em suas experiências prévias, enunciados que indicassem a sua função.

Contudo, a pouca experiência pode ter confundido quais são, exatamente as funções de um repórter. Esse indício se encontra no fato de a C1 deixar de entrevistar a colega e iniciar uma explicação acerca das estrelas e dos planetas, disparados pela presença do painel no cenário.

A imagem do painel, para a C1, foi um recurso mnemônico o qual suscitou enunciados referentes aos planetas, funcionamento dos foguetes, água na Lua, e outros. Gobbo e Miller (2019, p. 115) indicam que “as imagens servem como linguagens plurais [...] também produzem sentidos. As crianças utilizam as imagens como meio de recordar os conteúdos”. Apesar de a C1 ter enunciados fantasiosos acerca da presença de água na Lua, entendemos que estes, são resultados da relação criadora da imaginação. Ainda, ao verbalizar e tentar reproduzir enunciados próximos da realidade, a C1 coloca tanto sua imaginação quanto sua atenção em movimento, cooperando para o desenvolvimento das referidas funções psíquicas superiores pois assim, como Silva e Pasqualini (2019), compreendemos que as funções se desenvolvem, ‘funcionando’.

A estagiária conversa com C1 para que ele faça perguntas para a C4
E1: C1, pergunta pra C4 sobre o Sol.

C1 se vira para C4 e, ao invés de fazer a pergunta, começa a explicar para C4 sobre o Sol, apontando no painel do cenário

C1: O Sol é bem quente, quentão, o Sol é bem quentinho, bem quente. Olha, o Sol tá aqui. Esse foguete vai daqui, até a aqui (ele aponta o caminho da Terra até a Lua). **Então, ele vai ir daqui, depois até parar aqui, depois ele só vai dar uma passadinha em Saturno, não vai posar, ele só vai ver o sol.** (C1 fala isso apontando um caminho que passa pelo Sol, Marte, Saturno e permanece no meio das estrelas).

E1: C1, me fala um pouco sobre esse foguete que tem do seu lado?

C1: Ah esse foguete, esse aqui? O enorme? Esse foguete foi pintado. Foguete foi pintado para alegria... Foi pintado para astronautas voarem. Então ele primeiro vai voar até a Lua. A Lua pequeninha
nesse momento, aponta para a Lua que está colada no teto da sala

E1: E cadê a Lua?

C1: A Lua está... *volta para o painel do cenário e aponta para a Lua* está aqui. A Lua está aqui. Mas também, aquela Lua lá *apontando para o teto* está bem perto do Planeta Terra. Planeta Terra, tá perto dela. Mas então, quando você vai no espaço, o foguete parece grande, mas quando você... como ele tá longe no espaço, aquela bolinha ali é o foguete *C1 está demonstrando com a mão* Quando você tá perto, o foguete parece grande. Foguete tá bem grande. Enorme. Ele é bem enorme. Mas esse fogo aqui...

C3: Mas ô C1...?

C1 continua: Ele faz ele decolar. O espaço não queima porque o fog... ele tá... ele tá... ele tá empurrando a Terra mas que ele so... ele so... *C1 se atrapalha com os gestos de C3 ao fundo*

C3: Mas ô C1?

C1 direciona o microfone para M. poder falar

C1: O que? Quer falar?

C3 ao fundo: mas como que <inaudível>

E1: Vai na frente da câmera e fala.

C3 agora na frente: Mas C1, como que o foguete sai da lua se a lua não tem fogo?

C1: Não é que a Lua, tá vendo, tá em direção ao Terra mas a Terra não fica tão quente. Ela tá apontando pra água e a Lua fica menos quente. Não pode ter tanta água... Não pode ter tanto fogo na água porque senão ela fica com bolhas e depois a água estoura. Estoura tudo e água fica tudo muito quente, não pode nadar. Ele tá apontando pra água, mas a água já tá bem gelada e o fogo não consegue...

Estagiária indica que C2 quer fazer o corta porque não está gostando da cena. Nesse momento, a câmera estava virando a todo momento, por isso C2 estava incomodado

C2: Corta!

C3: Eu queria fazer corta uma vez.

*** Nesse momento C2 e C3 trocam de papéis***

Novamente a utilização do painel funcionou como um recurso de memória. O enunciado da C1 indica uma organização semelhante ao que encontramos no desenho do painel: *“Então, ele vai ir daqui, depois até parar aqui, depois ele só vai dar uma passadinha em Saturno, não vai posar, ele só vai ver o sol.”* Por meio da narrativa,

a C1 realiza uma leitura pelas imagens do painel, reelaborando conhecimentos outrora adquiridos. Gobbo e Miller (2019) explicam a leitura de imagens e a criação de imagens mentais como indicadores da formação de conceitos.

Em seu enunciado, a C1 vale-se da riqueza de repertório cultural adquirido em experiências prévias. Na ocasião, havia sido a mãe da C1 quem forneceu vários materiais para o projeto da turma, incluindo diversos livros temáticos. Nesse sentido, a C1 teve contato anterior com os diferentes materiais de apoio. Consideramos esta, uma experiência estética que possibilitou que a mesma conseguisse manter uma narrativa combinando a realidade e a imaginação, reafirmando a ideia de quanto mais rica a experiência da criança, mais material ela terá para imaginar (VIGOTSKI, 2018).

Além disso, Gobbo e Miller (2019) explanam que a função verbal da palavra está imersa em um sistema de significações elaborado historicamente. Ao enunciar palavras como foguete, lua, terra, saturno e marte, a C1 tece generalizações acerca destes conceitos, generalizações estas que pertencem ao conjunto da humanidade. A reelaboração combinatória da realidade é um indicativo de generalização, como indica Vigotski (1998, p. 122) “a linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele”. A partir disso, a C1 se desprende de uma realidade ainda desconhecida para imaginar uma nova realidade.

Destacamos o final desta cena, no qual a C2 e a C3 se relacionam com maior determinação. A C2 se mostra insatisfeita com o andamento da gravação. Como diretora de cena, ela poderia interromper a gravação quando bem entendesse. Valendo-se de sua função, a mesma cortou a cena. Nesse exato momento, a C3, que até então não estava cumprindo com sua função de *cameraman*, expôs o desejo de dirigir a cena. Ambas concordaram em trocar os papéis. Para Elkonin (2009), a situação fictícia ocorre quando durante a interpretação de um papel, a criança altera suas atitudes diante da

realidade. Durante a situação de brincadeira, ao imitar as relações sociais ou interpretar um papel social, a criança deseja ser alguém (GOBBO; MILLER, 2019). Entendemos que para a C3, a brincadeira teve início quando verbalizou o seu desejo de ser a diretora, assumindo para si, as funções sociais incorporadas no papel.

Em relação as gravações, a análise pretendida versou sobre os pontos de maior destaque no decorrer da tomada gravada. A duração da tomada foi de pouco mais de 10 minutos, contudo, outras várias tomadas foram realizadas com o mesmo grupo de crianças, totalizando quase uma hora de gravação. O tempo dedicado a brincadeira é um aspecto igualmente importante ao pensar o desenvolvimento da criança. Elkonin (2009), Gobbo e Miller (2019) e Mukhina (1996) indicam quanto maior o tempo dedicado à ação, maior será a probabilidade de início de desenvolvimento. Adicionalmente, Marcolino (2013, p. 158) indica que esse quantitativo da brincadeira revela igualmente um qualitativo no qual “as crianças permanecem mais tempo em uma situação imaginária, pois a alimentam com as relações entre os personagens [...]”.

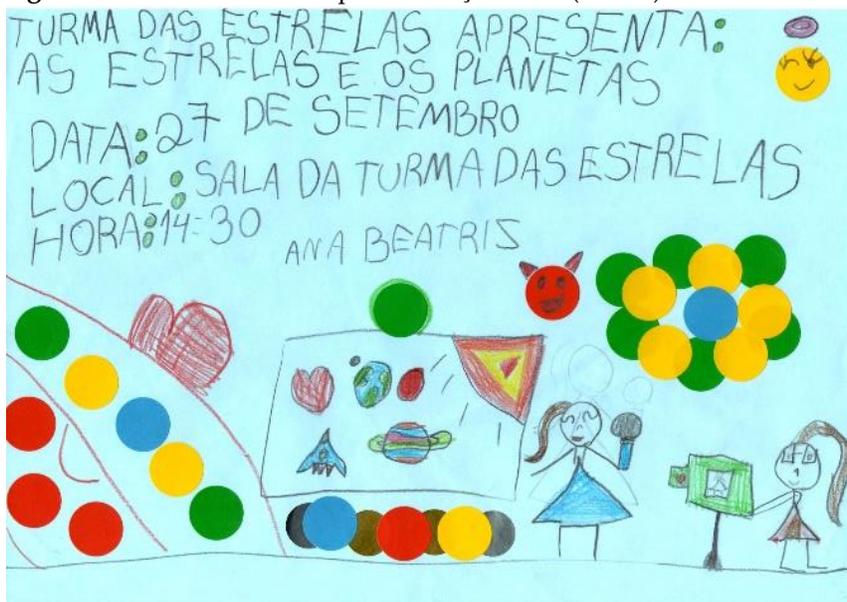
Após as gravações para compor o vídeo documentário, foi realizada a escolha do nome e o dia de apresentar o vídeo documentário editado aos colegas. De posse dessas informações, as crianças foram convidadas a elaborar os convites. Indicou-se que poderiam produzir um desenho acerca da experiência de ter participado da gravação de um documentário. Foi disponibilizado para as crianças, uma folha sulfite como suporte para a elaboração do convite, lápis grafite e de cor, e bolinhas adesivas que haviam sido utilizadas em outra prática e estavam a disposição das crianças.

A maior parte das crianças, ao retratarem a experiência por meio do desenho, representaram o tema “as estrelas e os planetas” como central. Contudo, diante do conjunto de desenhos, em um deles pudemos observar a objetivação da experiência estética proposta. Gobbo e Miller (2019) indicam que o pensamento, a imaginação e a linguagem entrelaçam-se na produção dos desenhos das crianças. Ferreira (1998) explica que pela atividade do

desenho a criança rememora e desenha o que lembra da experiência. Os traços desenhados revelam o que foi fixado sobre o vivenciado. Assim, o desenho representado na figura 1 traz a objetivação da experiência estética de uma maneira próxima a realidade. Os detalhes são objetivações da percepção, da memória e da imaginação que a criança se apropriou no contexto da experiência estética proporcionada.

Na figura tem-se representada uma menina segurando um microfone e posicionada na frente da câmera, enquanto outra menina está representada atrás da câmera, comandando a gravação. Na representação da câmera, nota-se um quadrado menor que reflete a imagem da menina repórter. Ainda, um coração ilustra a câmera. Logo atrás da menina repórter tem o desenho de um painel ilustrado com o conteúdo estrelas e planetas. As bolinhas adesivas também compõem o desenho.

Figura 1: Convite elaborado pela Criança 5 – C5 (6 anos).



Fonte: acervo pessoal da estagiária, 2019.

O desenho da C5 pode ser um indicativo que a atividade reprodutiva e combinatória da imaginação está orientada pelas experiências acumuladas por ela no decorrer da gravação do documentário. Como já visto, quanto mais rica for a experiência da criança, mais elementos ela terá disponível para a imaginação (VIGOTSKI, 2018). Nesse contexto, a experiência estética proporcionada contribuiu significativamente, corroborando com Lavelberg (2017) que considera o desenho cultivado da criança como marcas desenhadas de momentos conceituais frutos de experiências de aprendizagem influenciadas pela cultura.

Gobbo e Miller (2019) indicam que ao desenhar, a criança é capaz de regular sua atenção para as figuras que emergem. Assim, o desenho é uma forma de expressar e interpretar a experiência vivida, constituída por imagens que recorda e registra. Dos elementos que compõem essa figura, evidenciamos o olhar atento e o sentido que a criança produziu com a organização do documentário. A menina repórter representada por ela, está na mesma posição da composição do cenário das gravações. Ainda, a própria imagem refletida no quadrado menor da câmera indica que a apropriação do uso deste instrumento foi significativa para ela e o coração indica afetividade em relação ao experienciado.

Uma das características que mais chamaram atenção das crianças durante as gravações foi a possibilidade de poder se enxergarem na tela menor da câmera, enquanto falavam. Como a tela é móvel, o recurso podia ser utilizado tanto por quem estava atrás da câmera, verificando o enquadramento da cena quanto por quem estava na frente da câmera, falando e/ou entrevistando alguém.

Ainda em relação a esta representação do desenho, a menina que se encontra atrás da câmera é a representação de uma das estagiárias que estava acompanhando as crianças, auxiliando na gravação (responsável pela câmera). Importante ressaltar que, durante toda a experiência, sempre a mesma estagiária estava com as crianças ao manusearem a câmera. O que chama atenção e indica efetivamente a objetivação da experiência estética é o fato de a

menina representada usar óculos. De fato, essa estagiária era a única pessoa presente no processo que faz uso de óculos.

De acordo com Gobbo e Miller (2019, p. 217), “o desenho começa a conquistar o status de símbolo de primeira ordem ao representar a realidade, pois adquire a função de linguagem verbal, relata fatos e os expressa”. A representação das imagens, correspondem a realidade vivenciada e internalizada pela criança. Por meio dessa característica do desenho, “a criança consegue realçar traços específicos de um todo complexo, fator significativo para um trabalho com a imaginação [...]” (GOBBO; MILLER, 2019, p. 229). Por meio do desenho, evidenciamos o olhar atento da criança e o sentido que havia produzido com a organização do documentário. Não era simplesmente fazer algo porque “a professora mandou”, mas aquele convite materializava uma situação de fato vivenciada pelo grupo, deriva daí a nossa hipótese no detalhamento da imagem, tanto da estagiária, como do próprio tema tratado no documentário.

A objetivação da experiência estética por meio dos diálogos travados nas cenas bem como por meio do desenho é um indicativo de como as crianças se apropriaram de significados culturais, do repertório cultural a elas apresentado. Ainda pondera-se que a estética da criança é diferente do adulto, no entanto, enriquecida por este, por meio das experiências promovidas. Por isso, cabe ao adulto social, na figura do professor, das estagiárias, da supervisora e da coordenação pedagógica, possibilitar a ampliação do repertório cultural da criança para que este atue, de fato, como fonte do desenvolvimento psíquico na educação infantil. Se quisermos potencializar o desenvolvimento intelectual das crianças, precisamos aprofundar suas vivências de atividades plásticas, práticas e lúdicas e também de comunicação entre si e com os adultos (ZAPORÓZHETS, 1987).

Para finalizar nossa conversa...

Este capítulo trouxe em pauta, a prática pedagógica no âmbito do Estágio Supervisionado na Educação Infantil. A riqueza deste processo está, precisamente na possibilidade da atividade colaborativa que o Estágio proporciona aos seus atores. No intuito de organizar e sistematizar o pensamento acerca dessa possibilidade, trouxemos como questionamento central para esta reflexão: como as experiências estéticas vivenciadas pelas crianças no período da idade pré-escolar contribuíram para a ampliação dos repertórios das crianças em suas formas mais elaboradas. Questionamento esse que pressupõe como hipótese, que a experiência estética promove o desenvolvimento psíquico, em especial na forma de prática pedagógica com elementos da dimensão estética e numa perspectiva desenvolvente que respeita as especificidades da criança.

As reflexões aqui tecidas, indicam que a resposta para o “como” está diretamente relacionada ao papel fundamental do adulto na apresentação do conteúdo e no desenvolvimento das experiências estéticas das crianças o que, por sua vez está atrelado à apropriação teórica acerca das premissas do desenvolvimento psíquico infantil.

Diante disso, o eixo **(1) experiências estéticas nas suas formas mais elaboradas** trouxe as contribuições necessárias para a compreensão do papel fundamental que o adulto – representado pela figura das estagiárias – possui em relação a organização do trabalho pedagógico e o acesso da criança à cultura mais elaborada. Ainda, foi possível situar as experiências estéticas em uma perspectiva Histórico-Cultural com aportes para o desenvolvimento infantil.

Na ocasião das intervenções deste Estágio em particular, observou-se que as crianças puderam ampliar suas experiências estéticas quando entraram em contato com instrumentos ainda desconhecidos, manipularam o livro com imagens reais do universo cinematográfico, dos bastidores de filmes de

documentários diversos, manifestaram por meio do desenho o modo como percebiam as relações a sua volta e expressaram verbalmente os seus conhecimentos e sentimentos, evidenciados pelo contexto apresentado no eixo **(2) A vez e a voz das crianças**.

Em suma, as experiências estéticas estão, portanto, diretamente atreladas às concepções do adulto social diante das apropriações teóricas que realizam e essencialmente ao modo como aproximamos, ou não, as crianças da cultura mais elaborada. Ao fazer esta afirmativa, entendemos que na instituição de educação infantil, as crianças têm possibilidade de terem suas experiências ampliadas, até para que possam fazer suas escolhas individuais no percurso da vida, sejam elas, quais forem. Compreendemos que essa é a maneira pela qual possibilitamos que a criança possa elaborar e reelaborar a realidade.

Referências

- BARROS, D.; PEQUENO, S. Cultura, Educação e Desenvolvimento Humano. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 77-86.
- BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2009.
- CASTRO; C. M.; MANO, M.; FERREIRA, S. Contribuições da cultura, imaginação e arte para a formação docente. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 25, n. 50, p. 539-556, jul./dez. 2011.
- COSTA, M. T. M. de S.; SILVA, D. N. H.; CRUZ, E. A. P. S.; PEDERIVA, P. L. Imaginação e conhecimento na escola para além da verdade científica. **Revista de Ciências Humanas**, v. 51, n. 1, p. 56-72, 2017.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2009.

FERREIRA, L. H. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação.** 2014. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2014.

FERREIRA, S. **imaginação e linguagem no desenho da criança.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

GOBBO, G. R. R.; MILLER, S. **A imaginação infantil: relações entre gêneros discursivos, desenhos e brincadeira de papéis sociais.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores.** 2ª ed. Porto Alegre: Editora Zouk. 2017.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica,** Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-21. set./dez. 2019.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.** 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, 2013.

MARTINEZ, A. P. A. A criança, a escola e a educação estética. *In:* PEDERIVA, P. L. M.; MARTINEZ, A. P. A. (org.). **A escola e a Educação Estética.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2015. p. 15-24.

MARTINEZ, A. P. A. Criança faz arte? Uma reflexão sobre a relação da criança com a arte. *In:* PEDERIVA, P. L. M.; PAULA, T. R. M. de; NASCIMENTO, D. L. (org.). **O ato estético: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2017. p. 23-34.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação,** Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MENDONÇA, F. L. de R. **A atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente.** 2018. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H. A educação estética em sala de aula: para além da instrumentalização da arte e da vida na escola. *In*: PEDERIVA, P. L. M.; GONÇALVES, A. C. A. B.; ABREU, F. S. D. A. (org.). **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 23-39.

MOREIRA, A. U.; SILVA, D. N. H. Experiência estética, arte, imaginação e criação na psicologia de Lev Vigotski. *In*: PEDERIVA, P. L. M.; GONÇALVES, A. C. A. B.; ABREU, F. S. D. A. (org.). **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 41-52.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. 2018.

PEDERIVA, P. L. M. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PEDERIVA, P. L. M.; OLIVEIRA, D. A. A. (org.). **Educação Estética: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

SILVA, M. C.; PASQUALINI, J. C. A imaginação e seu processo formativo à luz da psicologia histórico-cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1-24. set./dez. 2019.

STEIN V.; CHAVES, M. Formação artística e estética: reflexões para atuação de professores na educação infantil. **POIÉSIS**, Tubarão, v.12, n. 21, p. 204-215, jan./jun. 2018.

VIGOTSKI, L. S. A imaginação e seu desenvolvimento na infância. *In*: VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico da infância**. São Paulo: Martins fontes, 1998. p. 107-130.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los periodos iniciales de la vida em la formacion de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La Psicologia Evolutiva y Pedagógica em la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 228-149.

Travessias no Estágio: contributos da prática de estágio em terras portuguesas para o contexto brasileiro

Cassiana Magalhães

Partilha inicial

Sempre que olhamos algo, enxergamos de modo refratado pelas nossas experiências anteriores, pelas escolhas que fazemos, pelo lugar ocupado por nós nas relações. O estágio é uma atividade que acompanha minha trajetória acadêmica desde 2008, quando ingressei como professora colaboradora na Universidade Estadual de Londrina até os dias atuais. Tal atividade me proporcionou (e proporciona até hoje) a presença na instituição de educação infantil, vivenciada anteriormente como professora e coordenadora pedagógica ao longo de quinze anos. A preocupação inicial em entrar no ensino superior e me distanciar da primeira etapa da educação básica foi “superada” por meio do estágio. Desde o período enquanto estudante da graduação me inquietava os discursos de professores da universidade que pouco ou nada conheciam de fato o dia a dia da escola e, esta percepção (ainda que imatura), já engendrava meu processo formativo: teoria e prática são indissociáveis.

As experiências do estágio revelam que o trabalho pedagógico com as crianças pode ser cerceador do desenvolvimento humano, especialmente quando as estagiárias¹ apenas repetem as ações já desenvolvidas, sem questionamentos, reflexões e novas propostas; ou as atividades de estágio podem ser desenvolvintes, tanto do ponto de vista de criar novas necessidades humanizadoras para as

¹ No feminino, considerando a grande maioria composta por mulheres.

crianças, como provocar saltos qualitativos na formação dos estudantes do curso de Pedagogia, em outras palavras, contribuir de fato, para a aprendizagem da docência na educação infantil (MAGALHÃES, 2019). Mas por que essa dualidade entre o limitante e o desenvolvvente acontece no processo de estágio?

A hipótese que gostaria de trabalhar neste capítulo é de que existem condições necessárias para a aprendizagem da docência na educação infantil e, papéis claramente definidos, entretanto imbricados, interdependentes. Nesse sentido, destaco a importância da tríade: professora da universidade, educadora cooperante e estagiária (MAGALHÃES; FOLQUE, 2018).

Nos limites deste capítulo, destacarei o lugar da educadora cooperante, considerando o seu papel essencial para a aprendizagem da docência. Os dados foram gerados por meio de uma pesquisa realizada em Portugal, especificamente na Universidade de Évora, onde o estágio é denominado como: Prática de Ensino Supervisionada.

O intuito é responder ao seguinte questionamento: Como a educadora cooperante pode contribuir para a aprendizagem da docência na educação infantil? Os objetivos foram: evidenciar as ações das educadoras cooperantes capazes de contribuir para a construção da docência na educação infantil e buscar contributos para a organização do estágio no contexto brasileiro.

Nesse sentido, cabe considerar que as relações imbricadas entre a educadora cooperante e a estagiária são possíveis independente do lugar (país) em que as observações foram realizadas, o que importa é essencialmente o contributo de tal relação para a atividade de estágio e construção da docência voltada para as crianças pequenas.

Os dados foram gerados por meio diferentes fontes: (1) registros escritos nos cadernos de formação das estagiárias enviados para as educadoras cooperantes e para as professoras da Universidade, (2) Entrevistas realizadas com educadoras cooperantes, denominadas com as letras iniciais do nome; (3) Entrevistas realizadas com Professoras da Universidade P1 e P2; (4)

Diário de campo da pesquisadora, com registros das reuniões de estágio na Universidade de Évora envolvendo um grupo maior de estagiárias e educadoras cooperantes (sempre representadas com uso da letra inicial do nome de cada participante).

A análise dos dados foi fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, ao considerar a busca por compreender a realidade concreta, partindo do pressuposto de que nada está pronto e acabado, em outras palavras, há sempre possibilidade de transformação. De acordo com Pasqualini (2010, p. 26, grifos da autora), “a análise teórica deve reproduzir **explicitamente** as relações que determinam a gênese e o desenvolvimento de determinado fenômeno, fornecendo assim subsídios para a transformação do fenômeno por meio da prática social”. Desse modo, a análise possibilita compreender o fenômeno, entendido aqui como: **a construção da docência na educação infantil**; em seu processo de gênese e dinâmica, ou seja: **a Prática de Ensino Supervisionada**; tendo como pressuposto: **o papel da educadora cooperante** com vistas a efetivação do fenômeno.

O Papel da educadora cooperante

As educadoras cooperantes são profissionais das instituições escolhidas por meio dos diferentes interesses: dos docentes da universidade, das próprias educadoras e da direção da unidade de ensino em que exercem a sua profissão. De acordo com a legislação que regula a habilitação para a docência em Portugal (Decreto de Lei 79/2014 de 14 de maio), os educadores cooperantes devem ter os seguintes requisitos: formação e experiência adequada a função e prática docente no respectivo nível (nunca inferior a cinco anos) (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016). Cabe ressaltar:

[...] a formação de educadores de infância e professores rege-se pelo Decreto-Lei 79/2014 que estabelece a formação inicial em dois ciclos de estudo: o primeiro, de três anos denominada Licenciatura em Educação Básica e os segundos ciclos a nível de mestrado com várias

opções: Educação Pré-escolar (1,5 anos); Ensino do 1º CEB (1,5 anos); Educação pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (2 anos). Os cursos decorrem em período integral com Unidades Curriculares semestrais e com um tempo médio semanal de 20 horas de aulas. Cada semestre tem 15 semanas de aulas. De acordo a referida legislação, os diversos cursos de formação inicial incluem as seguintes áreas de formação: Área de docência (AD); Área educacional geral (AEG); Didáticas específicas (DE); Área cultural, social e ética (ACSE); Iniciação à prática profissional (IPP) (DL 79/2014 - Art.º 7.º) (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p. 189-190).

Desse modo, quando as educadoras cooperantes recebem as estagiárias para a Prática de Ensino Supervisionada na qual os dados foram gerados, estas já haviam frequentado o curso de Licenciatura em Educação Básica, e estavam cursando Educação Pré-Escolar em nível de mestrado. Tal atividade organizada em dois semestres: no primeiro, as atividades são realizadas em creches com crianças de 0 a 3 anos de idade e no segundo em pré-escolas com crianças de 3 a 6 anos de idade.

Durante o encontro inicial com as estagiárias e educadoras cooperantes realizado na Universidade de Évora, as professoras da universidade explicitaram os objetivos do estágio de acordo com o programa, tais como: organizar o ambiente educativo; planejar e avaliar; participar do processo educativo; desenvolver competências para investigação, dentre outros (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Tais objetivos foram amplamente discutidos no sentido de subsidiar a Prática de Ensino Supervisionada, sempre ressaltando o que cabia às estagiárias, às educadoras cooperantes e como as professoras da universidade contribuiriam para o desenvolvimento de tal atividade, reconhecendo que a prática pedagógica é “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (FORMOSINHO, 2001, p. 50).

Para a professora da universidade entrevistada, o papel das educadoras cooperantes é considerado um elemento chave no processo de aprendizagem das estagiárias:

[...] são elas, fundamentais na clarificação daquilo que fazem. A universidade espera que possam explicitar suas práticas e dar espaço aos alunos para intervir. Que o estágio seja cooperado, mas que os alunos possam ir de fato assumindo aquele grupo de crianças (PROFESSORA DA UNIVERSIDADE P2, ENTREVISTA, 2016).

É perceptível o modo como a universidade vivencia esta ideia de cooperação na prática, especialmente ao reconhecer a importância das educadoras cooperantes no processo de formação das acadêmicas. Outro ponto a ser destacado é a responsabilidade da estagiária que, gradativamente vai assumindo o grupo. Esse “assumir o grupo” diz respeito as ações da rotina das crianças nos diferentes momentos: reunião inicial, planejamento coletivo, organização das propostas, envolvimento nos projetos, na alimentação, organização do espaço, enfim, no período de atuação junto ao grupo de crianças.

Esse ponto merece destaque, pelo fato de a atividade de estágio ser às vezes compreendida em dois momentos distintos: observação e intervenção, com maior preocupação para este último, por vezes, limitado ao tempo de aproximadamente 60 minutos, como se houvesse uma ruptura entre a atividade entendida como pedagógica e as demais atividades que envolvem a humanização, o encontro da criança com a cultura, aprender a cuidar de si e do outro, tão fundamentais para a educação infantil, subvertido à lógica do tempo do relógio, como se isso bastasse para aprender a ser professora de crianças pequenas.

Dito isso, retomo a compreensão a respeito do papel das educadoras cooperantes, neste momento pelos dizeres da professora P1:

Apoiar e dar condições para que a aluna possa ter uma aprendizagem tão profunda quanto possível. Isso engloba o

contexto, da escola, dos educadores cooperantes, para os quais a atividade de estágio deve também ser essa, só que nem sempre a atividade principal das educadoras cooperantes no dia a dia da escola é a aprendizagem da aluna, porque elas têm outras prioridades e nem sempre a atividade da aprendizagem do estágio está como a atividade principal. Mas de algum modo todas estão dispostas a colaborar nesta que é a tarefa do estágio, trazer o conhecimento profissional, que é global, complexo, trazer isso para o centro da aprendizagem das alunas (PROFESSORA DA UNIVERSIDADE P1, ENTREVISTA, 2016).

Ao tratar do lugar da educadora cooperante, a professora revela a profundidade da sua atividade, do compromisso assumido, bem como, das possíveis dificuldades ao longo do caminho, em especial por haver outras demandas, outros interesses, o que será revelado também quando discutirmos o motivo da atividade das educadoras cooperantes.

Daí a relevância da tríade: estagiária, professora da universidade e educadora cooperante (MAGALHÃES; FOLQUE, 2018), a Prática de Ensino Supervisionada no campo de estágio não se concretiza apenas com a atividade da estagiária, mas se configura em cooperação, conforme a matriz defendida na Universidade de Évora:

[...] os alunos em diálogo contratual com os professores e os seus pares definem e regulam os caminhos das suas aprendizagens. A opção da matriz da cooperação, face à da competição, tem-se mostrado como a mais sofisticada forma de trabalhar e aprender e também aquela que dá mais poderes aos alunos/cidadãos para resolver os problemas complexos do conhecimento e da vida (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p. 195-196).

É possível observar a ideia de cooperação no relato da Educadora Cooperante A: “Primeiro as alunas olham como eu trabalho, depois ajudam a fazer, a planejar. Daí caminhamos conjuntamente. Nos fazem repensar questões que por vezes com

a rotina não nos damos conta. As alunas provocam novas aprendizagens” (DIÁRIO DE CAMPO, OUTUBRO, 2016). Fica evidente que a educadora cooperante não está apenas para ensinar a estagiária, mas também se sente provocada para novas aprendizagens.

Na mesma direção, a Educadora Cooperante L afirma: “O olhar de fora ajudou na minha sala. Quando recebi a visita da professora da Universidade foi fundamental. O olhar com outra experiência. Ver a sala diferente do que vemos todos os dias (DIÁRIO DE CAMPO, OUTUBRO, 2016). A educadora evidencia a importância da visita da professora da Universidade, não apenas para avaliar e/ou acompanhar a estagiária, mas para contribuir com seu olhar e sua experiência.

As educadoras cooperantes ocupam um papel importante no desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada, integram a tríade juntamente com as estagiárias e com professora da universidade. As suas ações de acolhimento, acompanhamento e apoio são fundamentais, nas palavras de Nóvoa (2019, p. 10) “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas”. Mas, o que motiva uma educadora a ser cooperante? Vamos buscar entender no próximo tópico.

Os motivos da atividade: Por que ser educadora cooperante?

Como vimos anteriormente, para aprender a profissão precisamos de outros profissionais que já atuam e tenham condições de participar da orientação desse processo. Cabe lembrar, na situação em tela, em cooperação com a professora da universidade e a estagiária. Como afirma Leontiev (2021, p. 118) “[...] a atividade assimila a experiência da humanidade”. O autor, com base nos estudos de Vigotski (1960), afirma:

os processos superiores especificamente humanos podem se originar apenas na interação entre pessoas, ou seja, como processos

interpsicológicos, e só então eles começam a ser executados pelo indivíduo de forma independente; além disso, alguns deles posteriormente perdem sua forma inicial, convertendo-se em processos intrapsicológicos (LEONTIEV, 2021, p. 118).

Ao relacionar com a Prática de Ensino Supervisionada, reconhece-se o papel fundamental da educadora cooperante para a construção da docência, no sentido da experiência acumulada, entretanto, verifica-se o esforço, responsabilidade e compromisso depreendido por essa profissional para o desenvolvimento de tal atividade.

Para pensar no motivo que orienta a educadora cooperante aceitar tal desafio, faz-se necessário explicitar que o conceito de atividade é compreendido “[...] por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2010, p. 68). Desse modo, sem **motivo**, não há atividade.

Partindo desses pressupostos da Teoria Histórico-Cultural buscou-se compreender os motivos da atividade das educadoras cooperantes, o que as levou a participar desse intenso processo de formação de novas professoras:

(...) eu gosto muito de aprender com os outros, porque eu não sei nem de perto nem de longe tudo, e gosto muito, sobretudo das reflexões, ajudam a mim mesma. Tanto as reflexões com a estagiária e a professora universitária, neste caso a (cita o nome da professora). E todo o material escrito, neste caso, o texto que me mandaste. Ajudou-me também a pensar sobre algumas coisas. E muitas vezes, quase sempre, quando trabalhamos isoladamente e sem falar sobre as nossas práticas, muitas vezes falamos das nossas práticas, mas não há ninguém que também as tenha visto como nós. Isso é mais difícil, por não conseguirmos ir ao cerne da questão. É uma grande ajuda, o estágio para mim eu irei sempre que possível ser educadora cooperante (EDUCADORA COOPERANTE I, ENTREVISTA, 2016).

Eu já sou educadora cooperante desde o primeiro ano em que comecei a trabalhar. Isso faz 19 anos. Teve uma vez que não fui, mas de resto tem tido sempre, porque eu acho que é uma forma de fazer voluntariado, primeiro de tudo, no fundo ajudar as futuras profissionais na profissão, desenvolver e aprenderem algumas coisas que eu possa ajudá-las, depois também acho “me ajudam elas a mim” , porque acaba por contribuir de uma certa forma, elas trazem coisas novas, de fora para dentro, e isso para mim é muito importante, muito importante, basicamente é por isso (EDUCADORA COOPERANTE S, ENTREVISTA, DEZEMBRO, 2016).

Em ambas as falas é possível verificar que o motivo da atividade está relacionado com “ajudar, contribuir com as futuras profissionais”, mas também, “aprender”. A Educadora Cooperante I ressalta a diferença entre o trabalho realizado isoladamente e quando existe parceria com a Universidade por meio das estagiárias. Do mesmo modo a Educadora S, enfatiza a relevância do que “vem de fora para dentro”, em outras palavras, também ressalta a importância do trabalho conjunto.

É possível inferir que as educadoras cooperantes reconhecem os motivos da sua atividade, lembrando que: “[...] para que seja consciente o conteúdo percebido, é preciso que ocupe na atividade do sujeito o lugar estrutural de um fim imediato da ação e, desse modo, entre na relação correspondente com o motivo de tal atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 198). Nesse sentido, quando assumem o compromisso de serem educadoras cooperantes, investem em formas de pensar e contribuir para a apropriação da aprendizagem da profissão docente.

A Prática de Ensino Supervisionada: o lugar da escrita no processo de estágio

Discutir a Prática de Ensino Supervisionada envolve vários elementos essenciais, tais como: a observação, o planejamento, a intervenção com as crianças. No entanto, o processo de escrita perpassa esses e outros diferentes momentos do estágio e ainda se

configura como um desafio em alguns contextos. Nesse sentido, gostaria de destacar como a Universidade de Évora assume a escrita como central e integradora no conjunto dos instrumentos da aprendizagem profissional. Não é um exercício simples, mas fundamental para o salto qualitativo das estagiárias durante o processo de aprendizagem da docência, o que foi possível observar por meio das interlocuções propiciadas. Conforme explicam Artur, Pereira e Folque (2020, p. 136):

Num primeiro momento o/a estudante fixa diariamente, através da escrita, vários registos de observação sob a forma de notas de campo sobre os quais e no final da semana elabora uma reflexão sobre as ações descritas, tentando compreendê-las e construir significado sobre elas. Num segundo momento envia por correio eletrônico, em simultâneo, para a supervisora e para o/a cooperante de modo a partilhar as suas observações e reflexões. Cada um dos intervenientes no processo formativo vai comentando o texto através de feedback que pode ser formulado sob a forma de pergunta, comentário, sugestão, etc. Estas interlocuções provocam novos pensamentos que por vezes tomam a forma de resposta, ou de clarificação do enunciado inicial.

Tais escritas compõem um documento chamado “Caderno de Formação”, considerado como espaço de diálogo e possibilidade metodológica da aprendizagem docente. Por meio de um olhar histórico-cultural, “[...] A escrita constitui-se como ferramenta de pensamento e de construção do conhecimento pela tomada de consciência dos processos que potencia (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p. 198)”. Entretanto, escrever pressupõe desafios, como revelados nos dizeres da educadora cooperante durante o encontro inicial de estágio: “A questão da escrita provoca bastante, temos os horários, os atropelos das diferentes formas da escrita. Se a educadora cooperante desiste, não lê, não ajuda no planeamento. Para contribuir precisa receber com tempo.” (EDUCADORA COOPERANTE F).

A educadora reconhece a importância da escrita no processo da construção da docência, no entanto explicita as dificuldades de acompanhamento, evidenciando o tempo para ler e realizar as inferências no texto como fator dificultador, e acrescenta: “[...] A escrita é a dimensão mais difícil. Nós educadoras cooperantes queremos contribuir (EDUCADORA COOPERANTE F)”.

A cada semana, as estagiárias encaminham suas reflexões para a professora da universidade com cópia para a educadora cooperante. Ambas refletem, inserem sugestões relacionadas ao planejamento, dúvidas durante o processo e indicam novas leituras, conforme excerto da estagiária J do período de 10 a 14 de outubro de 2016:

Este momento levou-me a refletir o porquê destas duas crianças terem-se desinteressado. Talvez eu tenha estado demasiado tempo, na exploração dos livros. Esta situação deixou-me num dilema. Se por um lado eu tinha três crianças interessadas na exploração dos livros, e a colocarem-me questões sucessivamente, por outro eu tinha duas crianças que tinham perdido completamente o interesse. Fiquei num impasse sem saber bem o que fazer.

Dirigi-me então à Educadora S, que me disse para ir com o grupo, procurar livros nas outras salas da instituição. Disse-me também que já estava algum tempo com o grupo, na mesma atividade e que por isso é que aquelas crianças perderam o interesse, referiu também que devia fazer mais trabalho de campo com o grupo.

Nas notas de campo citadas anteriormente, encontramos as seguintes anotações da Educadora Cooperante S:

J. no projeto os meninos não precisam de estar todos a fazer o mesmo ao mesmo tempo, se aqueles dois meninos se desinteressaram penso que deverias ter-lhes perguntado o que queriam fazer e se eles não tivessem resposta poderias ter-lhes sugerido alguma atividade dentro do projeto, como fazer pintura ou desenho de animais do mar que eles conhecem, o que ia ao encontro a uma das sugestões do podemos fazer.

Esse pequeno excerto é revelador da angústia da estagiária quanto as ações planejadas e a não participação de todas as crianças o tempo todo e ainda, do quanto criar necessidades e interesses nas crianças não se configura uma tarefa simples para os professores da educação infantil. A educadora cooperante vai apresentando um caminho metodológico para a estagiária, ressaltando uma atitude importante que naquele momento a estagiária ainda não conseguiu fazer sozinha. Com isso, evidencia-se o papel primordial da educadora cooperante na construção da docência.

A escrita da estagiária revela como recorreu à educadora cooperante, na situação imediata e que esta lhe sugeriu outras possibilidades. Para além desse momento em sala, ambas puderam retomar e refletir por meio da escrita as possibilidades de intervenção, e o mais importante, não ao final do estágio (como muitas vezes acontece), mas durante o processo, criando condições para a melhoria nas próximas semanas.

Cabe ressaltar que tal processo nem sempre é experienciado por todas as estagiárias, considerando as condições objetivas e modo de organização de cada educadora cooperante, conforme podemos constatar:

O que me custa mais fazer, é a questão de ler o que me enviam, porque o tempo para mim depois da escola é um tempo sagrado, de calma, de descansar, para recuperar a força. Eu tenho muito poucas forças ao final do dia e muitas vezes eu peço por causa disso, porque deveria dizer alguma coisa e às vezes eu nem abro o computador, pois preciso daquela pausa (EDUCADORA COOPERANTE I, ENTREVISTA, 2016).

Isso para evidenciar que a leitura partilhada entre a educadora cooperante, a professora da universidade e a devolutiva semanal para a estagiária às vezes não acontecem conforme planejado. Por isso, a necessidade da tríade, em especial nesses casos, a estagiária recebe a devolutiva da professora da universidade e por meio destas

anotações tem condições de voltar ao campo e discutir pessoalmente dúvidas e novas demandas com a educadora cooperante.

É nesse contexto de aprendizagens e desafios que as escritas encontram lugar, percebidas como rica ferramenta metodológica, revelam o percurso das estagiárias, bem como, as interrelações existentes no processo de construção da docência.

Construção da docência na Educação Infantil

A educadora cooperante assume um lugar essencial na construção da docência, nas palavras de Artur, Pereira e Folque (2020, p. 130) “Valoriza-se, deste modo, a pedagogia como componente fundamental do processo de aprendizagem e para tal criam-se necessidades nos/as estudantes para pensar e aprofundar a pedagogia nas primeiras idades”.

A estagiária busca encontrar na educadora cooperante um modelo de “como ser professora”, ao relatar uma situação que novamente não consegue atingir os objetivos com as crianças:

Durante este momento senti-me desesperada. Tentei as mais variadas estratégias, que já tinha observado com a Educadora S., e nada, simplesmente parecia que não me ouviam (com a exceção de algumas crianças que me ajudaram). Foi um momento bastante angustiante e que mexeu bastante comigo. Fazendo-me refletir se eram as crianças que não me ouviam ou se foi eu que não me fiz ouvir. Apesar do apoio da Educadora S., e de ter reforçado com o grupo, que tinham de me ouvir, eu senti que não era capaz. Na minha pouca experiência, nunca me tinha acontecido algo assim (sei que ainda me vai aparecer muito mais dificuldades pela vida fora, e que é isso que nos faz crescer). Sei bem que cada grupo é um grupo, e que vão ser todos diferentes. Mas este é o grupo que tenho agora (e adoro-os independentemente do que tenha sentido neste momento) e com o qual tenho de trabalhar. Se não consigo ficar à sua frente durante 15 minutos como vou conseguir pegar nele o resto deste estágio? (ESTAGIÁRIA J, CADERNO DE FORMAÇÃO, OUTUBRO, 2016).

A insegurança da estagiária era revelada em seu caderno de formação referente ao relatório da semana de 17 a 21 de outubro. Parecia não ter superado as angústias das semanas anteriores. A estagiária busca “repetir” as ações da educadora cooperante na construção da sua própria docência. É importante destacar que a educadora cooperante tem consciência de que sua ação é modelo para estagiária, o que foi possível evidenciar na entrevista: “[...] eu sei que quando elas vêm fazer o estágio nos veem muito como modelo, modelo que é a minha prática, e tentando que esse modelo seja bom né, depois, ajudando nas reflexões, naquela reflexão que serve para elas evoluírem, progredirem e se tornarem boas profissionais” (EDUCADORA COOPERANTE S, ENTREVISTA, DEZEMBRO, 2016).

No diálogo, reconhece a sua importância para o processo de aprendizagem da estagiária e novamente a educadora cooperante, a faz refletir: “J. por que achas que os meninos não te ouviram? Por que é que assim que eu saí da sala se instalou a confusão? Gostava que colocasses questões que te ajudassem a dar respostas às tuas dificuldades” (EDUCADORA COOPERANTE S, CADERNO DE FORMAÇÃO, OUTUBRO, 2016).

Com essa perspectiva de ajudar a estagiária a compreender seu próprio processo de aprendizagem e seus questionamentos, é que seguiram as próximas semanas. A relação estabelecida entre esta educadora cooperante e a estagiária por meio da escrita consolidava as aprendizagens vivenciadas durante o processo da Prática de Ensino Supervisionada. Foi possível verificar em meio às análises, tanto o aperfeiçoamento da própria escrita da estagiária, como os impactos da sua reflexão na aprendizagem da docência.

É importante destacar que as partilhas e o processo de aprendizagem acontecem em diferentes momentos da rotina, por exemplo, aquela mesma educadora cooperante que relatou anteriormente sentir dificuldade em ler os relatórios escritos, se mostrou o tempo todo disponível na instituição educativa, o que foi desvelado durante a entrevista:

É o tentar fazendo. Tu hoje viste que intervi várias vezes, para que ela (a estagiária) perceba o que é preciso. Vou tentando, eu penso que as coisas estão melhores, que ela já percebe os projetos. Falamos disso ainda semana passada, que ela disse que estava a pedir o projeto do pólen, um monte de projetos. Está bem, são coisas que elas (as crianças) querem fazer, vamos apoiar. Por que que não fizeste? Eu perguntei. Por que não havia material. Pois sabes que muitas vezes eles não se lembram do material (EDUCADORA COOPERANTE I, ENTREVISTA, DEZEMBRO, 2016).

Neste excerto destaco outra possibilidade de construção da docência tão almejada na atividade de estágio. A educadora cooperante escuta a estagiária como ponto de partida, entretanto, a desafia por meio de novos questionamentos. Não é simplesmente ir à instituição educativa e observar o grupo de crianças e a maneira como a educadora faz. Mas, essencialmente, antecipar ações docentes como forma de experienciar tal atividade. Para tanto, fica evidente: a participação intencional da educadora cooperante no processo de aprendizagem da estagiária, ela questiona, demanda atenção especial, sinaliza o lugar da estagiária enquanto responsável pelo grupo de crianças.

Cabe ressaltar ainda uma preocupação essencial na prática de estágio: o espontaneísmo, que aqui pode ser compreendido também como a ausência de planejamento ou *planeamento*, como dizem os portugueses. Planejar, durante a prática de estágio, apesar de ser uma ação essencial, não é simples. E novamente enfatizo a importância da professora da universidade e nesse caso, em especial, da educadora cooperante. Para explicitar, apresento um recorte de planejamento:

Apesar de já ter visitado o museu, senti algumas dificuldades no momento da planificação. Tinha questionado a Educadora S. se a visita seria guiada ou não, a Educadora S. respondeu-me, que não, que entrávamos e visitávamos. Confesso que esta ideia me fez um pouco de confusão, principalmente porque não me sentia à vontade para fazer uma visita neste museu, pois apesar de já o ter

visitado, não domino muitos dos conceitos e não sabia como transmitir/comunicar com o grupo (ESTAGIÁRIA J, CADERNO DE FORMAÇÃO, OUTUBRO, 2016).

A estagiária refletia preocupação quanto ao seu planejamento, em especial ao fato de não se sentir preparada para realizar uma atividade no museu. A educadora cooperante comentou:

J. se achavas que não te sentias preparada, poderias ter ido ao museu com antecedência e ponderares em que é que se iria focar mais esta visita, pois poderemos sempre voltar ao museu noutras alturas para vermos outras partes do mesmo de uma forma mais centrada (EDUCADORA COOPERANTE S, CADERNO DE FORMAÇÃO, OUTUBRO, 2016).

Pode-se inferir a preocupação da educadora cooperante: tranquilizar a estagiária, no entanto, sem retirar a responsabilidade na organização da atividade, ensinando-a a importância de planejar, de selecionar algo para observar com maior profundidade. Em outras palavras, explicitando o papel do professor na organização das práticas pedagógicas para e com as crianças. O que não acontece por meio de improvisos, mas sim com critério, planejamento e organização prévia.

Esse diálogo constante entre a educadora cooperante e a estagiária, e claro, mediado pela professora da universidade, permitia o aprofundamento teórico de algumas demandas apresentadas por meio da prática observada. Em uma determinada situação a Estagiária J, refere-se ao Mapa de Atividades², como: “[...] para que a criança tome consciência de si como aprendente, desenvolva a curiosidade e o desejo de aprender” (ESTAGIÁRIA J, CADERNO DE FORMAÇÃO, OUTUBRO, 2016). A educadora cooperante explica:

² Instrumento de Pilotagem utilizado pelos Educadores do Movimento da Escola Moderna.

O mapa de atividades para planejar o trabalho do grupo é a tomada de decisões e obriga uma análise pois tem de ser levado em conta o ambiente envolvente (para onde podemos ou não, ir) e a interação com os interesses ajuda na organização desse trabalho. O mapa de atividades é o ponto de partida para fazer escolhas, compreendendo melhor os interesses e as experiências que se pretendem ter, criando mais motivação e envolvimento. O mapa ajuda a organizar o pensamento e a clarificar o processo de aprendizagem, através das escolhas, negociações e interações [...]. Através da avaliação e da reflexão, as escolhas tornam-se cada vez mais conscientes e viradas para a aprendizagem [...]. (EDUCADORA COOPERANTE S, OUTUBRO, 2016).

A explicação detalhada e fundamentada da educadora cooperante pode contribuir para melhor compreensão da estagiária em seu processo de construção da docência. Não é simplesmente reproduzir o Mapa de Atividades, mas compreender qual o seu real sentido, qual o lugar ocupado por este instrumento de pilotagem no planejamento, na relação com as crianças, qual a sua importância e o que representa de fato para o Movimento da Escola Moderna³ em questão.

Algumas considerações

A primeira consideração é afirmar que ao trazer para o diálogo **contributos da prática de estágio realizada em terras portuguesas para o contexto brasileiro**, não significa dizer que não há contribuições brasileiras a respeito do tema. Mas, o desejo de partilhar as **Travessias** vivenciadas na atividade de estágio em Portugal e na certeza de que sempre aprendemos com os outros.

Por isso, o problema norteador foi: **Como a educadora cooperante pode contribuir para a aprendizagem da docência na Educação Infantil?** A resposta para esta questão independe do

³ Para melhor compreensão do modelo do MEM ver o site do movimento em <http://www.movimen-toescolamoderna.pt/>

lugar geográfico, mas sim das condições objetivas de desenvolvimento da própria atividade de estágio, conforme foi possível verificar no decorrer do texto por meio da Prática de Ensino Supervisionada.

Nesta direção, ressaltou-se que o papel da educadora cooperante é fundamental na tríade e, seu lugar é privilegiado no sentido de estar na instituição de ensino o “tempo todo”, possibilita as condições adequadas para contribuir com o processo de aprendizagem das estagiárias e com isso, a construção da docência. Para tanto, os motivos da sua atividade foram explicitados, em outras palavras, o interesse em participar da Prática de Ensino Supervisionada, vivenciar experiências junto à universidade, permitir que seu espaço na escola seja observado, questionado e dialogado por outros.

Ainda, a disponibilidade em contribuir com o processo de aprendizagem também por meio da escrita, seja para o acompanhamento do relatório semanal, para as reflexões e dúvidas evidenciadas ao longo do processo, ou na preparação de novas ações juntamente com a estagiária e a professora da universidade. E por fim, culminando na rica construção da docência, ou seja, não apenas um produto da atividade, mas de fato um contributo para esse processo de aprender a profissão em cooperação.

A segunda consideração diz respeito a responder ao problema por meio dos objetivos traçados: evidenciar as ações das educadoras cooperantes capazes de contribuir para a construção da docência na educação infantil e buscar contributos para a organização do estágio no contexto brasileiro.

Acredito ter ficado claro que existem especificidades no trabalho da educadora cooperante que estão diretamente relacionadas ao êxito da Prática de Ensino Supervisionada, porém cabe ressaltar, que isso só é possível por meio da ação intencional da professora da universidade, profissional responsável por tal prática. Cabe a ela estabelecer o vínculo com a instituição e criar situações para que a educadora cooperante (como vimos ao longo do texto), de fato participe do processo da construção da docência.

Em síntese, as ações reveladas na atuação das educadoras cooperantes depreendem: (a) aceitar participar desse processo; (b) ter disposição para ensinar e aprender; (c) tempo para leitura dos relatórios; (d) aprofundamento teórico para contribuir com as estagiárias; (e) comprometimento com a construção da docência.

Por fim, a terceira consideração diz respeito a análise para compreender nosso fenômeno – **a construção da docência na educação infantil**. Foi possível evidenciar a importância do acompanhamento do processo tanto por parte da educadora cooperante, como da professora da universidade. A atividade foi se constituindo gradativamente, com tempo e espaço para dúvidas, reflexões e novos encaminhamentos durante a atividade de estágio, criando condições para o processo de aprendizagem da estagiária e com isso, a construção tal almejada da docência.

Destacou-se o **papel da educadora cooperante**, aquela profissional que respondeu aos motivos da atividade, primordial como referência do processo de aprendizagem, mas também como aquela que provoca, questiona e orienta a atividade de estágio. O que só foi possível pelo modo de organização e compreensão da **Prática de Ensino Supervisionada**.

Finalmente, é possível afirmar: não é qualquer atividade de estágio que contribui para construção da docência na educação infantil. Ao dizer isso, retomo a hipótese inicial de que existem condições necessárias para a aprendizagem da docência. E neste capítulo em especial, uma das condições em destaque é o papel da educadora cooperante, como o próprio nome já diz, atua em cooperação com a estagiária e com a professora da universidade.

Tal compromisso assumido pela educadora é observado por meio do comprometimento de ensinar a profissão docente, cooperar com o processo de leitura das escritas das estagiárias, observar seu modo de estar com as crianças e intervir durante o processo de estágio. A parceria estabelecida entre a Universidade e a Educação Básica se configura essencial para a construção da docência na educação infantil.

Espera-se com a discussão aqui apresentada, contribuir para novas reflexões e principalmente ações nos diferentes campos de estágio. Que as práticas reverberem a apropriação teórica na construção da docência e contribuam de fato com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em diferentes partes do mundo. As crianças pequenas merecem grandes docentes na educação infantil.

Referências:

ARTUR, A; PEREIRA, C. FOLQUE, A. Aprender o Modelo Pedagógico da Escola Moderna através da escrita dialogada. *In:* BARBOSA, I. G. (org.). **Formação de professores e trabalho educativo em pesquisa:** Perspectivas Teóricas e Metodologias. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020, p. 127-148.

DECRETO DE LEI. **Despacho n.º 11705/2016.** Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada - Cursos de 2.º Ciclo que conferem Habilitação Profissional para a Docência, 2016.

FOLQUE, M. A.; COSTA, C. L. da; ARTUR, A. A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. *In:* CORREA, C. H. A.; CALVANCANTI, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (org.). **Formação de professores em perspectiva.** Manaus: EDUA, 2016. p. 177-235.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *In:* CAMPOS, B. P. **Formação profissional de professores no ensino superior.** Porto: Porto Editora, 2001. p. 46-64.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In:* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 14. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010. p. 59-83.

- LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade.** Bauru, SP: Mireveja, 2021, p. 95-103.
- MAGALHÃES, C. Estágio: Superação do espontaneísmo e docência na Educação Infantil. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, 2019.
- MAGALHÃES, C.; FOLQUE, M. A. Aprender a profissão em cooperação: processo de formação docente para a infância. **Revista Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 73-92, jan./jun. 2018.
- PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino a educação infantil na perspectiva histórico-cultural:** um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

Entre expectativas e tensões: o universo do estágio supervisionado na Educação Infantil

Aliandra C. M. Lira

Eliane Dominico

Sabrina Plá Sandini

Iniciando a conversa

O ponto de partida desta reflexão leva em conta a potência da docência com as crianças e sua possibilidade de reverberar nos processos de formação profissional (CARVALHO, 2022), como parte das experiências vividas individual ou coletivamente durante a formação inicial e continuada. Consideramos, ainda, que a formação profissional das professoras¹ constitui a principal ação capaz de enfrentar a maioria dos desafios da educação, pois incide sobre a capacidade de sistematizar práticas pedagógicas que permitam um processo educativo emancipatório às crianças (KISHIMOTO, 2001).

A compreensão da dimensão educativa da Educação Infantil é recente no cenário brasileiro, bem como o seu reconhecimento nos cursos de Pedagogia, ou seja, a docência com crianças pequenas é um processo em construção numa conjuntura de embates. As tensões traduzem, especialmente, interesses sociais e econômicos com a formação do futuro trabalhador e se coadunam com as expectativas de muitas famílias na preparação das crianças para as etapas posteriores da escolarização. A incompreensão dos objetivos e finalidades dessa etapa da educação impõe prejuízos às crianças, que têm sua infância atropelada pelas exigências de preenchimento

¹ Adotamos na escrita a denominação no feminino considerando as questões históricas da docência na Educação Infantil, e a prevalência de estudantes mulheres nos cursos de Pedagogia.

de folhas e apostilas para comprovar pretensas aprendizagens. Tal cenário exige comprometimento com a formação dessa criança e isso passa, necessariamente, pela formação das professoras.

É no campo da formação inicial que se situam as ponderações deste capítulo, mais especificamente a partir da perspectiva da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil², reconhecida como uma oportunidade de embasamento teórico-prático, comprometida com a organização do trabalho educativo pautado na observância do cotidiano das instituições, que é complexo e multifacetado. Loss (2018, p. 9) lembra que “[...] o ato formativo da profissão não é meramente técnico, mas de caráter coletivo, social, cultural, político, pessoal e de indissociabilidade entre teoria e prática”. As autoras desse capítulo são professoras envolvidas, direta ou indiretamente, com a disciplina aqui mencionada.

Pimenta e Lima (2012) apontam que a função das teorias é oferecer subsídios conceituais e práticos para a investigação, a análise e o questionamento das práticas institucionalizadas. É nesse momento que as discentes têm a oportunidade de fazer uma minuciosa reflexão sobre as práticas docentes, buscando alternativas para melhorá-las, intervindo de acordo com o contexto social em que a instituição de educação está inserida.

A reflexão em torno do papel do estágio supervisionado na Educação Infantil no contexto dos cursos de formação inicial docente tem sido objeto de preocupação de vários pesquisadores que demonstram a necessidade de efetivar práticas formativas que provoquem mudanças na constituição das futuras profissionais e que reverberem no trabalho com as crianças (ROCHA; OSTETTO, 2008; LOSS, 2018; CARVALHO, 2021, 2022).

Assumimos a compreensão de que o estágio é um importante momento de aproximação com a realidade educativa de modo a olhar, compreender, analisar e projetar práticas em sintonia com

² Disciplina da grade curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava, PR.

uma concepção de criança competente e uma Educação Infantil que promova a participação. Se é imprescindível apropriar-se das percepções legitimadas historicamente, é desejável, ainda, atentar-se para a dimensão simbólica e relacional envolvida na experiência de estágio. Entendendo como Carvalho (2021, 2022), que não existem modelos docentes e, sim, significativas aprendizagens referentes ao torna-se professora.

Desse modo, além dessa introdução, apresentamos, na seção que segue, uma reflexão sobre a constituição do ser professora e a importância da experiência do estágio supervisionado na Educação Infantil. Na sequência, mencionamos como a disciplina de Estágio Supervisionado está organizada na universidade em que trabalhamos e problematizamos expectativas e tensões decorrentes desse momento formativo, seguido das considerações finais.

A constituição do ser professora e a importância das experiências de estágio

Ostetto (2008) aponta que o estágio consiste em uma ponderação entre o saber adquirido durante a formação acadêmica e o conhecimento aprendido na vivência interativa. Conforme Broering (2008), o estágio supervisionado vai muito além de um campo de aplicação de conhecimento, constituindo-se em um momento de produção de aprendizagens. Pimenta (1999) reconhece o estágio como um processo de pesquisa que contribui com a formação de qualidade de professoras e pedagogas, à medida que oportuniza a ampliação do olhar para os múltiplos aspectos do campo educativo. Por esse motivo, o estágio também é o momento de confronto entre as práticas vivenciadas na instituição e aquelas, muitas vezes, idealizadas na universidade.

Carvalho (2022) considera não haver um abismo entre a formação e prática docente, mas sim o que ele nomeia de um intervalo (*intermezzo*) entre ambas as esferas, em grande parte explicado pelas expectativas quanto à tarefa de transformar a educação. Na avaliação do pesquisador, é justamente a

desconformidade entre a formação e a prática que oportuniza às professoras avanços na sua constituição profissional, problematizando modelos de formação orientados por uma única forma de exercer a docência.

Paulo Freire (1996) nos lembra que a educação se justifica como compreensão, reflexão e ação perante a realidade. O fio condutor de seu pensamento delineia uma concepção educativa ancorada no comprometimento com a vida e com a existência humana, voltada para a prática da liberdade e da autonomia. Seus escritos fazem menção a um processo educacional desenvolvido numa dimensão emancipatória do sujeito, seja a professora ou o educando, partindo sempre de suas realidades. Nessa linha de pensamento, compreendemos a necessidade de valorizar, no estágio supervisionado, um planejamento que considere a multiplicidade cultural com primazia 'na inteireza' dos sujeitos nos diversos aspectos que os constituem como seres biopsicossociais.

Considerar o educando na sua completude significa o rompimento de ideias e posturas formatadas e esvaziadas de sentido. Ruth Rocha (2012, p. 37), poetisa-criancista, ao escrever o poema "Escola de vidro", nos instiga a refletir sobre as práticas pedagógicas:

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes... Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!

Poeticamente, a escritora nos mobiliza a refletir sobre a forma como conduzimos nossas ações tanto no ambiente da Educação Básica como no Ensino Superior. Muitas vezes, desconsideramos as especificidades culturais das crianças ao enquadrá-las em um mesmo currículo e, com isso, ignoramos que elas pensam e aprendem de formas diferentes. Esse 'meter no vidro' sufoca o

movimento corporal e cognitivo dos sujeitos, rouba o senso crítico, abafa a criatividade e individualiza as relações, tolhendo possibilidades de vivências educativas mais abrangentes. Isso também pode acontecer no processo formativo das futuras professoras, quando tanto a universidade, quanto a instituição que acolhe as estagiárias espera que elas se encaixem num cotidiano já ordenado e num modelo de docência previsto e praticado.

Levando em consideração os eixos que norteiam a Educação Infantil, as interações e a brincadeira, a organização da prática educativa deve ser estabelecida de modo a romper com o histórico confinamento à mesmice pedagógica, com a descontextualização das atividades propostas às crianças, como, por exemplo, colorir desenhos, colar bolinhas de papel, preencher atividades do tipo 'siga o modelo'. Esses encaminhamentos, segundo Oliveira (2011), devem ser substituídos por vivências interativas que envolvam expressão pessoal, que promovam experimentação, troca de opiniões e efetiva participação, tanto das crianças como das professoras.

Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 21) traz uma compreensão profunda sobre o sentido da experiência em nossas vidas, em nossa constituição enquanto sujeitos e, nesse caso, profissionais. Para o autor, "[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]", enfatizando que não basta saber ou ser informado sobre algo, muito menos ter uma opinião sobre as coisas, pois isso anularia as possibilidades de viver de fato uma experiência. Larrosa (2002) ressalta que a experiência demanda tempo e sensibilidade, sem os quais não estamos receptivos, disponíveis ou abertos para acolher o que nos passa. Assim, a experiência não é o que acontece ou o que é dado a ver, mas o que nos acontece, e por isso nunca é igual para cada um de nós.

Com relação ao estágio supervisionado na esfera da formação de professoras, a imersão na realidade pode ser inédita para algumas ou já conhecida para outras. Pode proporcionar a relação teoria-prática de forma intrínseca ou, ao contrário, ser esvaziada de sentido. O rumo que esse momento tomará está fortemente relacionado com distintos fatores, como, por exemplo, as minúcias

do fazer docente, as (in)certezas pedagógicas, a finalidade do estágio, os fundamentos e normativas que regem esse momento, as concepções de ensino e aprendizagem, aspectos que somados a outros revelam a complexidade da formação docente.

Assim, é desejável que as acadêmicas passem por uma preparação que anteceda o momento efetivo de entrada em campo, a qual ofereça respaldo teórico sobre as concepções de sociedade, sujeito e educação, e o conhecimento do que dispõem os documentos orientadores sobre a organização do fazer pedagógico. Além disso, espera-se que tenham sua sensibilidade aguçada para reconhecer e prestar atenção às ações cotidianas, do porquê das escolhas que sustentam o fazer docente, a importância do planejamento, a construção de contextos de aprendizagem envolventes e diversos, dentre outros aspectos.

Desse modo, a experiência vivenciada no estágio supervisionado é parte imprescindível do conjunto de conhecimentos essenciais à formação das profissionais da educação. É nesse percurso que se desvelam as inquietações e as particularidades do fazer docente. Além disso, os momentos reflexivos acerca da relação professora-criança proporcionam um olhar mais atento à dinâmica formativa, dando voz aos sujeitos envolvidos e compreendendo-os no contexto sócio histórico. Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 19) afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão, [...] também da reafirmação de práticas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Dessa forma, o estágio supervisionado, além de oportunizar a inserção das estudantes no ambiente educativo, e sua contextualização com o campo de trabalho pedagógico, permite conhecer, investigar e analisar criticamente as práticas encontradas, mobilizando um pensar sobre novos encaminhamentos possíveis. Face a essa dinamicidade, o estágio constitui-se como um campo de conhecimento que permite, segundo Libâneo e Pimenta (2002), tomar a prática profissional como *locus* de aprendizagem, construção do conhecimento e de sua identidade profissional.

Com relação ao estágio na Educação Infantil, o desafio é desenvolver “[...] um olhar sensível e atento às potências dos acontecimentos geralmente considerados ínfimos e sem relevância em nossas práticas cotidianas com as crianças” (CARVALHO, 2021, p. 75) e, assim, engajar-se na construção de projetos pedagógicos que garantam e respeitem os direitos infantis:

Dessa perspectiva, estar com as crianças demanda disponibilidade para ouvir, conversar, brincar, jogar, cantar e se divertir na prática diária de nosso ofício. Ou seja, é preciso disposição e desprendimento para entrar em linguagem e fabular com as crianças, destituindo-se de uma posição adultocêntrica, a qual geralmente marca as práticas na Educação Infantil, sobretudo na pré-escola (CARVALHO, 2021, p. 78).

Desse modo, as crianças são tomadas como referência do processo educativo, pensado e planejado para oportunizar sua participação. É nessa relação entre sujeitos, sua formação e realidade educativa que o ser professora vai sendo gestado e se constituindo.

Entre expectativas e tensões: um novo universo

Os documentos e orientações sobre o estágio precisam ser conhecidos e compartilhados com as acadêmicas. Essa é uma condição para que entendam e reconheçam como se estrutura, e

qual o papel do estágio supervisionado na etapa da Educação Infantil. Contudo, o conhecimento teórico e legal não é suficiente para gerar um sentimento de segurança às futuras professoras, uma vez que, há outras dimensões do fazer docente que se conjugam, tais como a prática e as concepções que as sustentam.

Com relação ao processo de desenvolvimento do estágio, essa prática é organizada em momentos sistematizados e distintos, mas que se complementam. Compartilhamos nesta seção um pouco do trabalho desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). A disciplina acontece no terceiro ano do curso e tem uma carga horária de 102 horas em sala de aula e 90 horas em campo de estágio, majoritariamente em instituições públicas de Educação Infantil do município.

Inicialmente, nos dedicamos ao aprofundamento do aporte teórico que embasa essa disciplina. Uma estratégia interessante é trazer para a universidade estudos de caso de situações reais do contexto da Educação Infantil. Há uma descrição de uma situação-problema que é debatida em pequenos grupos e depois socializada com a turma. Embora não sejam totalizantes na capacidade de traduzir o que pode ser encontrado, dada a diversidade de grupos e sujeitos, os casos provocam o pensar sobre o que pode ser vivido.

Essa estratégia de reflexão sobre a prática docente é vivenciada antes da primeira inserção das acadêmicas em campo, com o objetivo de aproximá-las de situações cotidianas da Educação Infantil. A experiência busca favorecer o intercâmbio entre teoria e prática, pois mobiliza nas acadêmicas a argumentação sobre suas percepções e decisões em cada caso, oportunizando o diálogo entre elas e construindo novas aprendizagens.

Na sequência, as acadêmicas cumprem carga horária de observações das práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil, cujas situações acompanhadas são também debatidas nas aulas da disciplina. Quando as estagiárias retornam de suas observações, inicia-se uma conversa sobre suas percepções, como foram acolhidas na turma, pela gestão e pelas

professoras, como funciona o dia a dia de uma instituição organizada para as crianças pequenas.

Um aspecto recorrente nas discussões é a constatação de que, no trabalho observado, predomina a compreensão de que o pedagógico é aquilo que acontece em sala, geralmente, com atividades no papel, e é nesse momento que retomamos o conteúdo já tratado na disciplina de Prática de Ensino de Educação Infantil, do segundo ano, que aborda como as ações de alimentação, higiene, descanso, brincadeira, entre outras, são imbuídas de princípios pedagógicos e também educam.

Essa aproximação com a realidade sustenta a construção do planejamento da regência, sendo a ação docente depois socializada na universidade e objeto de reflexão. Ao final, as acadêmicas entregam um relatório, também chamado de memorial, que consiste em um trabalho escrito que reúne os conhecimentos e as experiências vividas, analisadas e refletidas ao longo do estágio a partir do referencial teórico abordado na disciplina.

Nos diferentes momentos de estágio, as alunas têm contato com a realidade educativa integrando os saberes adquiridos na universidade com as situações práticas, com oportunidade para pensar sobre as situações positivas encontradas e também nos problemas identificados e possíveis soluções. Dessa forma, a disciplina de estágio se consolida como um momento no qual a profissional terá a possibilidade de construir o seu conhecimento refletindo e ressignificando a organização e condução de suas práticas.

Ao iniciar a disciplina, muitos são os questionamentos, as dúvidas e inseguranças por parte das acadêmicas, e como a maioria é também trabalhadora, fica evidente que o maior desafio é conciliar o emprego com as atividades obrigatórias do estágio supervisionado. Em algumas situações, as acadêmicas não são liberadas para cumprir a carga horária obrigatória, tendo que decidir se continuam o curso ou permanecem empregadas, o que se configura uma decisão desafiadora e conflituosa e lhes nega um direito respaldado legalmente.

Outra questão que gera muita expectativa é a do planejamento das ações para o momento da regência. Como já mencionamos, no segundo ano do curso de Pedagogia, as acadêmicas têm a disciplina de Prática de Ensino de Educação Infantil, com discussões teóricas que consideram a criança como protagonista, bem como a construção de experiências que explicitam um olhar sensível para as crianças, tendo o brincar e as interações como o eixo do trabalho pedagógico. Contudo, em contato com a realidade institucionalizada, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado do terceiro ano, as acadêmicas vivenciam um tensionamento entre o discutido e conhecido na universidade, e o que é praticado.

O campo de estágio a que temos acesso no contexto do nosso município apresenta uma Educação Infantil marcadamente voltada para processos de escolarização, preparatória para o Ensino Fundamental, condição que gera um desencontro entre a formação inicial no curso de Pedagogia, e o que é colocado em prática.

Frente a essa situação, um certo desapontamento também nos acomete, professoras de estágio, contudo, orientamos e pensamos junto com as acadêmicas formas de exercício da docência que possam ser desenvolvidas no intervalo comentado por Carvalho (2022). Se por um lado a gestão municipal impõe exigências quanto ao formato de planejamento e aos temas a serem abordados, buscamos brechas para propor experiências que efetivamente acolham a participação das crianças, oportunizem o brincar e sejam significativas ao seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, conversamos sobre a importância da formação para atuar na Educação Infantil, a postura ética que devemos assumir, não julgando apenas as práticas e atitudes das professoras, mas problematizando o que e como acontece, e como poderíamos fazer diferente, sempre lembrando do compromisso que temos com as crianças e sua educação.

Não é incomum ouvirmos comentários como: “Tudo muito lindo na teoria, mas na prática não é bem assim”, ou ainda: “Mas, professora, o que você quer que eu faça? A professora da turma

sempre faz assim”; “Essa é a única maneira que eles [crianças] ficam comportados”. Tais compreensões são objetos de reflexão buscando retomar as concepções de criança e Educação Infantil que assumimos a partir da legislação e dos documentos orientadores estudados. Por vezes, as acadêmicas que ainda não têm contato com a Educação Infantil, por meio de estágio não obrigatório, mostram-se mais flexíveis e empenhadas. As que já estão inseridas no cotidiano dessa etapa, mostram-se mais resistentes a pensar de outra forma, criando vários empecilhos para fazer diferente.

Como lembra Carvalho (2021), nossas ações docentes trazem memórias da nossa escolarização e, além disso, as práticas observadas nas instituições são exemplos convincentes para as acadêmicas em formação inicial de como manter a ordem na sala, o domínio da turma e ser considerada uma professora eficiente. Contudo, torna-se necessário problematizar tais compreensões e práticas que refletem uma educação mercadológica, centrada em resultados e nos adultos, sem tomar a criança como eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem.

Essas reflexões são determinantes para que as acadêmicas considerem ainda que, com seus grupos de trabalho (no momento formativo e depois na atuação profissional), precisam construir uma docência respeitosa e compromissada, que traga elementos de autoria e seja sintonizada com as demandas e necessidades infantis e as intencionalidades pedagógicas (CARVALHO, 2021, 2022). Como registra o autor, “[...] enfrentar o desafio de pensar a docência à margem do instituído sem a busca de modelos, padrões ou ainda sem a previsão de um estado profissional a ser alcançado é bastante complexo” (CARVALHO, 2021, p. 100).

Nesse universo, vamos juntas – professoras de estágio, acadêmicas, crianças e professoras regentes das instituições campo de estágio –, refletindo e atribuindo novos sentidos para a docência na Educação Infantil, num exercício contínuo que abarca expectativas e tensões, mas oportuniza momentos ricos e necessários para a constituição dos profissionais que trabalharão com crianças pequenas.

As questões aqui descritas e debatidas sobre nossa experiência, nem sempre se dão de modo que conectem teoria e prática no exercício do estágio. Não raro, a formação concentra-se em aspectos pragmáticos e no rigor de horas a serem cumpridas, e esquece que as relações têm impacto preponderante na constituição de quem somos. Desse modo, não podemos nos acomodar em situações de submissão, em que prevalece o ordenamento do adulto. Se a docência na Educação Infantil se faz nas relações cotidianas, elas devem ser objeto de análise e reflexão.

Considerações finais

Do mesmo modo que, como indivíduos, precisamos dos outros para sobreviver, nossa constituição profissional passa pelo processo de acolhimento institucional. Para as professoras em formação, configura-se um elemento muito importante a disponibilidade de estarem abertas para acolher uma realidade na qual estão adentrando. Um universo que não é abstrato, mas permeado de relações, sentimentos, conflitos e um cotidiano ao mesmo tempo envolvente e desafiador.

As reflexões indicam que o estágio na Educação Infantil envolve a dimensão formativa-intelectual e aspectos emocionais-relacionais, configurando-se uma experiência de grande envergadura na formação e do ponto de vista pessoal. Destarte, é importante que a instituição formativa reconheça a relevância desse momento e promova sensibilização para a realidade educativa objeto de imersão das acadêmicas.

Pensar o campo de estágio supervisionado como uma arena de disputa política preconiza o desenvolvimento de uma educação que seja capaz de levar os seus sujeitos a indagar o processo de humanização mediante as relações sociais e sua participação no mundo. Nesse sentido, vislumbramos a necessidade de um desassossego pedagógico, isto é, a organização e proposição de práticas pedagógicas que levem em conta os estudos, pesquisas e a legislação que colocam o direito de todas as crianças a uma

Educação Infantil de qualidade. Esse processo formativo é permeado por expectativas, tensões e desafios que não cabem na compreensão da disciplina de Estágio Supervisionado com um caráter pragmático ou com uma finalidade em si mesma. Pelo contrário, precisa ser reconhecida como uma oportunidade potente na constituição do ser professora.

O fazer docente transcende delimitações prescritivas e abre múltiplas possibilidades de se (re)aprender a olhar a educação institucionalizada e seus sujeitos (estagiárias-crianças-professoras). A formação inicial, no curso de Pedagogia e por meio da disciplina de estágio, precisa assumir o compromisso com a sensibilidade humana e estética, a escuta ativa, o papel social da educação, o respeito às particularidades infantis e a valorização da diversidade cultural. Assim, o estágio incorpora sua função formativa com envergadura política, cultural e social favorável à 'boniteza' do tornar-se professora.

Referências

- BROERING, A. S. Imagens do lado de cá: a creche e o estágio entre ações, conquistas e aprendizagens. *In: SEARA, I. C. et al. (Orgs.). Práticas Pedagógicas e Estágios: diálogos com a cultura escolar.* Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 117-130.
- CARVALHO, R. S. de. Diálogos entre Pedagogia da Infância e formação docente na Educação Infantil. *In: ROMERO, T. (Org.). Remando contra a maré: fazer, pensar, aprender, motivar, criar, acompanhar.* São Paulo: Phorte, 2022. p. 257-273.
- CARVALHO, R. S. de. O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil. *In: SANTIAGO, F.; MOURA, T.A. de (Org.). Infâncias e Docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor.* São Carlos: Pedro& João Editores, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 7- 14, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139589/134893>. Acesso em: 06 out. 2022.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2022.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-57.

LOSS, A. S. (Org.). **O estágio supervisionado na formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, E. O. C.; OSTETTO, L. E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. *In*: SEARA, I. C.; DIAS, M. de F. S.; OSTETTO, L. E.; CASSIANI, S. **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 103-116.

ROCHA, R. **Este admirável mundo louco**. São Paulo: Salamandra, 2012.

A Brinquedoteca e suas potencialidades no Campo de Estágio do curso de Pedagogia

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Estéfani Dutra Ramos

Flaviane Pelloso Molina Freitas

Palavras iniciais

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros [...]. (FREIRE, 1987, p. 58).

Compreender o lugar ocupado pelas crianças é fundamental para problematizar os espaços destinados a elas e suas potencialidades. Espaços, tempos e práticas estão estreitamente vinculados aos direitos da criança e, no rol desses direitos, figura o brincar. Os espaços do brincar, a vivência da cultura lúdica e as ações docentes estruturadas para tal constituem elementos importantes ao desenvolvimento das potencialidades infantis, mas dizem muito acerca da compreensão e das representações dos professores sobre a importância das brincadeiras e das ações necessárias à garantia desse direito.

Por essa razão, o processo formativo é de fundamental importância à reflexão daquilo que está envolto no brincar e aos modos como nós, professores, podemos possibilitar a vivência das brincadeiras. Esse processo formativo perfaz, ao mesmo tempo, a experimentação de espaços propícios ao brincar e o atendimento a crianças em pleno gozo desse direito.

Considerando essa busca inquieta e permanente, nosso objetivo é ressaltar as experiências que estreitam os vínculos entre a Brinquedoteca da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, campus de Cornélio Procópio e o Estágio Supervisionado

para a formação de professores no curso de Pedagogia, a fim de compreendermos as potencialidades da Brinquedoteca para a aprendizagem da profissão docente e para o desenvolvimento das crianças pequenas.

Para fundamentarmos as discussões pretendidas, tomamos como empréstimo as vozes de pesquisadores da infância e dos documentos oficiais para tratarmos da defesa de um espaço desenvolvente e do brincar como direito inalienável. Trazer à luz essas discussões nos desafia a superarmos concepções assistencialistas, reducionistas e preparatórias da Educação Infantil.

A brinquedoteca se constitui, assim, como espaço potente para o desenvolvimento das crianças e dos professores que atuam na educação da infância. Trata-se de um espaço organizado para o brincar que, por meio de experiências significativas, promove a comunicação, a interação, a autonomia, a criatividade e a imaginação, contribuindo não só para o desenvolvimento integral da criança, mas, sobretudo, para o conhecimento do mundo à sua volta.

Por meio da análise teórica e de um relato de experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia, consideramos que a Brinquedoteca pode constituir um espaço de aprendizagem da profissão docente para a valorização da infância e do brincar, bem como de pesquisa para a produção de estudos e conhecimentos sobre a infância e sobre o desenvolvimento infantil.

A Educação Infantil e o Direito de brincar

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças (OLIVEIRA, 2011, p.164).

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, atende crianças de até 5 anos de idade e visa o seu desenvolvimento integral nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). O direito à Educação Infantil é uma conquista que tem como marco histórico a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), cujas reivindicações dos movimentos sociais e de mulheres no Brasil impulsionaram as políticas de atendimento institucionalizado às crianças pequenas e bem pequenas. (OLIVEIRA, 2011).

Da garantia do direito e de seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil está permeada por práticas pedagógicas significativas, as quais proporcionam o desenvolvimento infantil e incidem sobre a formação física e motora, bem como a formação do pensamento e a socialização. Isso significa que tais ações têm impacto direto sobre a aprendizagem. Contudo, não é exagero afirmar que vigora ainda na educação de nossas crianças um risco bastante expressivo de as propostas pedagógicas se pautarem no formato “institucionalizador” da infância expressa pela regulação excessiva, por exemplo. Ou, ainda, de reinar a espontaneidade sem critérios próprios de planejamento e intencionalidade (OLIVEIRA, 2011).

Como práticas efetivas, planejadas e intencionalmente comprometidas com o desenvolvimento integral, conforme preveem os documentos oficiais (BRASIL, 2010, 2017), elas possuem como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, delineando assim, como objetivo, o acesso da criança à apropriação de conhecimentos por meio de diferentes linguagens, das quais o brincar figura entre elas. Pelo exposto, o brincar é fundamentado como direito e, aliado a ele, também o direito à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, 2017).

A concepção de criança como sujeito de direito figura igualmente no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), e mais especificamente nos artigos que tratam da educação e dos direitos da criança e de suas famílias (BRASIL,

1990). O ECA assegura o direito à liberdade que envolve, dentre outros elementos expressos no artigo dezesseis, o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se. O documento define como áreas prioritárias para as políticas públicas voltadas à primeira infância a cultura, o brincar e o lazer (BRASIL, 1990). De modo geral, atrelada ao direito de brincar e de interagir, a Educação Infantil compõe os fundamentos de uma educação de qualidade para a infância a partir de um olhar sobre a criança como cidadã (BRASIL, 2012).

Haja vista o direito da criança à educação e ao brincar como práticas inerentes à Educação Infantil, essa proposição não é aleatória. As brincadeiras estão estreitamente relacionadas ao conhecimento e à ampliação dos repertórios infantis, sobretudo por tratar-se do modo como a criança elabora e atribui sentido ao mundo vivido. Por essa razão, vivenciar as brincadeiras é um exercício que se perfaz na organização dos tempos e dos espaços as quais as dotam de qualidade e significados.

Nessa lógica, é um equívoco pensar que o brincar depende apenas da criança e não da mediação do adulto, sobretudo porque a criança não nasce sabendo brincar. As regras, os repertórios e o próprio brincar demarcam a cultura lúdica a qual se concretiza no ato mesmo de brincar. Assim, é necessário que os adultos, pais e professores que interagem com as crianças tenham dimensão da importância do brincar e de suas potencialidades, da observação, do registro e do planejamento dos espaços físicos, bem como dos tempos e das ações intencionais que propiciem e favoreçam um brincar de qualidade (BRASIL, 2012).

A intencionalidade que demarca o planejamento das ações lúdicas mediadas por um adulto, resulta na oferta de um ambiente propício expresso na organização dos espaços físicos e dos mobiliários, na seleção e organização dos brinquedos e nas interações com as crianças. De modo geral, o planejamento dos espaços, dos tempos e dos materiais proporcionam experiências de qualidade na infância, garantindo não só o direito ao brincar, mas o próprio desenvolvimento infantil (BRASIL, 2012).

Em razão do exposto, quais seriam as potencialidades do brincar e em que medida a organização dos tempos e dos espaços incidem sobre ele? E mais, como essas potencialidades se efetivam em espaços propícios para que o brincar livre aconteça? Dito de outro modo, qual o papel da Brinquedoteca nesse cenário? Para respondermos a essas questões, recorreremos a autores como Benjamin (2002; 2012), Cunha (1994) e Crepaldi (2010), os quais nos oferecem um importante aporte teórico no trato desse tema.

O brincar e a brinquedoteca: os diferentes tempos, espaços e interações e suas relações com a vivência das culturas lúdicas na infância.

A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda (BENJAMIN, 2002, p. 93).

A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moínho de vento e trem (BENJAMIN, 2012, p. 117).

Em seus escritos sobre infância, educação, brinquedo e brincadeiras, Walter Benjamin (2002, 2012) nos lembra acerca da importância do brincar para a construção dos significados e das imagens sobre o mundo que a criança constrói em suas vivências lúdicas. Na ótica do autor, a brincadeira comporta uma dimensão mimética expressa na potencialidade de que, ao mergulhar no universo do brincar e transformar-se em objetos ou pessoas, ou mesmo modificar a suposta funcionalidade de tais objetos ou dos brinquedos, a criança assimila aquilo que percebe e joga com o percebido para atribuir significados às suas experiências.

Essa dimensão mimética está expressa nas brincadeiras infantis e nos jogos, pois “os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moínho de vento e trem”

(BENJAMIN, 2012, p. 117). Nesse sentido, as brincadeiras produzem aprendizagens as quais decorrem não apenas do assemelhamento da criança à realidade externa por meio de seu corpo e da imitação, mas, sobretudo, da relação experimental com o mundo conhecido a qual é tecida de maneiras muito distintas e a partir de objetos também distintos.

Isso significa que as brincadeiras intermediam a relação da criança com o mundo e com a cultura na qual está inserida na medida em que as vivências das culturas lúdicas lhe possibilitam perceber, explorar, conhecer e aprender, aproximando-se e potencializando também a compreensão e a interpretação da realidade. Não por acaso, “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda”, (BENJAMIN, 2002, p. 93), ou seja, pelo fazer mimético expresso na brincadeira, ela organiza o mundo e atribui sentido a ele. Dito de outro modo, o brincar constitui o artefato pelo qual a criança se comunica com o seu entorno e significa suas experiências e a sua cultura.

Nas brincadeiras podemos notar, conforme sugere Benjamin (2012), que a criança brinca de imitar pessoas, mas também seres imaginários e objetos com os quais ela possui uma relação significativa, a fim de interpretar o vivido. Desse modo, a oferta de tempos, de espaços e de interações que necessariamente acontecem no brincar, são essenciais não só à experimentação da própria ação lúdica, mas, sobretudo, à socialização e ao desenvolvimento.

Ao brincar, ela se relaciona experimentalmente com os brinquedos, mas também consegue organizar perceptivelmente o mundo a partir do uso que faz dos objetos dedicados para tal:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma nova relação e incoerente entre restos e

materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2002, p. 57-58).

Os objetos que se transformam em matéria do brincar e que são dispostos à infância formam a imaginação, a fantasia, a criatividade, a inventividade e a ludicidade da criança na medida em que relacionando-se com todos eles, ela vivencia, constrói a cultura lúdica, aprende e se desenvolve. Por essa razão, “a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna no esplendor colorido desse mundo pictórico” (BENJAMIN, 2002, p. 69).

Seguindo as pegadas de Benjamin (2002), são as crianças que determinam a sua relação com os objetos, com as brincadeiras e com os repertórios do brincar. Nesse brincar, descobrem as correspondências com o mundo habitado interpretando-o à sua maneira. Não por acaso, recorrendo às brincadeiras infantis, é bastante comum observarmos que os objetos mais expressivos são justamente aqueles que se desviam do uso socialmente imputado pelo adulto e que lhes permitem imaginar e criar um universo à parte.

Nessa perspectiva, o brinquedo não é determinado pela cultura do adulto, mas pela própria brincadeira que permite à criança fazer de um pequeno cabo de vassoura o seu cavalo, de um galho de árvore o seu voo ou de uma sacola plástica a sua capa de super-herói, por exemplo. São esses desvios nos usos dos objetos e dos brinquedos que lhe proporcionam mergulhar e imaginar um universo mágico possibilitando-lhe, ao mesmo tempo, a construção do conhecimento sobre a sua própria realidade.

Em suma, é brincando que as crianças constroem suas aprendizagens, socializam, interagem, desenvolvem a representação simbólica, produzem cultura e constroem as culturas lúdicas (CUNHA, 1994). Para além disso, interpretam e atribuem significado às regras do grupo, mas também lidam com as suas emoções, expectativas e conflitos.

Considerando-se a importância do brincar e de sua vivência ao desenvolvimento, à aprendizagem e à construção dos significados tecidos pelas crianças, a proposição de tempos, espaços e interações de qualidade incidem diretamente sobre a garantia dos direitos de brincar e de vivenciar as culturas lúdicas infantis.

Por essa razão, os espaços e os tempos para o brincar nos lançam o desafio da garantia de tais direitos à infância a partir de práticas lúdicas intencionalmente planejadas e intermediadas por espaços que, por ora, permitam que o brincar livre aconteça, já que ele incide diretamente sobre as aprendizagens, as descobertas, o desenvolvimento infantil e as expressões da infância.

Em tempos em que a infância é cada vez mais enredada no universo das tecnologias, cujos estímulos imagéticos expropriam as capacidades imaginativas e inventivas, em que se tornam cada vez mais precários os espaços propícios para o brincar ou em que as experiências na Educação Infantil tem sido cada vez mais reduzidas às atividades dos livros didáticos destinados também às crianças pequenas, é cada vez mais urgente reivindicarmos e atribuírmos os tempos e os espaços necessários para esse exercício.

A brinquedoteca constitui um caminho profícuo para tal. Nas definições conceituais acerca desse espaço, Cunha (1994, p. 13) aponta que:

Brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira. É um espaço onde as crianças (e os adultos) vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas. Muitos brinquedos, jogos variados, e diversos materiais permitem a expressão da criatividade. 1994, p. 13).

A essência da brinquedoteca se perfaz no brincar livre e na expressão da criatividade infantil. Nesse sentido, as brinquedotecas estruturam-se visando a liberdade e o tempo para brincar enriquecendo seus espaços de modo que as culturas lúdicas infantis, ora delineadas nos contextos de jogos, brincadeiras,

participação e aprendizagem, possam desenvolver e estimular as potencialidades infantis. Tais espaços e tempos estão repletos de interações que, portanto, potencializam a socialização, as experiências e as descobertas infantis.

Em razão do exposto, “incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, social e emocional, enriquecer o relacionamento entre as crianças [...] e valorizar os sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade” (CUNHA, 1994, p. 15) constituem algumas das finalidades almeçadas na estruturação desse ambiente lúdico potencial.

Nessa estruturação, a garantia dos tempos para o brincar é concretizada por meio da disponibilização de espaços que possibilitem que o brincar livre aconteça. Na garantia dos espaços, a riqueza e a variedade dos ambientes lúdicos expressos pelos cantos temáticos, pela variedade de brinquedos, das formas, das cores e materiais, bem como dos objetos que convidam ao brincar constituem o pontapé inicial para que as crianças experimentem, explorem e façam descobertas (CUNHA, 1994).

À guisa de exemplo, cantos como o “faz de conta”, leitura, teatro, jogos de construção e atividades artísticas, possibilitam, respectivamente, o desenvolvimento da representação simbólica, a assimilação e a interpretação do real e a expressão das emoções, desejos e conflitos, a formação do leitor e a construção do hábito de leitura, o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da inventividade e das expressões infantis, o desenvolvimento da atenção, da concentração e do raciocínio e a expressão criativa e estética (CUNHA, 1994).

Em razão das potencialidades provenientes da organização dos cantos temáticos, a variedade de recursos e materiais, bem como a proposição de tempos propícios ao brincar, podem enriquecer as brincadeiras, os repertórios e a construção da cultura lúdica infantil. É nessa lógica de raciocínio que pensamos na concepção de Brinquedoteca cujo direito ao brincar seja garantido, mas que também potencialize a vivência da cultura do brincar e o desenvolvimento infantil.

Para além disso, e conforme ressalta Crepaldi (2010), a Brinquedoteca possui potencial formativo e pode constituir espaço para a formação de profissionais, sobretudo quando se trata da formação de professores. Não por acaso, inúmeras universidades dedicam espaço à estruturação de brinquedotecas que contemplem não só os projetos de extensão voltados à recepção de crianças durante as visitas e/ou ao fortalecimento dos vínculos entre a comunidade externa e a universidade, mas, sobretudo, à construção de práticas significativas e de qualidade no processo de formação de professores em relação estreita com os Estágios Supervisionados nos cursos de licenciatura.

É nessa esfera que a brinquedoteca da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP- campus de Cornélio Procópio, *Brinquaped*, tem atuado. Entre suas atividades, destacam-se a visita de crianças matriculadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares do município de Cornélio Procópio e região, de crianças cujos familiares são servidores ou discentes matriculados na Universidade, mas também tem se constituído como campo de pesquisa e formação de professores do curso de licenciatura em Pedagogia e, mais especificamente, atrelada aos Estágios Supervisionados.

O espaço da brinquedoteca inserido nos espaços de formação de futuros professores, conforme observamos na Universidade, torna-se um local privilegiado para a compreensão sobre o brincar, mas também sobre a formação docente para a infância. Assumir a consciência e a reflexão, ainda no processo de formação, de que o brincar com qualidade incide sobre a formação integral das crianças, constitui um importante papel nos cursos de formação docente. Para além disso, aliar o espaço da Brinquedoteca ao Estágio Supervisionado possibilita mobilizar saberes sobre o brincar e sobre a organização e o planejamento dos tempos e dos espaços dispostos para tal.

Os saberes e as experiências que são tecidos e emergem no campo de estágio, em suma, constituem um passo importante para

a formação das práticas de ensino e se apresentam como proposta de mediação no processo de construção da identidade docente. Mais que isso, abrem espaço para a aprendizagem da realidade da vida e do trabalho do professor (PIMENTA; LIMA, 2012).

Em razão do exposto, apresentamos um relato de experiências vivenciadas no espaço da *Brinquaped* da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), as quais estão vinculadas aos Estágios Supervisionados do curso de Pedagogia e evidenciam a potencialidade não só do brincar para o desenvolvimento infantil, mas também a importância da consciência de que a estruturação dos tempos e dos espaços são fundamentais para tanto. No fortalecimento dessa consciência, os processos formativos que acontecem nos Estágios Supervisionados redimensionam o papel do brincar e as práticas docentes na infância.

A BRINQUEPED e a formação docente: tecendo experiências do Estágio no curso de Pedagogia.

Janela, palavra linda.

Janela é o bater das asas da borboleta amarela.

Abre pra fora as duas folhas de madeira à-toa pintada,

janela jeca, de azul.

Eu pulo você pra dentro e pra fora, monto a cavalo em você, meu pé esbarra no chão.

Janela sobre o mundo aberta, por onde vi o casamento da Anita esperando neném, a mãe do Pedro Cisterna urinando na chuva, por onde vi meu bem chegar de bicicleta e dizer a meu pai: minhas intenções com sua filha são as melhores possíveis.

Ô janela com tramela, brincadeira de ladrão, clarabóia na minha alma, olho no meu coração (PRADO, 1991, p. 103).

Janela, matéria poética que permite o encontro entre dois universos e de onde, ao mesmo tempo, se assiste ao mundo e registra-se momentos importantes. Pelas janelas da *Brinquaped* temos tido o privilégio de promover o encontro entre a Universidade e as escolas públicas e entre estudantes e professores da graduação com

crianças e professores da Educação Infantil, o qual é capaz de possibilitar o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos.

Uma das formas de efetivar esse encontro na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Cornélio Procópio, se dá pelo projeto de extensão "BRINQUEPED: um espaço de desenvolvimento e aprendizagem". O projeto tem como objetivos atender à comunidade interna e externa, visando a vivência do brincar e promover a formação docente. Para tanto, conta com um Comitê Gestor, formado por professores do curso, responsáveis pelo planejamento e pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas no espaço. Além disso, viabilizou-se parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Cornélio Procópio para colaboração e envolvimento nas atividades propostas, bem como parcerias para a realização dos Estágios Supervisionados obrigatórios do curso de Pedagogia.

Além do cumprimento das atividades de observação e de docência nas instituições de ensino do município, é prevista uma carga horária de 8 horas para o desenvolvimento de atividades no espaço da Brinquedoteca, cujas ações se concretizam por meio da observação do espaço, elaboração de proposta ou roteiro de atendimento, produção de material e intervenção. Todo o percurso é acompanhado pelo professor da disciplina de estágio e pelos orientadores.

Delineadas as atividades de estudo e planejamento, na data agendada para a intervenção, o município viabiliza o transporte para que as crianças se desloquem até a Universidade. As propostas vão desde a organização dos espaços, dos tempos, e dos materiais para o brincar livre até a realização de oficinas de arte, música, movimento corporal, entre outras. Assim, são utilizados os espaços internos e externos da Brinquedeped. Para além disso, concordamos que:

[...] é preciso avaliar como organizar esses momentos para que as crianças possam optar por pares, brinquedos e/ou objetos, movimentar-se em grupos e em espaços que permitam brincar. Para

isso, a participação do professor não se restringe a manter controle de comportamento e evitar disputas, mas sua atuação deve ser de um observador atento sobre como as crianças brincam, como se relacionam, como escolhem, como se movimentam nos espaços, e disso extrair indícios importantes para pensar o grupo e suas aprendizagens coletivas, bem como participar e compartilhar desses momentos em conjunto com as crianças (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 126-127).

Na *Brinquaped*, a participação de professores e estagiários durante os momentos do brincar se dá na organização dos espaços, dos materiais, na observação dos relacionamentos, na partilha e na ampliação dos repertórios junto às crianças. Sabemos que um espaço planejado e organizado é capaz de promover interações, relacionamentos, autonomia, comunicação, aprendizagem social, afetiva e cognitiva e, sobretudo, o desenvolvimento.

O espaço se organiza a partir dos cantos temáticos, quais sejam, mídia, jogos, salão de beleza, loja de roupas, supermercado, posto de saúde, teatro e ateliê de artes. Cada canto apresenta potencialidades para o desenvolvimento da imaginação, criatividade, atenção, autonomia, comunicação, dentre outras possibilidades aventadas pela própria configuração do espaço, conforme observamos nas imagens.

Imagem 1: Cantos temáticos: Mídias, jogos e beleza.



Fonte: BRINQUEPED, 2022.

Imagem 2: Cantos temáticos: Casinha, Posto de saúde e mercado.



Fonte: BRINQUEPED, 2022.

A intencionalidade na organização dos cantos temáticos se expressa pela viabilização da ampliação dos repertórios das crianças para além de suas experiências individuais. Ao mesmo tempo, esse conhecimento de mundo constitui a própria matéria-prima do brincar. Dessa forma, para além de dispor objetos para

livre exploração, torna-se necessário mediar o processo de conhecimento, apresentando as possibilidades de ação com os instrumentos culturais (PASQUALINI, 2013). Esse processo pedagógico requer planejamento e intencionalidade, a fim de que as crianças avancem em suas aprendizagens e desenvolvimento:

Com ações de ensino desencadeadoras de ações de aprendizagem, ao manipular os objetos, elementos da natureza e da cultura humana, na criança produzem-se interesses cada vez mais complexos e ela anseia compreender as relações entre as pessoas e suas funções sociais. Esses objetos, no interior da brincadeira, convertem-se em objetos lúdicos, não são instrumentos apenas de manipulação, mas as ações com eles inserem-se em novas relações da criança com a realidade social, adquirem um novo sentido social: ocorre a conversão da menina em mamãe, da boneca em filha e os atos de dar banho, preparar comida, dar de comer transformam-se em responsabilidades para a criança ao assumir tal papel e agir de acordo com suas ações (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 127).

Na contradição entre a necessidade de imitar o que o adulto faz e seus limites operacionais, nasce a atividade da brincadeira de papéis sociais (MUKHINA, 1996; PASQUALINI, 2013; VIGOTSKY, 2009). Ao assumir diferentes papéis na brincadeira, a criança representa aquilo que vive, mas também aquilo que vê e ouve em diferentes situações. Perceber as relações que a criança estabelece entre o “faz de conta” e a vida cotidiana possibilita ao professor ampliar os repertórios das crianças em seus temas, organizar os espaços, os materiais e os tempos para brincar:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...], mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKY, 2009, p. 23).

Dessa forma, os espaços e tempos planejados para o brincar podem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento psíquico das crianças. Assim, tanto os profissionais que atuam com as crianças, como aqueles ainda em formação, necessitam se apropriar de conhecimentos teóricos e práticos sobre o brincar e suas potencialidades para o desenvolvimento infantil.

Haja vista o relato de experiências descrito até aqui, o espaço da *Brinquaped* redimensiona o acesso e o direito da criança ao brincar, mas também ressignifica o processo de formação de professores quando, aliado aos Estágios Supervisionados, coloca em cena os sujeitos envolvidos no brincar e os futuros professores comprometidos com a elaboração de ações intencionais e planejadas à garantia da vivência de uma cultura lúdica de qualidade e necessariamente atentas aos ganhos infantis alcançados nos diferentes contextos e situações lúdicas.

Ao planejar essas ações, os alunos do curso de Pedagogia compreendem toda a importância do brincar ao desenvolvimento infantil e as formas com que a criança significa o vivido, mas também refletem acerca de seu papel na importante proposição de tempos, espaços e recursos que dotem tais experiências de qualidade.

Assim sendo, como espaço de vivência do brincar livre, da aprendizagem das culturas lúdicas infantis e das experiências docentes obtidas por meio da parceria com os Estágios Supervisionados, a *Brinquaped* é um espaço potencial de desenvolvimento não só das crianças, mas da própria construção da identidade e do fazer docente. Por essa razão, das janelas onde se assistem às brincadeiras das crianças que vivenciam, experimentam esse espaço e se desenvolvem, também são tecidas as experiências pedagógicas daquelas cujas ações intencionalmente planejadas se comprometem com a garantia do direito ao brincar e com a construção dos diferentes significados que emergem nas diferentes e expressivas situações lúdicas.

Considerações finais

Para bem criar passarinho é proveitoso ignorar as grades, as prisões, as teias. É bom se desfazer das paredes, cercas, muros e soltar-se, deixar-se vagar entre perfumes e brisa. É melhor ainda não dispor de trilhas ou veredas e ter o ar inteiro como espaço pequeno para a ligeireza das asas. Para bem criar passarinho é bom construir uma gaiola, mais ampla que a terra, de janelas abertas para o universo [...] (QUEIRÓZ, 2009, n.p)

De janelas abertas para o universo, ignorando grades, paredes e muros, permitimos o caminhar desse texto e o convite para experimentarmos novos voos. Fundamentadas nos direitos de brincar e na compreensão da brinquedoteca como espaço propício para impulsionar intencionalmente as vivências lúdicas das crianças, trilhamos nossa discussão pela perspectiva da formação de professores, especificamente vinculando as práticas dos Estágios Supervisionados ao espaço da Brinquedoteca.

Dessa forma, consideramos que o potencial formativo do Estágio Supervisionado se efetiva na relação estabelecida entre os estudos teóricos e os conhecimentos produzidos a partir do seu encontro com a realidade vivenciada pelas crianças nos diferentes contextos do brincar. Entre encontros e caminhos possíveis, vivenciar a experiência do estágio na Brinquedoteca auxilia na compreensão do papel do brincar, das interações e do papel do professor nesse espaço e na Educação Infantil.

Vivenciar essa realidade junto aos alunos de graduação, professores e crianças da primeira etapa da Educação Básica à luz dos já citados referenciais teóricos, permite-nos compreender que o Estágio Supervisionado ocupa o espaço de articulação entre a Universidade e a Educação Básica concretizados por meio de encontros, diálogos e experiências. A Brinquedoteca, como *lócus* de formação, permite a problematização de concepções sobre o brincar e sobre as especificidades da infância estreitando, cada vez mais, a relação teoria e prática por meio de pesquisas, estudos e

proposições pedagógicas comprometidas com o direito do brincar, com a vivência das culturas lúdicas infantis e com o entendimento de que é brincando que a criança ressignifica as experiências do mundo, aprende e se desenvolve.

Referências

- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Duas Cidades: 34, 2002.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Vol. I**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 2012.
- BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. DF: Senado, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.
- CREPALDI, R. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca um mergulho no brincar**. Ed. Maltese, 1994.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LAZARETTI, L. M; MELLO, M. A. Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. **Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectivas**, v. 1, p. 117-133, 2018.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.
- PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- PIMENTA, S.G. LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PRADO. A. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.
- QUEIRÓZ. B. C. **Para criar passarinho**. São Paulo: Global Editora, 2019.
- VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Extensão universitária e relações escola/universidade: olhares para os encontros e possibilidades no tempo/espaço do estágio supervisionado

Daiana Camargo
Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Notas introdutórias...

Esse capítulo apresenta uma reflexão a partir do projeto de extensão referente ao estágio curricular supervisionado, desenvolvido no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Aborda o estágio curricular, tendo como ênfase a relação teoria-prática na formação de professores. Desenvolvem-se reflexões sobre os impactos do projeto de extensão no processo de constituição da identidade docente e o fazer pedagógico no contexto do estágio curricular. Problematisa-se a relação universidade-escola, destacando a interação entre professores formadores, professores e gestores escolares da educação básica, acadêmicos e os campos de estágio. Por fim, apresenta reflexões feitas a partir dos relatos de acadêmicas, sobre as vivências nas oficinas formativas.

O projeto de extensão “Estágio e formação de professores de Educação Infantil, tecendo diálogos entre Universidade e a instituição educativa” vem se caracterizando como uma ação teórico-prática que busca aproximar os estudos realizados no âmbito da universidade com as práticas, realidades e dinâmicas da instituição de Educação Infantil. O projeto se desenvolve de forma articulada no espaço da universidade e nas instituições campo de estágio, com o objetivo de possibilitar interlocuções para o aprofundamento da formação do professor de Educação Infantil. O projeto é realizado com acadêmicos do terceiro ano do curso de

Pedagogia da UEPG, professores e demais profissionais das instituições de Educação Infantil, por meio de atividades que envolvem os demais estudantes do curso, como trocas de experiências, mostras e palestras.

O Estágio Curricular Supervisionado é compreendido como um espaço por meio do qual os acadêmicos estabelecem conexões com o ambiente profissional da docência de forma acompanhada, intencional e reflexiva. Neste sentido, a “reflexão na ação e sobre a ação, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, lhe dá a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 166). Ou seja, a experiência de estágio possibilita aos acadêmicos desenvolver uma prática reflexiva e crítica que tome como base a problematização do contexto educativo, ao passo em que propõe ações significativas nas instituições de Educação Infantil. Neste sentido, o projeto promove a aproximação entre a universidade e a instituição educativa, no intuito de organizar propostas de formação a partir da escuta e do diálogo, da valorização do professor supervisor-técnico¹, e de aprimoramento dos processos de acompanhamento e avaliação do acadêmico estagiário.

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira discutimos as relações e vínculos diversos, estabelecidos na extensão universitária por meio das vivências do estágio supervisionado. Posteriormente, apresentamos as ações realizadas e reflexões desenvolvidas no projeto. Por fim, discutimos os resultados produzidos a partir do “ciclo de oficinas”, tomando como fonte de registros os diários de estágio dos acadêmicos.

¹ Conforme documentos institucionais, nomeamos os profissionais que acompanham os acadêmicos no campo de estágio (professores, coordenadores pedagógicos, etc.) com o termo supervisor-técnico.

Relações entre Extensão Universitária e os vínculos constituídos por meio do estágio supervisionado

Consideramos que as ações extensionistas podem se constituir como um importante espaço para o aprofundamento dos estudos e diálogos sobre a docência na Educação Infantil, assim como, para a formação inicial e continuada de profissionais da educação. Entendemos que a aproximação universidade-instituição educativa, sob uma proposta de escuta e diálogo, pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática. Da mesma forma, as relações entre a academia e a escola, possibilitam a produção de outros ou novos conhecimentos sobre Estágio, Educação Infantil, crianças, infâncias e suas particularidades. Assim, podemos estabelecer novas relações entre estes dois valiosos campos de formação.

A elaboração do projeto de extensão, tendo como foco o estágio supervisionado, traz uma série de experiências significativas, tanto para os acadêmicos, como para os profissionais das instituições campo de estágio. Ao relatarem suas experiências extensionistas com ênfase na formação docente, Lovato e Moura (2022 p. 56), corroboram com nossas reflexões quando ressaltam,

Num espaço de convivência entre pesquisadores, licenciandos e profissionais da educação básica, caracterizado pela diversidade de saberes, de conhecimentos e de experiências; configurado através da extensão universitária, que cumpre um papel fundamental no atendimento das demandas e necessidades da sociedade, apontamos para a importância das conversações no processo formativo de professores.

Quanto ao processo formativo de professores, os estudos de Martins, Martins Filho e Souza (2021), analisam que as propostas extensionistas na relação com a educação básica, assim como a formação dos acadêmicos, devem se estruturar como um projeto que enlace a construção do conhecimento das aulas, a pesquisa

científica e a participação na extensão universitária, oportunizando a qualificação do percurso formativo e um crescimento em âmbito profissional e humano.

Entendemos que as experiências vividas ao longo da formação inicial, no contato com as instituições podem possibilitar a construção de conhecimentos sobre o estágio e as particularidades da Educação Infantil. Conforme Infantino (2013, p. 7),

É no contato com a prática educativa que os estudantes podem desenvolver um pensamento reflexivo e crítico, competência fundamental no trabalho educativo, em particular com a primeira infância. As figuras da professora tutora de creche e do supervisor em sala sustentam o desenvolvimento de processos de aprendizagem e de conhecimento em que os estudantes desempenham um papel ativo, de protagonistas diretos na criação do saber.

Buscamos assim, oportunizar ao acadêmico do curso de Pedagogia um espaço de aprofundamento teórico-prático para a realização do estágio de docência na Educação Infantil, primando pelo diálogo com a instituição educativa e a comunidade, pela construção de propostas e materiais adequados a cada faixa etária, bem como a orientação para utilização dos recursos produzidos.

Aos profissionais da Educação Infantil, visamos proporcionar um espaço de diálogo para um melhor entendimento do processo de estágio e do papel da Instituição Educativa na formação dos futuros professores. Também, problematizar e valorizar o trabalho realizado nas instituições educativas, uma vez que reconhecemos os esforços de muitos profissionais para qualificar suas práticas. Para Infantino (2013), o estagiário próximo a um tutor especialista, além de entrar em contato com o mundo das crianças, entra em contato com uma perspectiva educativa (cultural, social, organizacional e política).

Pensar as relações do estágio na formação docente, implica ouvir as professoras das instituições educativas. Tomando por base

as experiências desenvolvidas em instituições italianas, Infantino (2013, p. 30) ressalta:

Os seminários tornaram-se um lugar importante para reelaborar e compartilhar saberes entre as educadoras tutoras de creche e operam em favor de uma fruição dinâmica de conhecimento entre creches e universidade. Toma forma, um espaço de elaboração totalmente peculiar, em que as educadoras tutoras de creches têm palavra para exprimir o sentido de seu envolvimento no percurso de estágio e de seu percurso pessoal de desenvolvimento profissional. São as mesmas educadoras tutoras de creche a assinalar o valor da experiência na sua formação profissional.

Entendemos o processo como de aprendizagem mútua, pois os professores (por nós denominados supervisores-técnicos) quando envolvidos e abertos ao diálogo, tendem a refletir não só sobre as propostas do acadêmico, mas sobre suas práticas, aprimorando-as, bem como, buscam formas e caminhos para orientar os estagiários. Peroza e Camargo (2019) destacam que o estágio supervisionado pode se constituir como um encontro entre sujeitos aprendentes, no intuito de valorizar a formação dos professores em diálogo com os conhecimentos das crianças, com um olhar cuidadoso às experiências que perpassam a vida cotidiana da escola da infância.

Nesta perspectiva, o projeto extensionista que apresentamos abordou temas candentes à formação de professores como o planejamento e o ciclo de oficinas em arte, música, literatura infantil e corpo/movimento. Estes temas foram considerados pertinentes para a formação integral das crianças, bem como relevantes para os estagiários tendo em vista a possibilidade de reflexão e a organização de propostas com significado e qualidade de conteúdo e de materiais para as crianças.

Ações e reflexões do projeto de extensão

Em sua primeira edição, iniciada no ano de 2019, o projeto “**O Estágio Curricular na formação docente: tecendo diálogos entre a Universidade e a escola de Educação Infantil**” organizou-se com propostas de formação e certificação para as professoras de Educação Infantil dos campos de estágio, especificamente os Centros municipais de Educação Infantil – CMEIs. Com a realidade do isolamento social imposta pela pandemia de Coronavírus, já no início do ano de 2020, as propostas extensionistas foram redimensionadas, tomando um caráter de formação e de manutenção de vínculo entre professores e estagiários, assim como entre os estagiários e as instituições campo de estágio.

O projeto de extensão se desdobrou em dois grandes movimentos formativos, o evento “Escola e Universidade em Diálogo com a Educação Infantil” e o Ciclo de Oficinas “Repertórios e Docências na Educação Infantil”, com o propósito de atender particularidades ora do campo/escola/comunidade, ora dos acadêmicos do curso de pedagogia e suas necessidades quanto às práticas, reflexões e repertórios para embasar a construção das propostas de docência, no contexto do ensino remoto.

Neste estudo, nos detemos a apresentar os impactos do “Ciclo de oficinas” para os estagiários que o vivenciaram. As oficinas possibilitaram mobilizar reflexões e provocar experiências sonoras, criativas e corporais por meio das propostas e dos recursos utilizados pelos professores convidados, apresentados no quadro 1.

Quadro 1: Oficina/palestrante

Professor convidado	Tema
Tiago Madalozzo - UNESPAR	Música na Educação Infantil
Elisa Dalla Bona - UFPR	Literatura infantil
Izabelle Cristina de Almeida - UEPG	Corpo e movimento
Daniela Diefenthäler – Mirabolando Espaço de Arte	Arte na Educação Infantil

Fonte: Organizado pelas autoras, 2022.

Ao propormos a formação no formato de oficinas, entendemos a importância de provocar experiências e reflexões, demarcando conceitualmente que as experiências são as que nos passam e nos transformam, nos mobilizam ao novo, ao inédito, ao repensar e fazer de outras formas (BONDÍA, 2002).

A metodologia formativa das oficinas, conforme Anatsiou e Alves (2006, p. 96) pode servir como uma “estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá”. Na esteira de uma proposta que visa nos colocarmos em movimento pelo conhecimento, trazemos um outro conceito importante para a organização de práticas diferenciadas: repertório.

Sustentamos nossas escolhas na importância da construção e ampliação de repertórios que permitissem aos estudantes elaborar propostas e experiências significativas para e com as crianças. Barbosa e Horn (2008) demarcam a importância do professor conhecer os temas importantes para a infância contemporânea, bem como o valor de constituição de um repertório amplo, que permita compreender diversas situações, redimensionar estudos pessoais para que no trabalho com crianças possam instigar perguntas e desafios.

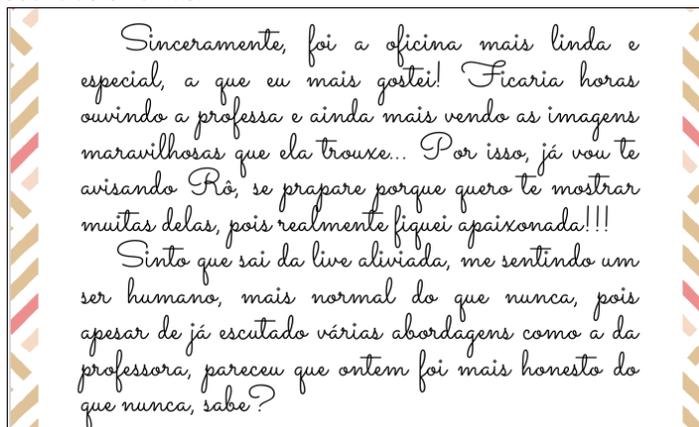
Destacamos que no estágio, propomos como documentação a elaboração de diários de campo, nos quais são registradas as experiências, estudos, reflexões e vivências dos acadêmicos ao longo do ano. A utilização do diário como instrumento de registro e reflexão sobre o processo formativo do professor é proposta por Zabalza (1994), que o considera como exercício de escrita sobre a prática pedagógica. Nele, o professor passa a refletir sobre sua atividade profissional. Neste período de estágio sendo realizado de forma remota, propusemos que os diários fossem feitos com o uso da plataforma de design gráfico “Canva”. Trazemos alguns excertos desses registros expressos nas imagens 1 e 2, abaixo.

Imagem 1: Registro de uma acadêmica no diário de campo sobre as oficinas.



Fonte: Registros organizados pelas autoras a partir dos diários das acadêmicas, 2021.

Imagem 2: Registro de uma acadêmica no diário de campo sobre as oficinas.



Fonte: Registros organizados pelas autoras a partir dos diários das acadêmicas, 2021.

Entendemos, assim, que este recurso é valioso como meio de registro no tempo/espço do estágio de docência, neste movimento de constituir-se como professores de crianças. Sobre estes registros, tecemos discussões acerca das oficinas, trazendo os olhares dos acadêmicos/estagiários. Assim, a partir dessas reflexões, passamos a apresentar o Ciclo de Oficinas e suas reverberações nas experiências de estagiários descritas em seus diários de campo.

Reverberações do “Ciclo de oficinas” para os acadêmicos de pedagogia: registros em diário de bordo

Considerando as dificuldades para a realização das ações de estágio de docência em contexto de pandemia, propusemos alternativas para atendermos as necessidades deste contexto. Neste período, excepcionalmente, as propostas seriam realizadas de forma remota, por meio de interações em grupos de conversas e gravação de vídeos e identificamos, no ciclo de oficinas, a possibilidade de abordarmos temas relevantes para as práticas no estágio. Assim, passamos a apresentar, nos tópicos a seguir, os desdobramentos de cada uma das oficinas, compondo as reflexões de acadêmicos sobre elas, descritos nos diários de estágio.

Música na Educação Infantil - Tiago Madalozzo

No tocante ao trabalho musical com a criança pequena, o professor e pesquisador Tiago Madalozzo provocou os participantes a pensarem em suas vivências e conhecimentos musicais. A partir da apresentação de um repertório sonoro amplo e diversificado, demarcou em sua abordagem, elementos teóricos e práticos, enfatizando a necessidade de qualidade e diversidade de experiências musicais propiciadas às crianças. Para Madalozzo (2021, p. 25), a musicalização infantil consiste em um:

Processo em que, com a sensibilização sonora, a criança passa a atribuir sentido aos conceitos musicais, a partir de uma série de

práticas ativas em que se envolve de maneira significativa. As palavras prática, vivência e experiência aparecem com frequência associadas ao conceito de musicalização infantil. Além de projetos ou cursos em escolas regulares e de música, a musicalização é um processo muito mais abrangente, e que define uma postura de trabalho pedagógico seja em qualquer nível, modalidade ou contexto de ensino. Por outro lado, por seu caráter lúdico, em geral aparece associada ao universo da infância.

Quanto a abrangência do processo de musicalização, consideramos fundamental que o professor de crianças assuma seu papel de mediador, de proponente de vivências sonoras, de exploração musical e rítmica, como destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), no item dedicado à organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular que, dentre as possibilidades para o trabalho pedagógico, ressalta a necessidade de propostas de exploração corporal, criação, desenho, música, dança e teatro.

Quanto a formação dos professores e as possibilidades de práticas de musicalização, as acadêmicas apresentam em seus registros nos diários de campo:

Quadro 2: Registros das acadêmicas a respeito da oficina de música

Acadêmico	Reflexões
Bianca	O educador ressalta três modos do fazer musical: as crianças apreciam música; as crianças ouvem música; e as crianças produzem música, ou seja, elas criam músicas. Sendo assim, nós, como professores, jamais devemos matar as formas de expressão musical que elas nos trazem, mas sim, aprender com elas a cada nova forma de se fazer o musical. Foi uma ótima oficina, certamente nos ajudará em nossas práticas e melhor compreensão deste processo de musicalização no ensino e aprendizagem.
Amanda	Uma coisa que o professor disse que vai ficar pra sempre gravada é a forma de falar com as crianças. Ele diz que devemos falar de forma natural porque sim, as crianças

	entendem e respondem até mais que nossas expectativas. Desde a escolha da música: pode-se fazer o uso de todos os tipos musicais, não se limitar somente a músicas ditas infantis.
--	--

Fonte: Diários de campo dos acadêmicos, 2020.

As considerações de Bianca estão em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) no que tange a expressividade e a valorização das crianças, imersas em diferentes culturas e oriundas de experiências diversificadas. O impacto positivo das discussões tecidas na oficina é percebido, também, nos registros de Amanda, que destaca a forma de falar com crianças, que está ancorada nos conceitos e vivências com relação à criança e a infância que amparam professores e a comunidade educativa.

As reflexões de Amanda, refletem discussões que temos feito ao longo da formação, sobre a naturalização da utilização de palavras no diminutivo e da modulação da voz ao se tratar com ou sobre crianças, de forma a infantilizá-las desconsiderando sua capacidade de entender e explicar o mundo.

A partir das reflexões tecidas pelo professor convidado, podemos inferir que no contexto da educação musical a ideia de material para criança, com linguagem e baixa qualidade sonora também é um desafio enfrentado pelos pesquisadores e professores de música.

As crianças, a cultura e as possibilidades a partir da Literatura Infantil - Elisa Dalla Bona

O tema da oficina foi abordado pela professora Dr.^a Elisa Maria Dalla Bona (UFPR), a qual propiciou aos acadêmicos um espaço potente de questionamentos e reflexões acerca de conceitos e materiais de literatura infantil, considerando aspectos de texto, imagem, escolha e leitura de textos literários.

O trabalho com a literatura na educação infantil é fundamental no processo de imersão das crianças no mundo da cultura humana. Moro e Vieira (2018) afirmam que a literatura na educação infantil se constitui como uma atividade de escuta e de encontro com o imaginário em um processo contínuo de descobertas.

A realização de um trabalho consciente e intencional com a literatura, de modo especial na educação infantil, requer um posicionamento e o compromisso político-pedagógico na formação do leitor, segundo Kaercher (2011). Esse compromisso se efetiva na formação de professores, na organização de tempos, espaços e acervos.

Por meio desta oficina, os estudantes puderam se apropriar de alguns conceitos, mas também um conjunto de propostas possíveis de serem colocadas em prática com as crianças. As acadêmicas expressaram suas percepções da seguinte forma:

Daiane	O livro não precisa ter uma linguagem ou imagens facilitadas para as crianças. Desafiar, instigar a imaginação do leitor é muito importante. O livro "Agora não Bernardo" foi apresentado. Quando eu estava no magistério, participei de algumas oficinas expositivas, assim como, em sala de aula. Esta obra foi trabalhada, me lembro que uma das dinâmicas foi ler nas entrelinhas o que o texto estava propondo e querendo nos dizer. (...) Criar lugares propícios para a leitura: os espaços, as pequenas bibliotecas. Não adianta ter uma infinidade de livros e não deixar ao alcance das crianças, não deixá-los usufruir nos momentos que desejam. O livro não deve ser um passatempo. Por exemplo, a criança não para quieta por ter finalizado suas atividades, então, vai ler um livro até os colegas terminarem (...). Uma mediação correta e um contexto organizado, servem para criar um ambiente propício ao ler pelo prazer de estar lendo e não por obrigação.
Emily	A professora Elisa falou-nos sobre a importância de colocar livros à disposição das crianças, para que elas

	<p>possam folhear, sentir e se deleitar. Além disso, ela também enfatizou que nos momentos de leitura com as crianças, é necessário que exista uma boa mediação e que antes de tudo, exista uma mobilização dos conhecimentos prévios delas. Ademais, segundo a professora Elisa, há momentos em que é preciso deixar as crianças explorarem sozinhas.</p> <p>Um outro ponto refere-se ao planejamento. Aprendemos que Literatura é coisa séria, e não combina com improvisação, pelo contrário, é preciso que o trabalho com ela esteja fortemente alicerçado em um fundamento e em claros objetivos para com as crianças. Nessa semana tivemos experiências muito ricas, nas quais adquirimos grandes aprendizados, que certamente contribuirão para com as nossas futuras atuações na prática.</p>
--	---

Nas falas das acadêmicas ficam expressas as aprendizagens, mas também as reflexões que puderam fazer a partir das provocações propostas pela professora Elisa. As relações com outros momentos de formação, como no caso da Daiane, ou nas perspectivas propostas por Emily, nos levam a considerar que as vivências trouxeram elementos para pensar as práticas pedagógicas que, em breve, elas desenvolveriam no estágio.

Corpo e movimento: desafios em tempos de ensino remoto - Isabelle Cristina de Almeida

Articulando um potente referencial teórico, compartilhando experiências e instigando possibilidades de propostas que envolvam corpo e movimento a partir do ensino remoto, a professora Isabelle Cristina de Almeida propôs a oficina. O encontro permitiu outros olhares para o papel do professor ao planejar propostas interativas, ressaltando a necessidade de comprometimento com a escolha de recursos, canções, materiais, além do envolvimento do professor para a mobilização das

crianças à participação e interação, assim como, o papel da escuta atenta e amorosa da criança.

O movimento e o corpo têm sido reiteradamente negados na escola da infância, como resultado de um processo histórico que fragmenta e antagoniza o corpo e o intelecto. Neste sentido, a escola e as instituições de educação infantil são compreendidas como o lugar do desenvolvimento intelectual das crianças. No entanto, partimos do pressuposto de que o processo deve considerar a criança em sua integralidade e na Educação Infantil, o movimento do corpo, as sensações, as experiências corporais compõem as perspectivas de aprendizagens e desenvolvimento. Para Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 38-39),

Entendendo-se o corpo como instrumento de ação e relação, é preciso que ele seja bem trabalhado desde os primeiros anos de vida, pois deste trabalho dependem as futuras habilidades de movimento na ação corporal. Conhecer seu corpo, ter domínio dos seus movimentos, pode ter influência direta na personalidade e no comportamento do indivíduo. O movimento participa biológica, cultural e socialmente da vida do ser humano, o que implica não poder ser relegado a um segundo plano, como acontece em muitos currículos escolares.

A oficina ofereceu um conjunto de propostas que podiam ser pautadas nas práticas dos participantes. Daiane e Agnes destacam a riqueza desta vivência, conforme destacamos a seguir:

Daiane	Quem desenvolveu este trabalho conosco foi a professora Isabelle. Incentivar o movimento corporal estimula o desenvolvimento motor. Agir coletivamente em busca do mesmo resultado, estimular a percepção dos sons e as habilidades do educando sempre utilizando as metodologias lúdicas e prazerosas. Algumas dinâmicas foram realizadas para que compreendêssemos, brincando, como é trabalhar com o corpo. Corpo e arte são modalidades desenvolvidas, que
--------	--

	ao longo da vida utilizamos. Pois bem, esta oficina me fez ampliar minha visão e analisar como trabalhar com o corpo na educação infantil.
Agnes	Uma fala da prof. Iza me chamou atenção: "possibilidades a gente encontra quando se tem intencionalidade", pois muitas vezes a escola ou os docentes tentam encontrar "desculpas" para justificar o injustificável. Quando se quer, se faz. Portanto, não são necessários espaços enormes ou recursos caríssimos para propiciar momentos lúdicos, livres e significativos para as crianças, bem na verdade, elas não precisam de nada disso, pois já bastam por si só.

Daiane destacou a importância de se estimular as percepções das crianças no sentido de conhecer o próprio corpo, o potencial que possuem, destacando que as propostas com as crianças devem se pautar na ludicidade e nas interações.

Agnes, por sua vez, ressalta a intencionalidade como um ponto importante para a realização de práticas significativas para e com as crianças, assim como, a consciência do professor ao fazer suas escolhas e propor às crianças.

Arte, artistas e práticas com crianças pequenas: o que fazer??? - Daniela Diefenthaler

A proposta desta oficina advém de nossas inquietações a respeito das propostas em Arte que temos visto no ambiente das instituições. Geralmente a criança é mera espectadora das propostas dos adultos e a Arte um meio para possibilitar aprendizagens delineadas pelas instituições. Carimbos com mãos e pés dos bebês estão bem distantes das experiências e experimentações que a Arte pode proporcionar às crianças. Portanto, são necessárias novas experiências formativas, para pensarmos outro espaço da arte com as crianças. Iavelberg (2017, p. 27) afirma que,

A liberdade de manifestação e de construção depende de orientações didáticas adequadas para que as crianças possam viver a arte na escola de forma autoral, sem submissão a projetos alheios às suas necessidades e possibilidades de criação no campo circunscrito pelo projeto curricular da escola.

Sendo assim, a autora acima citada defende que a partir de uma constante atualização e articulação entre a teoria e a prática em arte e educação podem favorecer uma nova dinâmica de propostas com as crianças.

Outro conceito que nos é caro ao pensarmos as estratégias práticas, os conhecimentos e as vivências na formação de professores é demarcado por Martins e Picosque (2012) como nutrição estética. As autoras consideram a nutrição estética como “o abastecimento dos sentidos movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de objetos culturais” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 36). As pesquisadoras tecem considerações sobre a importância do olhar, do tocar, do sentir, de uma coleta sensorial e que tal mobilização não cabe apenas ao campo da arte, mas que pode ser integrada a processos educativos das diferentes áreas de conhecimento.

Portanto, nesta oficina, a professora Daniela apresentou o trabalho desenvolvido na sua escola e as infinitas possibilidades que uma proposta em arte pode oferecer às professoras e crianças, o que pode ser percebido nos depoimentos de Carolina e Bianca:

Carolina	Precisamos pensar em propostas que usufruam da experimentação, da imaginação, da invenção e da criação. Ao fazer um planejamento de arte, precisa-se pensar em quem quero me basear para realizar a aula ² , qual artista eu quero que minha aula trabalhe. Ela precisa fazer sentido para a criança, não posso somente
----------	--

² Entendemos que na educação Infantil o cotidiano se organiza por meio de experiências, numa perspectiva de interação e construção de conhecimentos, superando o termo aula.

	<p>pegar uma pintura e dizer para ela reproduzir fazendo que aquilo não seja significativo para ela. Durante a fala da professora Daniela, destacou uma citação muito interessante que dizia: muito mais importante do que o que o artista quis dizer com uma obra, é o que ela nos diz, também, as nossas relações que estabelecemos com ela, com os outros observadores, com outras obras, artistas, imagens.</p>
Bianca	<p>A professora veio desconstruindo essa concepção rasa de que arte é dar desenhos prontos para as crianças pintarem, de que a arte é trabalhada em datas comemorativas, com trabalhinhos, nos ensinando que a educação não é fácil, e que arte está muito além desses parâmetros que nos deparamos na educação infantil. Aprendi muitas coisas que quero muito colocar em prática quando terminar minha graduação, voltada para a arte. Compreendi que arte na escola é permitir que as crianças vivenciem várias experiências voltadas a arte, como utilizarem vários objetos como pincéis, (Ex: bucha, escova de dente, pente entre outros), pintar e criar em várias posições, em pé, sentadas, deitadas, utilizando as mãos, os pés. Arte é criação, é permitir às crianças terem contato com várias obras, várias concepções do que é belo, e o mais importante ao meu ver é expor essa arte, está criação de nossos alunos e não engavetá-los para mandá-los para casa no fim do ano.</p>

Carolina ressalta a importância da experiência e da percepção subjetiva em relação à arte e os impactos que pode gerar em cada pessoa de forma tão distinta. Para ter essa percepção, há que se desenvolver um olhar sensível e crítico sobre o que a arte representa e significa para os próprios professores em formação.

Já Bianca, ressalta a desconstrução do que é o trabalho em arte desenvolvido nas instituições educativas. Os diferentes materiais que podem ser utilizados e a ousadia nas proposições serviram de estímulo para novas proposições nas práticas pedagógicas que desenvolveriam no estágio e, mais adiante, como professores.

Algumas considerações...

As peculiaridades do processo de realização do Estágio envolvem diferentes instituições, profissionais e realidades distintas e demonstra seu papel significativo, potente e reflexivo. O caminho é atravessado por desafios, dentre eles o espaço ainda reduzido para a discussão sobre a infância e a educação infantil no currículo do curso de Pedagogia, as realidades, expectativas e possibilidades de cada acadêmico (trabalho, identificação com a área, etc.). Neste sentido, o estágio requer um olhar atento para formação docente e ações complementares ao ensino nos cursos de graduação.

As ações extensionistas articuladas ao Estágio Curricular Supervisionado, nos abrem possibilidades para promover experiências de aproximação com a realidade das instituições de Educação Infantil, assim como com profissionais que desenvolvem um trabalho direto com as crianças. Nessas relações, todas as propostas favorecem conhecimentos e problematizações sobre a constituição das práticas docentes e os caminhos para transformá-las.

Sendo assim, as ações apresentadas referentes às oficinas, assim como os relatos das acadêmicas, demonstram que uma abordagem teórico-prática é fundamental para a realização de propostas de Estágio mais significativas e que contribuem para a formação de professores para atuar na Educação Infantil.

Referências:

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensino na universidade**. Joinville: UNIVILLE, 2006, p. 67-100.
- BARBOSA, M.; HORN, M. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre, 2008.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, pp. 20-28, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

IAVELBERG, R. Arte, infância, formação docente e cultura na escola. In: CUNHA, S. R. V. da; CARVALHO, R. S. de. **Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

INFANTINO, A. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 07–39, 2013. DOI: 10.34024/olhares.2013.v1.8.

KAERCHER, G. E. P. S. **Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro**. Acervo Digital. UNESP. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/453/4/01d14t10.pdf>, Acesso em: 25/11/2022.

LOVATO, A.C. do A.; MOURA, A.C. de O.S. de. Formação de professores na extensão universitária: entrelaçamentos de linguagens e emoções. In: SILVEIRA, D. da S.; MORAES, M. C. **Formação de professores na extensão universitária: contribuições e desafios à prática docente**. Rio Grande: Ed. FURG, 2020.

MADALOZZO, T. **A prática criativa e a autonomia musical infantil: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização**. Tese de Doutorado. Curitiba, 2019.

MARTINS, R. E. M. W.; MARTINS FILHO, L. J.; SOUZA, A. R. B. Extensão universitária e formação docente: diálogos com a Educação Básica. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, e215089, 2021. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5089>.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MORO, C.; VIEIRA, D. M. Como podemos apresentar a literatura no cotidiano dos grupos de bebês? In. MORO, C.; SOUZA, G.

Educação infantil: construção de sentidos e formação. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W.W. **Corpo em movimento na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2012.

PEROZA, M. A. D. R.; CAMARGO, D., 2019. A experiência de encontro entre sujeitos aprendentes: aspecto da formação docente vivenciado no estágio supervisionado em docência na educação infantil. **Educação, Ciência e Cultura** 24, 85.

doi:10.18316/recc.v24i1.4595

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula:** Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

O papel do estágio no processo de formação docente: um relato de experiência no ensino superior

Gisleine Cristina Silva
Silvia Fernanda de Souza Lordani
Heloisa Toshie Irie Saito

Introdução

O presente texto tem como intuito refletir sobre o estágio de docência na pós-graduação em Educação, realizado no segundo semestre de 2022, em duas disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá voltadas para o estágio curricular supervisionado na Educação Infantil: Prática de Ensino na Educação Infantil I e Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil I.

Temos como premissa o fato de que o estágio se configura como uma oportunidade de aprendizagem para os acadêmicos de Pedagogia, bem como para os futuros professores do Ensino Superior, os pós-graduandos, conforme apresentaremos no presente relato. A esse respeito, Ostetto e Maia (2019) afirmam que por meio do estágio dá-se a aproximação ao campo de atuação profissional, a imersão nas escolas de educação básica configura-se como parte imprescindível para o processo formativo de formação do professor. Dessa forma, o estágio tem como finalidade propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará, que por sua vez deverá propiciar uma reflexão sobre e a partir da realidade da escola.

Defendemos que refletir sobre o aprender é pensar na nossa própria trajetória de vida, uma vez que o ato de aprender passa pelos nossos desejos, sentimentos, emoções e sentidos voltados para um determinado ponto, possibilitando a relação com os conhecimentos já adquiridos. Assim, pensar sobre as ações

efetivadas no decorrer das disciplinas acima elencadas voltadas ao estágio curricular supervisionado na Educação Infantil torna-se importante porque é um processo formativo, uma vez que permite um melhor entendimento de como esses componentes curriculares oportunizaram o desenvolvimento e o amadurecimento das pós-graduandas possibilitando-as uma reflexão acerca dos conceitos pertinentes às ações docentes no contexto Educação Infantil, a fim de compreenderem a relevância de uma prática pedagógica sistematizada, intencional e emancipatória, bem como a necessária articulação da teoria com a prática.

Considerando que o estágio traz infinitas contribuições para a formação profissional enquanto possibilita a vivência da futura profissão, colocando os discentes frente a frente com as dificuldades e os benefícios da profissão, questionamos: O estágio curricular supervisionado pode auxiliar os pós-graduandos na compreensão e no entendimento da relevância do estágio na sua formação, levando-os a encarar esse processo com um olhar mais atento, reflexivo e crítico?

Buscaremos responder esta questão a partir de um relato de experiência de duas pós-graduandas, sendo uma discente do Mestrado e outra do Doutorado, ambas vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. As pós-graduandas realizaram o estágio de docência nas duas disciplinas citadas com as acadêmicas do terceiro ano do curso de Pedagogia, durante o segundo semestre de 2022, cujas aulas ministradas foram planejadas e efetivadas sob a supervisão da professora orientadora, com procedimentos metodológicos que envolveram leitura, dinâmicas em grupo, aulas expositivas, estudo e discussões de textos, bem como acompanhamento na elaboração do planejamento para a regência na Educação Infantil e acompanhamento da escrita do relatório final do processo de estágio das acadêmicas.

No decorrer das aulas, as pós-graduandas promoveram debates acerca da importância do professor da infância se assumir como um profissional que necessita de uma formação consistente e

que compreenda a importância das ações pedagógicas serem planejadas com intencionalidade, considerando as crianças que vivenciarão as proposições em colaboração com seus pares, de modo que seja, coerente com as necessidades e as especificidades da criança enquanto sujeito histórico, ativo e em processo de aprendizagem e desenvolvimento. Também abordamos a necessidade da organização do tempo, dos espaços e dos ambientes para o desenvolvimento infantil e aprendizagens na creche.

De um modo geral, pretendemos com este estudo destacar a relevância do estágio curricular supervisionado para a formação profissional, bem como a importância do estágio de docência para os alunos da pós-graduação.

O papel do estágio no processo de formação docente

A educação, sendo um processo formativo na vida dos sujeitos, exige do profissional que atua neste cenário, ou seja, o professor, uma formação inicial e continuada que vai além de dominar os conhecimentos científicos, mas que também tenha condições de oportunizar às crianças aprendizagens significativas. Dessa forma, os cursos de formação de professores devem formar um profissional que consiga trabalhar sua didática de forma contextualizada à realidade, adequando-a quando necessário, sem perder de vista o conhecimento científico e seu papel enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Pensando na complexidade de tal formação, é preciso que o estagiário se considere um sujeito e ator de sua própria aprendizagem, sendo imprescindível que ele tenha contato direto com situações reais que envolvem o seu futuro campo de atuação.

Sabemos que o estágio supervisionado no ensino superior é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 (BRASIL, 1996) nos cursos de formação de professores por ser um momento de grande importância no processo formativo. O estágio supervisionado trata-se de “Um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores que

estabelece um diálogo entre a teoria apreendida no curso de formação e a prática nas escolas-campo de estágio” (SILVA; GASPAR, 2018, p. 205).

Defendemos que no estágio há a possibilidade de compreensão da teoria e da prática de forma articulada com foco nas particularidades da profissão, além de ser um meio de conhecer a realidade diária do docente na escola, entendendo melhor, na prática, o que é ser professor em uma instituição de ensino e, a partir disso, comparar a visão real com a imaginada ou desejada com o auxílio da teoria, para assim definir o tipo de professor que se deseja ser.

Compreendemos que o estágio supervisionado é uma forma de possibilitar a criação de um espaço de excelência, em que a formação teórica e prática do profissional organiza o exercício docente mediante a observação e a regência da turma por meio do envolvimento do estagiário com pesquisas, projetos, exposições e debates. Logo, o estágio supervisionado se constitui como um processo de rica aprendizagem, sendo extremamente necessário a um profissional em formação, tendo por objetivo a preparação para a docência. Conforme Ostetto e Maia (2019), o estágio curricular supervisionado é um espaço privilegiado de aprendizagem e de conexão da teoria com a prática, aspectos inerentes à prática pedagógica.

Gomes (2009) corrobora ao afirmar que o estágio diz respeito à construção identitária profissional, uma vez que a aproximação com a realidade por meio da experiência prática, ou seja, com o campo profissional, oportuniza a conexão da teoria estudada com a prática observada nas instituições de ensino. Desse modo, também pode ser entendido como uma atividade educativa/formativa que ocorre por meio do diálogo entre a teoria e a prática.

Vale destacar que, no processo de estágio de docência, conseguimos observar que o papel do professor não é o de apenas ensinar, mas também o de construir uma relação afetiva e de confiança com as acadêmicas da Pedagogia, a fim de mediar o processo de aprendizagem e, principalmente, contribuir com a formação para a vida, pois também é papel do professor cooperar

com a educação da turma não só no que diz respeito aos conhecimentos científicos.

Posto isso, foi possível perceber, no campo de estágio, que a função do professor vai além do que possamos imaginar. Como afirma Weffort (1995) é necessário educar o olhar, a fim de construir um olhar sensível e pensante, ou seja, precisamos desenvolver a habilidade de uma ação mais aprofundada e analisada de modo que conduza a uma reflexão. Logo, o nosso olhar deve ser construído de um modo sensível e pensante para entendermos o processo de ensino e o modo adequado de se estar com as crianças de forma mais qualitativa e empática.

Considerando tais questões, defendemos que no processo de estágio é importante o desenvolvimento de uma pedagogia do olhar que implica um ensinar a compreender e um aprender a compreender numa perspectiva dialógica e reflexiva, de modo realizar várias leituras que possibilitem o entendimento do contexto educativo nas suas diferentes particularidades e nuances, assim como propõe Alves (2002).

Nessa perspectiva, o relato sistematizado das experiências angariadas por meio do estágio de docência possibilita o contato com a experiência humana e com as relações entre pós-graduandas, acadêmicas do curso de pedagogia e crianças do campo de estágio, com todos os seus erros e acertos. Isso permite conhecer a conexão existente entre o saber teórico e o saber prático, no sentido de estabelecer relações com a realidade vivenciada.

Desse modo, no processo de estágio, é possível perceber que ser professor é estar em constante processo de formação, ou seja, cotidianamente ir aperfeiçoando a maneira de educar e cuidar das crianças. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002) o desenvolvimento profissional acontece, a partir de uma mudança ecológica, ou seja, global e integral, em que o docente se desenvolve, no decorrer da sua vida, nos diferentes contextos que englobam o crescer, o sentir, o ser e o agir. Enfim, queremos destacar que a profissão docente corresponde a uma atividade contínua de aprendizado que se efetiva ao longo da vida, ou seja,

é um desenvolvimento que se constrói enquanto se adquire conhecimentos.

Foi com essa compreensão que iniciamos o nosso processo de estágio de docência no Ensino Superior nas duas disciplinas já elencadas do curso de Pedagogia como atividade obrigatória dentro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Antes de iniciarmos os estágios, foi estabelecido um acordo entre a professora supervisora do estágio e a dupla de estagiárias devido à especificidade da mestranda que apresenta Transtorno do Espectro Autista e se comunica com as pessoas fora do convívio familiar apenas pela escrita devido ao Mutismo seletivo. Por esse motivo, a mestranda participaria da regência do estágio, colaborando na elaboração do planejamento das aulas e nas avaliações, assim como, por meio de envio de mensagens no grupo de *WhatsApp* da turma, e a doutoranda participaria da regência do estágio colaborando na elaboração do planejamento de cada aula e na avaliação, bem como, conduzindo as discussões oralmente.

Segundo Raimann, Alves e Faleiros (2022) o estágio de docência diz respeito a um estágio supervisionado, haja visto que exige o acompanhamento de um professor orientador, com base em um planejamento de trabalho bem-organizado. Logo, o processo formativo do docente para o ensino superior não é algo natural, mas uma atividade com desafios diversos que simultaneamente oportuniza aprendizagens para quem o realiza, assim como é o estágio em nível de graduação.

Para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a realização do estágio em docência no Ensino Superior é parte integrante da formação acadêmica e do desenvolvimento profissional do discente da pós-graduação, pois integra a pesquisa e o ensino, possibilita a mobilização dos conhecimentos teóricos e práticos, reflexões sobre ser professor e sobre o trabalho pedagógico neste nível de ensino, além de favorecer a constituição de professores pesquisadores (CAPES, 2010).

Tendo como base essa compreensão, o estágio de docência aqui em pauta foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2022, contemplando metodologias e instrumentos diversificados sob orientação da professora orientadora da disciplina da graduação em Pedagogia, que acompanhou todas as ações realizadas pelas estagiárias.

Dentre os conceitos explorados com a turma da graduação, num primeiro momento discutimos sobre o desenvolvimento infantil da criança de zero a três anos, a organização do ensino e os conteúdos que devem ser abordados na creche, já que o trabalho pedagógico dirigido às crianças de zero a três anos indiscutivelmente é um grande desafio pelo fato das peculiaridades dessa faixa etária. Defendemos que é necessário ter conhecimentos e uma formação sólida para não exercer a “pedagogia da espera” com essas crianças, ou seja, a ideia segundo a qual “[...] pouco há que se fazer até que elas cresçam!” (MARTINS, 2012, p. 93) Lamentavelmente essa ideia é encontrada em modelos de atendimentos em creches públicas e privadas em todo o nosso país e em vários lugares do mundo.

Desse modo, a fim de superar a “pedagogia da espera” e as práticas espontaneístas na Educação Infantil, exploramos com o grupo de estágio o conceito de planejamento e a relevância dele existir. Respaldamo-nos na defesa de Ostetto (2000) a qual ressalta que planejamento não deve ser confundido com uma ficha preenchida formalmente com uma lista do que se almeja fazer em sala de aula, mas como uma ação que possibilita um processo de reflexão, caracterizado por traçar, projetar, programar, elaborar roteiros para que o conhecimento seja aprendido pela criança, já que, planejar é a atitude crítica do professor diante do seu trabalho pedagógico.

Com base na defesa de Saito e Oliveira (2018), reforçamos que as ações pedagógicas devem ser planejadas com intencionalidade, considerando o ensino e a mediação pedagógica no processo formativo nas creches. Enfatizamos também que qualquer ação pedagógica demanda organização, sendo o processo de ensino a

base para o que se deseja alcançar (LIMA, 2020). Portanto, torna-se necessário pensarmos em como estruturar o processo de ensino na creche, definindo-o, a partir do conteúdo e da compatibilização dos meios.

No decorrer das aulas com as acadêmicas de Pedagogia, demonstramos, paulatinamente, a importância do planejamento e das ações didáticas para o processo de desenvolvimento infantil, ou seja, enfatizamos que “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p. 114) e um bom ensino requer planejamento intencional com ações didáticas favoráveis às especificidades de cada criança na creche.

Também destacamos a necessidade da organização do tempo, dos espaços e dos ambientes para o desenvolvimento infantil e aprendizagens na creche. Estes se caracterizam como elementos importantes para a organização e vivência de experiências significativas nessa etapa da formação humana. Por isso, a organização do tempo e dos espaços educativos devem ser pensados para que esse tempo seja o tempo da descoberta, da ludicidade, dos desafios e das possíveis experiências do pensar crítico de crianças e professores.

Reforçamos a defesa de Moro (2022) a qual destaca que os espaços externalizam valores e representações daqueles que os projetam, por isso ultrapassam os limites da organização dos objetos e mobiliários, devendo possibilitar às crianças situações de aprendizagens que contemplem o contato com elementos da natureza e objetos culturais, favorecendo constantemente experiências sensoriais e emocionais. Contudo, durante as aulas ministradas no estágio de docência, ao indagar se as estagiárias do curso de Pedagogia observaram se os diferentes espaços nos Centros de Educação Infantil estavam organizados adequadamente, houve relatos que elas não perceberam uma adequada organização, fato que possibilitou uma reflexão crítica, contribuindo assim para o processo formativo enquanto futuras professoras.

Ressaltamos com as estagiárias que as instituições de Educação Infantil, além do planejamento intencional, da

organização adequada dos espaços e da ação didática efetiva, devem elaborar meios para o acompanhamento das ações pedagógicas e para a avaliação do desenvolvimento das crianças. Sendo assim, ao abordar o conceito de avaliação, destacamos a necessidade de criar registros das atividades realizadas pelas crianças, objetivando avaliar seu nível de desenvolvimento, sem caráter classificatório, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) nos alertam que as instituições de educação infantil devem “criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2010, p. 29).

Podemos citar como exemplo o registro das observações feitas a partir das atividades desenvolvidas no espaço da Educação Infantil. O professor elabora previamente as fichas individuais de acompanhamento das crianças, faz as observações durante as aulas e registra os aspectos preestabelecidos (desenvolvimento afetivo, motor, entre outros) na ficha, possibilitando assim o acompanhamento do desenvolvimento da criança, bem como a elaboração de proposições didáticas futuras a partir da fase de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Reforçamos que para iniciar o processo avaliativo é preciso conhecer a criança, sua fase de desenvolvimento e suas possíveis limitações, além de se pensar em uma avaliação inclusiva que contemple a diversidade. Fundamentamo-nos em Miranda (2020, p. 143) a qual afirma que a inclusão requer o olhar atento sobre toda a diversidade humana, “que não se encerra nas minorias ou nas pessoas historicamente invisibilizadas, como mulheres, crianças, migrantes, indígenas, pessoas pretas ou pessoas com deficiência”. Assim, é importante compreender que há diferentes modos de desenvolvimento humano e que na Educação Infantil as crianças não se desenvolvem e se comportam de maneira homogênea, pois possuem suas peculiaridades, porém têm potencial para aprender e se desenvolver dentro das suas especificidades. Por isso, ressaltamos a necessidade de uma ação intencional e planejada do ensino, bem

como, de conhecer para incluir todas as crianças, independente da condição física, mental, social, econômica, entre outras.

De um modo geral, no decorrer do estágio de docência, destacamos que o ensino é crucial para o processo de humanização, e que por esse motivo deve ser bem-organizado para que a criança aprenda sobre si e sobre o mundo que a cerca. Verificamos que o estágio na pós-graduação por nós vivenciado teve um papel fundamental em nossa formação e na formação das estagiárias da Pedagogia, pois nos colocou em contato com a docência na graduação apresentando-nos nuances do que é ser professor de Ensino Superior e, ao mesmo tempo, permitiu que as estagiárias refletissem a partir de diferentes conceitos abordados sobre a docência na Educação Infantil. Isso porque elas puderam vivenciar e socializar conceitos para pensarem na prática pedagógica na Educação Infantil a partir das vivências efetivadas nas instituições estagiadas, compreendendo a vinculação da teoria com a prática.

Portanto, o processo do Estágio de docência no Ensino Superior foi um momento de grandes contribuições para nossa formação em educação, na medida em que nos oportunizou experiências significativas a partir do estudo dos textos e da regência, permitindo um outro olhar para o processo de elaboração do planejamento, como também, uma ampliação de nossas reflexões acerca do processo formativo de professores para a Educação Infantil. Raimann, Alves e Faleiros (2022) reforçam que o estágio de docência é importante, uma vez que possibilita a apropriação metodológica e as experiências práticas da docência, considerando que os programas de pós-graduação possuem como objetivo a formação de docentes para o Ensino Superior.

Foi um processo que nos exigiu bastante na elaboração dos planejamentos, na busca por meios que tornassem as aulas mais práticas e menos maçantes, no estudo dos textos, ou seja, nossa preparação para entrarmos em sala de aula, bem como a capacidade de adaptação para que a mestranda pudesse realizar o estágio de docência de uma maneira inclusiva e colaborativa para o grupo de estagiárias do curso de Pedagogia.

O estudo sistematizado das experiências obtidas no campo de estágio tanto no Ensino Superior quanto na Educação Infantil nos possibilitou diálogos entre estagiárias, mestranda, doutoranda e professora regente no processo de ensino-aprendizagem. Durante esse processo vivenciado ampliamos nossa compreensão acerca da conexão existente entre a teoria e a prática no objetivo de estabelecermos relações com a realidade que vivenciamos e compreendemos que ser professor é estar em contínuo processo de formação e, paulatinamente, ir aperfeiçoando-se na maneira de educar e cuidar.

Essa experiência foi importante, pois nos ofereceu a oportunidade de conhecer a docência no Ensino Superior, integrar a teoria com a prática e contribuir positivamente no processo formativo das graduandas em Pedagogia, futuras professoras, haja visto que o trabalho docente na Educação Infantil guarda especificidades com relação à docência em outros níveis de ensino. Faz-se necessário aqui ressaltar que o professor de crianças pequenas não ministra aulas e nem ensina conteúdos escolares assim como acontece a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas planeja intencionalmente suas ações pedagógicas no sentido de contribuir para as aprendizagens e o desenvolvimento infantil. Defendemos que esse espaço formativo voltado à educação da primeira infância deve possibilitar e ampliar novos conhecimentos potencializadores de aprendizagens às crianças até os seis anos de idade, no sentido de contribuir para sua formação humana, explorando as diversas linguagens do conhecimento e das experiências, oportunizando assim novas aprendizagens (SAITO; OLIVEIRA, 2018). Desse modo, o estágio ocorreu num contexto formador dialético entre teoria e prática.

Sabe-se que a educação se configura como o meio mais importante para a apropriação do que foi produzido histórica e culturalmente pela humanidade, ou seja, é pelas relações e interações sociais que o processo de civilização e de apropriação dos bens culturais construídos ao longo da história do homem são consolidados. Esse processo escolar se inicia na escola Infantil,

considerando que será este o primeiro contato da criança com a instituição educativa que dará base para as demais etapas de sua vida estudantil.

Como já mencionado acima, a formação do professor é essencial para sua atuação em sala de aula. Para Gomes (2021) tornar-se professor requer considerar os saberes invisíveis constituídos no decorrer da trajetória formativa do docente e, principalmente, nas práticas pedagógicas. Dessa forma, o docente tem um papel essencial não somente dentro de sala de aula, mas na sociedade, pois é principalmente no ambiente institucional formal que podemos formar sujeitos atuantes na sociedade. Logo, atuar como docente significa reinventar-se dia a dia, a partir das novas experiências que nos proporcionam um novo aprendizado, ora para refletir o que passou, ora para utilizar como base para se fazer algo novo. Enfim, ser professor é ter consciência da importância de seu papel como mediador, como orientador e formador de sujeitos.

As discussões que levantamos em sala de aula com as estagiárias de Pedagogia foram para além da ementa das disciplinas e, portanto, para além da sala de aula, pois procuramos em toda a nossa regência orientá-las para além dos muros da universidade. Vale aqui ressaltar que o tema Educação Inclusiva na Educação Infantil nos abriu um leque de oportunidades, pois ao tratar de um assunto que é tão delicado e importante humanizamos as estagiárias que compartilharam o nosso processo de estágio de docência, exercendo a inclusão na prática decorrente da acolhida positiva da mestranda nas diferentes ações do estágio de docência.

Cada tema trabalhado durante nosso estágio de docência, as discussões levantadas e os resultados obtidos nos deram o sentimento de tarefa cumprida. Procuramos em cada atividade evidenciar para as estagiárias a estreita relação entre a teoria e a prática, proporcionando a elas vivências, a fim de que não ficassem apenas presas a slides e papéis, pois, ser docente é oportunizar a quem aprende a vivência e a apropriação do conteúdo transmitido.

Algumas considerações

O Estágio de Docência no Ensino Superior aqui relatado foi um momento de contribuições importantes para nossa formação docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, possibilitando-nos o acesso tanto aos conhecimentos teóricos quanto aos conhecimentos práticos a partir da vivência nos ambientes formais de ensino. Tivemos a oportunidade de participar e intervir na realidade das estagiárias do curso de Pedagogia, evidenciando as dificuldades e os benefícios da profissão docente. Portanto, foi um processo de rica aprendizagem, pois tivemos a possibilidade de articular a teoria e a prática, destacando as peculiaridades da profissão e a sua realidade.

Nesse sentido, com esse estágio, compreendemos que a relação de ensino-aprendizagem é algo contínuo, ocorrendo um novo aprendizado diariamente tanto para os discentes quanto para os docentes. Assim, tal experiência, na perspectiva acadêmica e pessoal configuraram momentos de ricas aprendizagens.

Por isso, as diferentes situações de trabalho em sala de aula somadas aos momentos extraclasse nos quais precisamos nos preparar, planejar, organizar os recursos, adaptar-se às dificuldades e possibilidades da mestrandia, bem como, realizar a correção das avaliações contribuíram significativamente com o nosso processo de aprendizagem acerca da atividade docente, mesmo diante dos obstáculos encontrados. Desse modo, encerramos esse processo de estágio com um olhar diferente de como havíamos começado e melhores como seres humanos, ou seja, construímos um olhar sensível e pensante no decorrer desse processo formativo.

Em relação às estagiárias do curso de Pedagogia, podemos afirmar que influenciámos positivamente no processo formativo delas ao explorarmos conceitos pertinentes às ações na Educação Infantil como desenvolvimento infantil, planejamento, didática, avaliação, organização dos espaços e ambientes e educação inclusiva. Constatamos essa influência ao longo das ações

efetivadas no estágio de docência, bem como durante o seminário final do estágio a partir dos relatos apresentados.

Enfim, foi um processo qualitativo de estágio vivenciado tanto na pós-graduação quanto na graduação que oportunizou todo o coletivo envolvido a pensar acerca do que significa estar de uma maneira adequada e formativa com as crianças da primeira etapa da educação básica, num espaço institucionalizado.

Referências

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas?** Por uma educação romântica. Papirus, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. MEC: Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 76, 14 de abril de 2010**. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/atoadministrativo-detallar?idAtoAdmElastic=741#anchor>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação contínua, estatuto da prática e estágio na formação de educadores. In: GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 67-82.

GOMES, Marineide de Oliveira. Os estágios curriculares supervisionados em cursos de licenciatura: Ensino, pesquisa e extensão. In: SOUZA, T. Z. De; NOVAIS, G. S. (Orgs.). **Universidade e educação básica: ensino, pesquisa e extensão em defesa de uma educação transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 101-116.

LIMA, Maria do Socorro Martins. Planejamento, didática e avaliação na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural - In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael Farias; MIRANDA, Simão de (Orgs.). **Educação**

infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 92-118.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; Martins, Lígia Márcia.(org.). **Ensinando aos Pequenos:** de zero a três anos. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012, p. 93-121.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. Educação infantil inclusiva: pelo direito à diversidade. In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael Farias; MIRANDA, Simão de (Orgs). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural:** concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 143-162.

MORO, Catarina. Avaliação em Educação Infantil: desafios, transformações, perspectivas. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele (orgs). **Educação infantil:** construção de sentidos e formação. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018, p. 67-93.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2011. p.133-167.

OSTETTO, L. E. (2000). Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In L. E. Ostetto. (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** (p. 175-200). Campinas, São Paulo: Papyrus.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 22, e-2019. 209209218555, 2019. p. 1-14. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935#:~:text=Entre%20os%20desafios%20implicados%20no,o%20profissional%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.>> Acesso em: 30 dez. 2022.

RAIMANN, Ari; ALVES, Erica Gomes; FALEIROS, Sonia Aparecida. Estágio de Docência no Ensino Superior: Aspectos em

Análise. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 15, 2022. p. 88-98. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidade/seinovacao/article/view/7699>> Acesso em: 24 dez. 2022.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, e39210, 2018.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 99, 2018. p. 205-221. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/?format=html>> Acesso em: 30 dez. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.103-17.

WEFFORT, Madalena Freire. Educando o olhar da observação. In: WEFFORT, Madalena F. (Org.) **Observação - Registro - Reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 10-37.

Ela sempre traz novidades! A fala da criança sobre a estagiária na sala de aula

Gisele Brandelero Camargo

Introdução

As crianças, sujeitos intrépidos e criativos, não hesitam em contar suas percepções pessoais, tecidas nas relações com os adultos. Como “ator social, portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (SARMENTO, 2004, p. 2), são agentes de transformação social, competentes para (re) criar culturas e dominar os saberes específicos da sua categoria geracional, são destemidas no uso dos seus movimentos corporais e suas lógicas próprias para demarcarem suas participações no universo em que vivem. As crianças são peritas em suas infâncias.

No contexto escolar da Educação Infantil, as crianças encontram (ou deveriam encontrar) espaços e tempos organizados para o exercício dos seus direitos de participação social, de produção das culturas infantis e de interação. As rotinas e os rituais escolares da Educação Infantil, ao se diferenciarem das dos outros segmentos escolares, buscam valorizar as infâncias e suas experiências. Acreditamos assim, que “A escola de Educação Infantil tem como função prioritária promover as infâncias, já que nem todas as têm” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 195).

Ao formarmos professores para a Educação Infantil, por meio das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, intentamos agregar, em nosso acadêmico de Pedagogia, esse olhar para a escola de crianças e para as infâncias. Todavia, o processo de desenraizamento de concepções antigas sobre a escola, muitas vezes pautado em costumes tradicionais, reproduzidos por várias gerações

de professores, é demorado e doloroso. Depende da internalização das informações, gerenciamento intrínseco das reflexões e convencimento individual, para, depois disso, ocorrer a mudança de posicionamentos frente aos conceitos e realidades postas.

Um dos conceitos que tratamos amplamente ao longo da disciplina¹ é o de experiência x aula. Isso porque, a primeira ramificação das nossas raízes, interiorizadas acerca da escola, é que a aula é a única forma de organizar o tempo e o espaço de aprendizagem escolar.

Sem o desejo de contrariar o conceito de aula, historicamente formulado pela Didática, defendemos que na Educação Infantil, a criança, em suas experiências

[...] trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção. Desse modo, defender a ideia de infância como experiência é resistir ao tempo que o poder e o capital impõem ao funcionamento da vida, [...]. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p.180).

Isto é, a experiência se concentra mais no processo, na vivência que extrapola o tempo habitual e ecoa na lógica recursiva, criativa e imaginativa da criança, do que no produto final de sua aprendizagem.

Postulamos, pautados em Larrosa (2011) que a experiência é individual e nos afeta profundamente. Por isso “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2011, p, 25). Sendo assim, defendemos que cada criança, a seu tempo e no seu espaço, constrói o saber da experiência (LARROSA, 2011) e, a partir dele, as estratégias de

¹ No Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil ocorre, atualmente, no terceiro ano do curso.

ação e participação, para os enfrentamentos da e na vida particular e coletiva.

Sob a égide dessa discussão, incentivamos nossos acadêmicos de Pedagogia, para pensarem numa organização da prática pedagógica, em suas intervenções docentes, na disciplina de estágio, fortemente ancoradas nas experiências, possíveis no contexto escolar, para as lógicas infantis.

Nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Ponta Grossa (PR) observamos algumas práticas escolares exitosas, no que diz respeito à valorização das experiências das crianças. Outras, no entanto, ainda se fiam nas organizações dicotomizadas de educar e cuidar, estabelecendo horários e lugares para isso e para aquilo.

Ao orientarmos nossos acadêmicos, no momento da inserção nos CMEIs, enfatizamos a necessidade de olhar para a experiência individual da criança, no sentido de ser e fazer diferente do que acontece lá. Sabemos que “Propor uma educação na perspectiva da diferença implica fugir de uma ordem binária, histórica, que se justifica por contraposições e pela negatividade” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 182). Incentivamos, primeiramente, a buscarem em si uma perspectiva docente diferente daquela enraizada historicamente e, em seguida, a diferenciar a organização das práticas docentes na Educação Infantil, legitimando as crianças, suas falas, verbais e não verbais, suas lógicas próprias de pensamento e sentimento e seus modos de serem e agirem nos espaços escolares.

É sobre dois momentos de inserção de estágio, pautada na experiência e na novidade, para as crianças e para a acadêmica em formação, que trataremos a seguir. Assim, destacamos nesse texto três estratégias (Pintura com o gelo, Chás coloridos e Vulcão das

cores) realizadas pela Bruna na turma de Educação Infantil (Infantil III)² de um CMEI de Ponta Grossa.

As práticas pedagógicas da Bruna foram muito bem avaliadas pelas crianças da turma, que observaram, avidamente, que a professora estagiária sempre levou novidades interessantes para serem experienciadas.

As experiências de uma docência diferente.

“Ela sempre traz novidades!” (MENINO O) Foi a fala de uma das crianças do Infantil III, durante uma docência da acadêmica Bruna, do curso de Licenciatura em Pedagogia, no CMEI, por ocasião da inserção do estágio.

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em docência na Educação Infantil é anual e ocorre no terceiro ano do curso de Licenciatura em Pedagogia. Com o total de 102h anuais, normatizadas no Projeto Pedagógico do curso e pela Resolução CEPE 046 de 11 de setembro de 2013, destinamos 51h para a inserção no campo escola. Ao longo das 51h, há 22h de diagnóstico do contexto escolar, 22h de ação docente e 7h de encontros na escola para as devolutivas para os profissionais envolvidos no estágio.

Em cada um desses períodos, os acadêmicos são acompanhados pelo professor orientador (professor da disciplina de Estágio) e pelo professor supervisor (professor regente do campo escola).

O relato que apresentamos aqui, diz respeito à inserção da acadêmica Bruna, em uma turma de Educação Infantil III (com crianças de três anos) de um CMEI de Ponta Grossa – PR.

Em sua ação docente, ocorrida no mês de setembro de 2022, Bruna, motivada pelos estudos e reflexões acerca da criança

² No município de Ponta Grossa a Educação Infantil é organizada em turmas que são chamadas de Infantil I, II, III, IV ou V, As turmas do Infantil III abarcam crianças que completam três anos de idade até março do ano letivo corrente.

enquanto sujeito criativo e potente, planejou experiências sensoriais para seu grupo de crianças. Os planejamentos da ação docente contemplaram os temas sugeridos pela professora supervisora, regente da turma, e construídos com base na abordagem teórica dos Estudos das Crianças, priorizando a participação delas. Com os estudos feitos ao longo da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil e articulados com as demais disciplinas de sua formação inicial, buscamos estabelecer um vínculo teórico prático, para a constituição da profissionalidade da Bruna, no estágio.

Inicialmente, com o tema sobre as cores, Bruna buscou incentivar nas crianças a criatividade e a exploração dos sentidos do corpo humano com recursos diferentes dos que são, cotidianamente, utilizados na sala de aula.

As falas apresentadas aqui, eufóricas e originais das crianças da turma, foram registradas durante as experiências que Bruna oportunizou para a construção do conceito das cores frias. Em uma de suas estratégias, ela propôs a relação entre a sensação do frio com as cores, fazendo gelo colorido com corante comestível.

Figura 1: Desenhando com gelo.



Fonte: A autora, 2022.

Na imagem vemos uma criança colorindo uma folha de papel com o gelo verde e violeta. Além de colorir no papel, as crianças

experimentaram cada cor com seus corpos e depois, uma delas afirmou que “Esse verde é frio, mas é gostoso” (MENINA B).

As interpretações que as crianças fazem das suas experiências são sempre originais. A menina B atribuiu à cor verde a sensação térmica e o gosto pelo sabor do gelo, ao passo que o menino C fez uma careta de descontentamento ao provar a mesma cor. Nesse sentido, concordamos com Sarmiento (2005, p. 373) quando afirma que as crianças “são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”.

A reação das crianças à essa nova forma de desenhar, revelou contentamento, felicidade e euforia. A menina R afirmou: “nunca fiz um desenho com gelo!” Deveras, a estratégia levada pela Bruna foi inovadora para esse contexto. Nas inserções para diagnóstico do campo escolar, observamos que em todas as práticas pedagógicas, foram utilizados lápis de cor e giz de cera para os desenhos e pinturas.

As falas das crianças acerca da inovação dos recursos utilizados na docência da Bruna, nos fez refletir sobre a multiplicidade dos sujeitos sociais “compostas de singularidades, necessidades e devires” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 190). Nesse sentido, “crianças e infâncias são, portanto, múltiplas [...]” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 193) e as práticas pedagógicas que lhes encontram no contexto escolar, devem ser diversas, pois, é assim que tocamos as singularidades e itinerâncias das crianças. Acreditamos que é por meio da multiplicidade de recursos, de oportunidades, de experiências, etc., que promovemos a construção de subjetividade da criança como sujeito social protagonista.

Outra experiência oportunizada pela Bruna às crianças, foi por meio do tema das cores quentes. Nessa ocasião, Bruna propôs a degustação de chás coloridos e o experimento do vulcão com cores.

Para explorar a relação das cores quentes, Bruna fez chá de camomila e coloriu as porções com corante comestível, de amarelo, laranja e vermelho. Em temperatura morna, serviu pequenas

quantidades das diferentes cores de chá para degustação, como pode ser visualizado na figura que segue.

Figura 2: Degustação do Chá



Fonte: A autora., 2022

Em reação à degustação a menina R bate palmas e, sorridente, demonstra sua satisfação com o sabor do chá. Depois disso, contou para a menina A que o amarelo é a cor do sol e sua cor preferida, justificando-se: “sinto calor com essa cor!” (MENINA R).

Observando a conversa das crianças com seus pares, registramos o momento em que fizeram a relação, desejada por nós, no planejamento da experiência:

Menino O – não tem chá azul prof?

Menina R – claro que não, né! Azul é do frio! Lembra da semana passada? Essa cor aqui esquenta a gente!

Menina Z – igual ao sol, que é amarelo e deixa a gente quentinho!

Menino O – mas eu queria chá azul. Ia ser legal!

Menina R – só se fosse chá com gelo (risos). (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO, 2022).

Muitas vezes subestimamos a capacidade de compreensão das crianças. Acreditamos, equivocadamente, que são incapazes de fazer relações abstratas complexas e por isso não exploramos algumas relações conceituais com elas. Acontece que as crianças, mesmo as bem pequenas, são peritas em infâncias (CAMARGO, 2020) e nas culturas infantis e nos surpreendem quando expressam, de forma protagonista, seus entendimentos sobre as aprendizagens desenvolvidas nos contextos escolares. Esse diálogo entre as crianças foi surpreendente para as adultas que o presenciaram, pois revelaram o quanto elas são capazes de absorver conhecimento e sistematizá-los por meio das experiências. Isto é, cada um a seu tempo e no seu espaço, constrói o saber da experiência e, a partir dele, as estratégias de ação ou participação, para os enfrentamentos diante de constrangimentos encontrados nas relações sociais (LARROSA, 2011). As experiências, individuais e particulares, acionam no sujeito humano, e na criança por assim dizer, a competência para o pensar, sentir e agir, autonomamente.

Na sequência da inserção de docência da Bruna, ao promover o experimento do vulcão das cores, foi distribuído às crianças um pote com bicarbonato de sódio, uma pipeta de plástico e água colorida com corante comestível. A proposta se baseou em colocar, com a pipeta, a água colorida na porção de bicarbonato e observar a reação.

Figura 3 – Vulcão das cores



Fonte: A autora, 2022

Nesse experimento, a vivência individual oportunizou a imaginação e criatividade. No primeiro momento, as crianças colocaram pequenas porções de água colorida no bicarbonato, utilizando a pipeta. Pouco tempo depois, encontraram outras formas de inserir a água no pó e, após observarem a reação da mistura, o pedido ressoava na sala de aula: “quero fazer de novo!” “quero mais” (meninos e meninas da turma).

Cada vez que a água entrava em contato com o pó do bicarbonato de sódio, ocorria uma fermentação e crescimento do volume da mistura no pote. As crianças ficaram impressionadas com a reação química e testaram várias formas de repeti-la. As falas delas revelaram que o experimento se parecia com o fenômeno

natural – erupção vulcânica. Algumas levantaram hipóteses acerca da temperatura da água e do pó, relacionando com a temperatura que os vulcões atingem quando acontece a extravasação do magma na superfície da terra. “Olha, tá fervendo!” disse o menino O. “Tá quente!” disse a menina R. E assim, foram fazendo as relações das cores quentes com as hipóteses levantadas durante o experimento.

Elas tatearam, sentiram o cheiro, observaram e repetiram diversas vezes a reação química. Pudemos notar o quanto foi valiosa a experiência da repetir a ação várias vezes, repensando diferentes formas de misturar os componentes no pote.

As ações das crianças, despreocupadas com a passagem do tempo, com a hora do lanche ou com os demais momentos da rotina escolar, por exemplo, nos chamou atenção para a forma como vivenciam a intensidade e não a cronologia do tempo. Nesse sentido, concordamos com Carvalho (2015, p. 124) quando diz:

As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos. A temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência. Conforme Prado (2012), elas vivem em mundos temporais não somente por sua constituição, mas também pela criação intencional e relativa que atribuem à noção de tempo, através das relações sociais que estabelecem com seus pares. O tempo é significado pelas crianças de modo recursivo, sem medidas, capaz de ser sempre reiniciado, repetido e continuamente reinvestido de novas possibilidades [...].

Isto é, diferente do modo como os adultos medem o tempo, as crianças não estão ocupadas com a produtividade ou controle do tempo, mas com a possibilidade de:

Infanciar: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos os lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. (KOHAN; FERNANDES, 2020, p. 8).

Infanciar, nas palavras de Kohan e Fernandes (2020) é também significar o tempo com sentidos próprios, particulares e fazer a experiência com, no e pelo tempo.

A valorização da temporalidade, experienciada ao longo das ações sociais, sejam elas atividades pedagógicas dirigidas ou brincadeiras livres, no contexto escolar, amplia a oportunidade de participação efetiva das crianças, influenciando a cultura da escola, na organização do espaço-tempo, práticas pedagógicas e multiplicidade das infâncias.

As infâncias múltiplas, reveladas nas socializações do espaço tempo e organizações pedagógicas, são mobilizadoras da inhomogeneidade e incentivadoras de relações heterogêneas nas escolas das crianças. Assim, defendemos a indispensabilidade das inovações nas ações docentes e organização das práticas pedagógicas nas docências com as crianças da Educação Infantil.

Na disciplina de Estágio Curricular em docência na Educação Infantil, consideramos importante a articulação teórico prática dos elementos de uma ação docente plural que prestigia as culturas infantis, que considera as competências das crianças e respeita a temporalidade de suas experiências. Acreditamos que a formação inicial de professores para a Educação Infantil deve entretecer esses elementos, vislumbrando a constituição da particularidade da profissionalidade docente.

Bruna, em suas inserções de docência, buscou a articulação teórico prática dessas características para as estratégias que propôs e, em muitas delas (além dessas que foram apresentadas nesse texto), obteve êxito, legitimando a participação das crianças e refletindo sobre a constituição docente, por meio das especificidades das culturas infantis e competência das crianças.

Algumas considerações

“Ela sempre traz novidades” expressão do Menino O, durante as docências do estágio da Bruna, acadêmica do terceiro ano do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, traduziu o entusiasmo das

crianças em vivenciar as estratégias diversificadas no contexto da sala de aula da turma da Educação Infantil três. Por meio dessa afirmação, observamos a importância que as crianças dão para as experiências inovadoras, que exploram recursos diferentes dos usuais e oportunizam a experiência intensa e criativa.

As vivências das crianças permitiram constatar que a diversidade de recursos na pintura com gelo colorido promoveu a multiplicidade, contrária ao “gregarismo [que] assujeitam e subjetivam a criança pela uniformização de seus desejos, pela pasteurização de suas singularidades, pelo apassivamento de seus talentos e pela desautorização de seu discurso.” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 187).

Ao mesmo tempo, a experiência da docência da Bruna, em sua prática pedagógica, levou a refletir sobre a singularidade como expressão da multiplicidade, quando as crianças experienciaram a pintura com o novo recurso (gelo colorido) e de diferentes formas (no papel, no braço, na língua).

Concordamos com Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), quando enfatizam que a função prioritária da escola de Educação Infantil é promover as infâncias, em suas multiplicidades, e acrescentamos que os professores dessa escola necessitam providenciar práticas pedagógicas que implementem o exercício da Infância.

O Estágio, nesse sentido, tem um papel fundamental na constituição desse professor, pois constitui, com o processo de conhecimento e convencimento, individual e intrínseco do acadêmico em formação, as formulações de novas posturas frente às crianças e suas culturas. Não se trata apenas de aprender a usar recursos inovadores nas práticas pedagógicas, mas aprender a compreender e legitimar os conhecimentos das crianças, suas formas de pensar, sentir, agir, compreender e diversificar, no contexto escolar.

Pudemos notar que as crianças foram capazes de formular relações conceituais na degustação dos chás coloridos. Defendemos que o saber da experiência é a mola propulsora do pensamento e

ação consciente da criança e que, por meio dela, fazem diferentes interpretações do mundo em que vivem. Cabe ao (futuro) professor aprender a escutar, as diferentes formas de falas, verbal e não verbal, que as crianças utilizam em suas expressões. Essa aprendizagem, iniciada no estágio, visa promover a constituição de um professor que escuta mais as falas das crianças, “porque respeita mais, prescreve menos e propicia que o encontro se dê pela arte”. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 182).

A escuta das falas, verbais e não verbais, das crianças, perpassa o respeito à temporalidade nas práticas pedagógicas. Isso foi observado na proposta do vulcão das cores, em que as crianças não contabilizaram o tempo, cronologicamente, mas experienciaram de forma intensa, explorando várias possibilidades e criaram formas de absorver o saber da experiência.

A experiência de docência com a temporalidade das crianças é desafiadora. Isso porque, na maioria das vezes:

a organização do tempo institucional se sobrepõe às demais temporalidades, pois é através dele que são estabelecidos horários inflexíveis, enquanto os demais tempos são preenchidos com atividades fragmentadas e desconexas que não dialogam com os contextos das crianças.(CARVALHO, 2015, p. 129).

Se defendemos que uma função do professor é planejar práticas pedagógicas que façam sentido para as crianças, afirmamos que é no Estágio que esse exercício de planejamento se inicia, se formula, se corrige, se altera, articuladamente com os estudos teóricos.

Os planejamentos da Bruna, durante o estágio foram reestruturados mais que uma vez. Nas idas e vindas dos estudos teóricos, para a construção dos planejamentos de sua docência, evidenciamos a busca pela articulação metodológica com vistas à práticas pedagógicas que superassem a “escolarização pragmatista e utilitarista voltada para resultados imediatos” (CARVALHO, 2015, p. 129).

Foi um exercício de planejamento das práticas pedagógicas, privilegiando a valorização das culturas infantis, validação das falas das crianças, promoção de suas ações. Amparadas teoricamente no Estudos das Crianças, buscamos alterar nosso olhar e postura frente às especificidades da Educação Infantil. Considerando que os Estudos das Crianças:

Constituem um campo multidisciplinar de estudos que tem vindo a ganhar um crescente desenvolvimento em todo o mundo, com destaque para os países de expressão inglesa. À semelhança de outros campos interdisciplinares – tais como os estudos de gênero, os estudos pós-coloniais ou os estudos culturais, no domínio das ciências humanas, ou os estudos da terra, as nanotecnologias ou as neurociências, no domínio dos estudos das ciências “duras”, ou ainda, os estudos ambientais, que se situam no interface dos dois domínios – o que define o campo dos estudos da criança não é a existência de uma teoria única e própria, a definição de uma autonomia epistemológica face aos saberes disciplinares, ou sequer uma metodologia exclusiva. O que define a natureza do campo multidisciplinar dos estudos da criança é a mobilização de saberes de diferentes proveniências disciplinares em torno de um objeto próprio: a criança e a infância. (SARMENTO, 2015, p. 33).

Por meio da multidisciplinaridade dos Estudos das Crianças mobilizamos nossos acadêmicos para a visibilidade às crianças, infâncias e suas culturas múltiplas. Acreditamos que o Estágio tem sido um espaço privilegiado para disseminar, entre os professores e futuros professores, a concepção de criança como sujeito competente, criativo, agente, que “não sabem menos, [mas] elas sabem outras coisas” (COHN, 2005, p. 33).

Pelo Estágio, conseguimos alterar as formulações teóricas que são, muitas vezes, arraigadas em nosso consciente coletivo. O movimento teórico prático do Estágio permite aos(as) acadêmicos(as) estagiários(as), a possibilidade de repensar e reorganizar suas ações docentes e contribuir com a (re)construção

de uma escola plural, em que seja prática cotidiana escutar e legitimar as crianças, suas lógicas, ações e falas.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina Escolar: em busca do sentido do tempo na Educação infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, Infância, Literatura e Educação, abr./jun, 2015.
- CAMARGO, Gisele Brandelero. **A travessia da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental**: a experiência da criança. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução Nº 046**, de 11 de setembro de 2013. Ponta Grossa, 2013.
- KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago, 2005, p. 361-378.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

As autoras

Aliandra Cristina Mesomo Lira

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil GEPEDIN/UNICENTRO/CNPq.
aliandralira@gmail.com

Cassiana Magalhães

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Évora – Portugal. É docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Coordena o GT Pé Vermelho do Fórum de Educação Infantil do Paraná e é membro do Mieib – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Membro do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora (Portugal). Pesquisa as implicações da Teoria Histórico-Cultural para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. É líder do grupo de pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância cadastrado no CNPq.
cassiana@uel.br

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista (2016). Pós-doutorado em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo (2015). Doutora em Educação pela Unesp (1999). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995). Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências

- Unesp - Marília (1992). Desde 2000 é professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília, junto ao Departamento de Didática, onde integra o corpo docente da graduação em Pedagogia, ministrando aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compõe, na mesma unidade universitária, o quadro de orientadores do programa de Pós-Graduação em Educação, liderando linha de pesquisa do grupo PROLEAO "Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação". Participa de mais dois grupos de pesquisa "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural" (Unesp - Marília) e "Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário" (Unesp - Presidente Prudente). Integra, ainda, o grupo de pesquisadores do CEPLLI (Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Literatura e Infância). Seus estudos e pesquisas estão focados na apropriação da leitura e da escrita, com ênfase no papel da literatura infantil na formação de crianças leitoras e produtoras de textos. As articulações com a Educação Literária na infância e o aprendizado e o desenvolvimento de crianças pequenininhas e pequenas norteiam as publicações recentes de artigos em revistas, coletâneas e organização de livros.
cyntiaunespmarilia@gmail.com

Daiana Camargo

Doutora em Ciências de la Educación pela Universidade Nacional de La Plata – Argentina. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Programa de Pós-Graduação PPGE/UEPG. Editora adjunta da Revista Olhar de Professor- UEPG. Vice-líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil - GEPEEDI (UEPG-Cnpq). Mãe da Heloisa.
camargo.daiana@hotmail.com

Eliane Dominico

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora colaboradora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Possui experiência na área da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino superior. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil GEPEDIN/CNPq/UNICENTRO.

nane_dominico@hotmail.com

Estéfani Dutra Ramos

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista UNESP, Campus Presidente Prudente. Professora colaboradora na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP).

estefani.dutra@uenp.edu.br

Flaviane Pelloso Molina Freitas

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista UNESP, Campus Marília. Professora colaboradora na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP).

flavianefreitas@uenp.edu.br

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professora colaboradora na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP)

geuciane@uenp.edu.br.

Gisleine Cristina da Silva

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Especialização em Educação Especial com ênfase em TGD pelo Grupo Rhema de Educação. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente atua como Educadora Infantil.

Participante do Grupo de estudos em formação docente e práticas pedagógicas na educação infantil (Gefoppei).
gisleinesilva22@gmail.com

Gisele Brandelero Camargo

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2020). Professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE UFPR – EDUCAMOVIMENTO, líder do Grupo de Estudos das Crianças, Cultura e Educação (GEICE UEPG).
gbcamargo@uepg.br

Heloisa Toshie Irie Saito

Pós-doutorado e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Docente associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de estudos em formação docente e práticas pedagógicas na educação infantil (Gefoppei).
htisaito@uem.br

Juliana Carbonieri

Pedagoga. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Membro do Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância.
juliana.carbonieri@uel.br

Lucinéia Maria Lazaretti

Professora Adjunta na Universidade Estadual do Paraná (Campus Paranavaí). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista. Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do

Centro-Oeste e Especialista em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural, Educação Infantil; Organização do ensino; Desenvolvimento Humano; Formação de Professores. É líder do grupo de estudos e pesquisa Docência, Ensino e Desenvolvimento Infantil (DOCEDI). Coordena o LIPP – Laboratório Interdisciplinar de Práticas Pedagógicas, vinculado à UNESPAR.

E-mail: lucylazaretti@gmail.com.

Lussuede Luciana de Sousa Ferro

Professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-Pr. Especialista em Teoria Histórico-Cultural e Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Formada em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural; Atividade Orientadora de Ensino; Desenvolvimento humano; Educação Infantil; Organização do ensino; Linguagem matemática; Formação de professores. É membro do Grupo de Pesquisa e Ensino "Trabalho Educativo e Escolarização" (GENTEE-UEM); da "Oficina Pedagógica de Matemática" (OPM/UEM); do Grupo de Pesquisa "Estudos das Teorias e Práticas Pedagógicas na Perspectiva Crítica da Educação Escolar" (GTPEC-Unespar/Pvaí) e do Grupo de estudos "Docência, Ensino e Desenvolvimento Infantil" (DOCEDI-Unespar/Pvaí).

E-mail: luciana.sferro@gmail.com

Marilúcia Antônia de Resende Peroza:

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Programa de Pós-Graduação PPGE/UEPG. Editora da Revista Olhar de Professor-

UEPG. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil - GEPEEDI (UEPG-Cnpq).
malu.uepg@gmail.com

Sabrina Plá Sandini

Doutora em Ciências de La Educación pela Universidade Nacional de La Plata – UNLP/AR. Pós Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil GEPEDIN/CNPq/UNICENTRO. E-mail: sabrinapla@gmail.com

Silvia Fernanda de Souza Lordani

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN/UENP), campus Cornélio Procópio. Possui Licenciatura em Geografia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras de Cornélio Procópio (FAFICOP); Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Licenciatura em Educação Física (UNICENTRO). Atualmente é coordenadora educacional na Secretaria Municipal de Educação de Santa Amélia. Participante do Grupo de estudos em formação docente e práticas pedagógicas na educação infantil (Gefoppei).
fernandalordani@gmail.com

Afetar: o modo como as ações nos mobilizam. A elaboração deste livro se deu por meio da travessia entre o ensino superior e a educação básica. A construção da docência evidencia-se nos espaços acadêmicos, mas essencialmente, na prática no dia a dia das instituições educativas. Caminhar no chão da escola possibilita o engendramento da teoria com a prática. A tessitura do livro se deu pelas vozes de diversos autores, que, ao olhar para o estágio por diferentes lentes, explicitaram as afetações de tal atividade para a construção da docência na educação infantil. A obra parte do reconhecimento do estágio para a formação docente, do compromisso ético com o campo de estágio, do desejo de contribuir com outros que, assim como nós, acreditam na relevância de tal atividade para a constituição humana da docência.

