

A Construção da Docência na Educação Infantil: Análise do estágio em um contexto de Berçário

The Development of Teaching Practice in Early Childhood Education: An Analysis of a Practicum in a Nursery Setting

El Desarrollo de la Práctica Docente en Educación Infantil: Un Análisis de la Práctica en un Entorno de Guardería

Cassiana Magalhães¹  

Nathália Martins Belezé²  

Resumo

O objeto de estudo deste artigo é o estágio supervisionado na educação infantil e partiu do seguinte questionamento: quais são as condições para a construção da docência na educação infantil? Para tanto, o objetivo é analisar a construção da docência por meio do estágio supervisionado. A metodologia pautou-se em uma pesquisa-ação desenvolvida com um grupo de estagiárias e suas respectivas supervisoras. Os dados foram gerados em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina (Paraná) em uma turma de berçário no final do ano letivo de 2023. Os resultados evidenciaram que não basta ir ao campo de estágio para cumprir uma determinada carga horária. A interlocução das estagiárias com as supervisoras e com as professoras da turma foi essencial desde o período de observação, durante a reflexão das ações ao longo do estágio e na organização do planejamento em cooperação. Tais ações criaram as condições necessárias para a aprendizagem da docência na educação infantil.

Palavras-chave: estágio; educação infantil; berçário.

Abstract

The focus of this article is on the supervised internship in early childhood education. The study was initiated by the question: What are the conditions necessary for the development of teaching in early childhood education? To this end, the goal is to analyze the construction of teaching for early childhood education through the supervised internship. The methodology was based on action research conducted with a group of interns and their respective supervisors. Data were collected at a Municipal Center for Early Childhood Education in the city of Londrina (Paraná) in a nursery class at the end of the 2023 school year. The results showed that it is not enough to just go to the internship field and complete a certain number of hours. Dialogue between the interns and their supervisors, as well as with the class teachers, was essential from the observation period, through reflection on actions during the internship, to the organization of planning in cooperation. Such actions created the necessary conditions for learning teaching in early childhood education.

Keywords: internship; early childhood education; nursery.

Resumen

El objeto de estudio de este artículo es la pasantía supervisada en educación infantil y partió de la siguiente pregunta: ¿cuáles son las condiciones para la construcción de la enseñanza en educación infantil? Para ello, el objetivo es analizar la construcción de la docencia a través de pasantías supervisadas. La metodología se basó en la investigación acción desarrollada con un grupo de pasantes

¹ Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR – Brasil.

² Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR – Brasil.

y sus respectivos supervisores. Los datos fueron generados en un Centro Municipal de Educación Infantil de la ciudad de Londrina (Paraná) en una clase de preescolar al final del año escolar 2023. Los resultados mostraron que no basta con ir al campo de prácticas para cumplir con una determinada carga de trabajo. La interlocución entre los pasantes y los supervisores y profesores de clase fue fundamental desde el período de observación, durante la reflexión de acciones a lo largo de la pasantía y en la organización de la planificación cooperativa. Tales acciones crearon las condiciones necesarias para aprender a enseñar en la educación infantil.

Palabras clave: pasantía; educación de la primera infancia; vivero.

O alicerce

O termo alicerce é voltado à ideia de fundação, base, estrutura, em outras palavras, serve para sustentar algo. Desse modo, entendemos que o estágio revela sua importância como alicerce da construção da docência, discutido por diferentes autores, como Ostetto e Maia (2019), Magalhães e Folque (2018), Drumond (2019), dentre outros, sendo inegável sua contribuição para a formação docente.

De acordo com Ostetto e Maia (2019, p. 2), o principal objetivo do estágio é “[...] a imersão no contexto da docência – para pesquisar o campo de atuação profissional, tecer relações com o coletivo da instituição, conhecer as crianças, formular perguntas sobre a prática pedagógica [...]”. Magalhães e Folque (2018, p. 75) reconhecem o estágio como “[...] uma das possibilidades de vivência real com o contexto educativo e, por meio dele, vislumbra-se perspectivas para a construção de subsídios voltados à prática pedagógica também para o trabalho com crianças pequenas”. Drumond (2019, p. 1) afirma que “O estágio é compreendido como um contexto formador dialético entre teoria e prática e torna-se condição para promover conhecimentos sobre a docência em creches e pré-escolas”.

A imersão no contexto da docência sublinha a importância de estar presente no ambiente educacional. Isso permite que a estagiária (vamos utilizar no feminino por considerar que a maior parte dos estudantes do curso de Pedagogia é formada por mulheres) participe ativamente da vida, da rotina da instituição. A pesquisa do campo de atuação, a interação com o coletivo da instituição e o conhecimento sobre as crianças são aspectos fundamentais que corroboram a formação docente.

Concordamos que a formação inicial nos cursos de graduação é condição para a construção da docência. Neste artigo, nosso objeto é o estágio supervisionado na educação infantil. Como supervisoras de estágio da educação infantil, pretendemos responder ao seguinte questionamento: quais são as condições para a construção da docência na educação infantil? O objetivo central é analisar a construção da docência para a educação infantil por meio do estágio supervisionado.

O estágio na educação infantil da Universidade Estadual de Londrina se organiza do seguinte modo: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I: Núcleo integrador I, cuja ementa inclui “Vivência da realidade de Centros de Educação Infantil: Observação e Participação. Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Diagnóstico da realidade escolar”, com carga horária de 60 horas; e Estágio Supervisionado II, com ementa de “Observação e Participação. Elaboração, execução e avaliação de propostas de intervenção”, também com carga horária de 60 horas.

Dito isso, no primeiro estágio, cabe às estagiárias: conhecer o centro municipal de educação infantil e a sua proposta pedagógica; estudar textos voltados ao estágio; acompanhar as atividades pedagógicas da instituição; refletir acerca das observações descritas no diário de campo (documento a ser construído durante o estágio). Ao final desse período, que tem duração de 60 horas e é realizado em um semestre, as estagiárias participam de uma roda de conversa na universidade com o intuito de compartilhar as experiências vivenciadas nos diferentes campos de estágio.

No segundo estágio, diante da ementa, cabe às estagiárias: observar e participar do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, respeitando a diversidade no trabalho pedagógico com crianças até 5 anos de idade; refletir acerca da importância da prática pedagógica e da mediação do processo na formação do pensamento infantil; elaborar, desenvolver e avaliar projetos e/ou planejamentos. Ao final desse ciclo, que tem a mesma duração do estágio anterior, as estagiárias elaboram uma síntese reflexiva do percurso e socializam, no seminário de estágio, com os demais colegas e professores supervisores.

Ainda que consideremos ínfima a carga horária atribuída ao estágio, reiteramos que no processo de “[...] tornar-se professor” (Ostetto; Maia, 2019), o estágio tem um papel de grande relevância por ser, em muitos casos, o primeiro contato profissional dos futuros docentes com as instituições de educação básica. Além disso, as interações propiciadas pela experiência do estágio são imprescindíveis para o aprendizado, pela pesquisa da prática docente, pois esse período é uma oportunidade ímpar para construir uma relação entre a educação básica e a universidade.

Nesse caso, a perspectiva da pesquisa compreende a relevância dessa relação na direção de analisar a construção da docência para a educação infantil por meio do estágio supervisionado. A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na zona oeste da cidade de Londrina, o qual possui 228 crianças matriculadas, sendo que o atendimento para as crianças da faixa etária de 0 a 3 anos de idade acontece em período integral e as crianças de 4 a 5 anos de idade, em turno parcial. Considerando o artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), o período parcial compreende quatro horas diárias, e a jornada integral, dez horas. O horário de atendimento das crianças é de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 18h, de acordo com os feriados e recessos escolares previstos no calendário escolar (Londrina, 2023).

A instituição referida é o campo de estágio supervisionado em educação infantil para um dos grupos de estagiárias da Universidade Estadual de Londrina. A parceria entre a universidade e o CMEI³ tem aproximadamente dez anos, a cada ano ou semestre um novo grupo de estagiárias é acolhido pela instituição.

O campo de estágio torna-se possibilidade e estímulo ao grupo de estagiárias, pois, uma vez na semana, com duração de quatro horas, elas têm a possibilidade de vivenciar e ampliar o olhar a partir das relações estabelecidas na instituição. Porém, surge também o grande desafio: “[...] olhar o todo sem se descuidar do particular; olhar as especificidades

³ Conforme pesquisa aprovada em comitê de ética nº 4.987.561.

da educação infantil, como primeira etapa da Educação Básica, e de cada instituição em particular em seus contextos” (Ostetto; Maia, 2019, p. 4).

Essa é a linha tênue do olhar das estagiárias em que em alguns momentos é necessário aproximar-se para perceber a particularidade, já em outros é necessário distanciar-se com o intuito de olhar a totalidade. E é nesse movimento que o estudante se forma, a partir das práticas, dos espaços, dos tempos, dos materiais e das relações com as crianças, com as professoras, com a equipe gestora e com as supervisoras de estágio, em outras palavras, é o constituir-se professor.

Diante desse contexto, é necessário que as estagiárias reconheçam e compreendam as relações entre o espaço escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo, visto que, enquanto futuras professoras, serão “[...] responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética, desse modo, necessitam ter consciência e intencionalidade sobre suas ações” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2013, p. 297).

Nessa travessia complexa, o olhar das estagiárias se unificou com o diálogo, com o registro, com a problematização, culminando com a mediação das supervisoras, pois nesse percurso há geração de hipóteses e análises das situações que foram vivenciadas. Desse modo, há necessidade de embasamento teórico aliado à leitura da realidade para distanciar-se do senso comum, dos achismos sobre a ação docente, para que assim o estágio possa contribuir sobre as lições do ofício da docência, de forma a auxiliar na compreensão do real, dos limites e das possibilidades desse movimento.

A pesquisa em questão se configura enquanto qualitativa com metodologia da pesquisa-ação, pois “[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada no coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo” (Thiollent, 1986, p. 14).

Na pesquisa-ação, “[...] é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (Thiollent, 1986, p. 19). Observa-se que a pesquisa-ação é, portanto, um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, orientada para a resolução de problemas situacionais e específicos, movida sempre pelo desejo de mudança, de transformação, de melhoria de uma realidade educacional e/ou social.

Na perspectiva anunciada, os registros e as reflexões realizadas sobre as experiências foram possíveis durante uma imersão no estágio curricular obrigatório, que constitui as condições para a construção da docência na educação infantil, objeto deste estudo. Além disso, as vozes das estagiárias serão visibilizadas, por meio de trechos de suas produções reflexivas sobre suas experiências no campo de estágio, que amplificam os sentidos para a construção da docência.

A turma que participou da proposta analisada foi o CB (sigla que se refere à creche berçário, constituída por crianças nascidas no ano em curso e que completam um ano a partir de 31 de março). A referida turma, intitulada “turma da batucada” devido à curiosidade das crianças pelos instrumentos musicais, caracteriza-se pela composição de 12 bebês, além das 12 estagiárias e duas professoras regentes que também são participantes da

pesquisa. Para garantir o anonimato, preservando a identidade das participantes entrevistadas, denominamo-las como E1, E2 e assim por diante, sendo a letra E sinônimo de estagiária, o itálico foi usado para diferenciar do restante do texto e evidenciar a oralidade dos trechos.

A pesquisa fundamenta-se a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2018), que concebe o desenvolvimento humano como processo mediado pelas interações sociais e pelas objetivações histórico-culturais criadas pela humanidade ao longo do tempo (Leontiev, 1978), produtos materiais e simbólicos que resultam da atividade coletiva dos homens em suas relações com o mundo e carregam em si os conhecimentos, valores e modos de vida construídos historicamente. O movimento analítico da pesquisa ocorreu em etapas: inicialmente, a sistematização do material para orientar o olhar das estagiárias; em seguida, o contato com a realidade do CMEI, em especial com os bebês e as professoras regentes.

Para a geração de dados, foram utilizados registros fotográficos, anotações das rodas de conversa aos finais da tarde de estágio no CMEI e, ainda, registro dos encontros na universidade e a efetivação da proposta com a literatura. As análises foram conduzidas pelo referencial teórico selecionado previamente, confrontando-o com os dados gerados, adotando um movimento dialético diante desse processo de conhecimento, tendo a dimensão da prática social como ponto de chegada e partida.

No ano de 2023, durante a realização do estágio I, uma professora de berçário procurou as supervisoras de estágio e fez um pedido. Solicitou que o grupo de estagiárias realizassem uma intervenção com seu grupo de bebês, explicando que haveria uma semana dedicada à literatura infantil, e gostaria de contar com o apoio das estagiárias. Quando as supervisoras as consultaram, ouviram os seguintes questionamentos: *Será que damos conta? Fiquei um pouco receosa com o convite [risos]. (E2); “O que planejar para crianças tão pequenas?! Como faremos isso?! (E5); Acho que ainda não aprendemos a fazer isso, parece tão complexo. (E7); Nossa, nunca pensei em planejar história para bebê, que desafio!” (E8); “Será que vamos conseguir fazer isso?! (E10).*

Tais reações evidenciam preocupação com o que fazer com as crianças, mas ao mesmo tempo responsabilidade diante da tarefa solicitada. Apesar de o estágio não priorizar atividades de intervenção naquele momento, entendemos como uma possibilidade de aprendizagem. Foi então que o grupo começou a discutir as possíveis formas de possibilitar o acesso e a mediação da literatura com bebês.

Em cena: o desenvolvimento dos bebês

O primeiro movimento foi retomar as questões estudadas na universidade e compreender as características do desenvolvimento dos bebês. Nosso olhar voltou-se para a Teoria Histórico-Cultural, entendendo que o meio desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento. Para Vigotski (2018, p. 87), “[...] a fonte de todas as características especificamente humanas da criança”. A partir desse entendimento, quanto

mais ricas e diversas forem as formas de acessar o meio, melhores serão as chances de promovermos a aprendizagem e o desenvolvimento desde bebês.

Com isso em tela, passamos a discutir as melhores formas para promover o desenvolvimento dos pequenos. Retomamos a periodização do desenvolvimento infantil com a ideia de atividade-guia do período. É importante salientar que, para a Teoria Histórico-Cultural, é na atividade e pela atividade que o psiquismo se desenvolve. Petrovski (1985, p. 142-143) define atividade como

[...] forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervém como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. Por seu turno, ao experimentar as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade.

Esse conceito é primordial para entendermos que nem tudo que o sujeito realiza é atividade. A atividade humana é decorrente de uma intencionalidade. Para Leontiev (1978), a necessidade é condição para o desenvolvimento da atividade, é o que impulsiona o homem a agir. Na mesma direção, Elkonin (1978) elegeu para cada período da vida algumas atividades-guia, e para este estudo destacamos: no primeiro ano de vida há a atividade de comunicação direta, e, ainda, na primeira infância há a atividade objetual manipulatória.

A primeira atividade em destaque é a comunicação emocional direta, descrita por Vigotski (2006, p. 304, tradução nossa):

Mais que uma comunicação baseada no entendimento mútuo, se trata de uma manifestação emocional, de transferência de afetos, de reações positivas ou negativas ante à mudança do momento principal de qualquer situação em que se encontra o bebê – a aparição de outra pessoa.

Nesse contexto, é o adulto quem convoca o bebê para a comunicação, alterna o tom de voz, chama sua atenção, enfim, começa a estabelecer uma relação por meio da comunicação emocional. Essa compreensão é primordial para o processo de estágio, para estar com os bebês nos diferentes momentos da rotina e para preparar o planejamento que virá na sequência.

Gradativamente, os bebês começam a se interessar por objetos apresentados pelos adultos, como enfatiza Elkonin (1978, p. 509, tradução nossa), “[...] à medida que a criança aprende a atuar com os objetos, os adultos exigem mais independência em suas ações”. Entretanto, para engendrar tal atividade de manipulação dos objetos, faz-se necessária a participação do adulto, conforme assevera Lazaretti (2013, p. 53):

As premissas da transição da atividade de comunicação emocional direta à atividade objetual manipulatória estão nas ações reiterativas e concatenadas que, por meio de ações pedagógicas intencionais ampliam as possibilidades de manipulação durante o primeiro ano, formando novas capacidades [...].

Considerando o engendramento possível da atividade de comunicação emocional direta para a atividade objetual manipulatória, pensamos em uma história que contemplasse diferentes objetos e que eles pudessem ser manipulados pelos bebês. E ainda, o planejamento tinha como intuito ampliar as referências culturais, na seguinte perspectiva:

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola de um modo geral e da escola de Educação Infantil (Mello; Farias, 2010, p. 65).

Nesse sentido, as capacidades dos bebês podem ser aprimoradas por meio da comunicação e organização do pensamento, momentos que podem ser organizados de diferentes maneiras, com diálogos em diferentes entonações de vozes, leitura e contação de histórias, exploração, tato e manuseio de diferentes materiais, incluindo livros literários. Em todas as situações mencionadas, as funções psíquicas, de forma sistêmica e integrada, são mobilizadas, engendrando a personalidade infantil (Mukhina, 1996). Essas experiências, ricas e diversificadas, ampliam o repertório cultural, desse modo, são fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas, o que é essencial para a formação da personalidade infantil.

A maneira como o espaço é organizado, os materiais disponibilizados, a gestão do tempo e a intencionalidade das ações. Ao planejar esses elementos de forma consciente e intencional, a escola desempenha seu papel na mediação entre a criança e a cultura.

A colaboração das estagiárias nesse contexto é particularmente valiosa. Elas podem trazer novas perspectivas para o ambiente escolar, ao mesmo tempo que aprendem práticas pedagógicas a partir da vivência. O envolvimento delas no planejamento e na execução das atividades propostas permite uma abordagem mais dinâmica sobre a compreensão da constituição do ser docente.

Esse planejamento permite que as estagiárias possam enfrentar os desafios da educação infantil e, ainda, que possam contribuir significativamente para o desenvolvimento das crianças. A integração de teoria e prática nesse ambiente é essencial para a aprendizagem da docência.

Tomando como essencial esse papel da escola na promoção do encontro da criança com a cultura em suas formas mais elaboradas, a partir da organização do espaço, dos materiais, do tempo e da intencionalidade da ação docente, demos início ao planejamento junto às estagiárias.

O homem que amava caixas e as aprendizagens para a docência na educação infantil

O homem que amava caixas, escrita e ilustrada por Stephen Michael King (1997), e traduzida por Gilda de Aquino para a editora Brinque-Book é uma narrativa sensível que aborda a relação entre pai e filho por meio da metáfora do afeto que se constrói para além da palavra. O protagonista, o pai, carrega uma dificuldade em expressar verbalmente seus

sentimentos. Entretanto, sua criatividade transforma caixas em barcos, castelos e aviões, revelando que o amor pode ser comunicado por gestos, invenções e imaginação partilhada.

A obra convida à reflexão sobre a potência do lúdico como linguagem do afeto, demonstrando que a ternura se manifesta na simplicidade dos gestos cotidianos. Assim, King (1997) nos lembra que o amor não está restrito ao que se diz, mas pulsa intensamente no que se cria, se faz e se compartilha.

Neste sentido, a atenção, a curiosidade e o sentimento de pertencimento necessitam orientar a seleção do repertório e o contato com a literatura. Não sem razão, ressaltamos a riqueza da linguagem visual do livro escolhido para a mediação com os bebês. A riqueza estética do livro “O homem que amava caixas”, apresenta uma ilustração que “[...] foge de estereótipos porque estes estreitam a visão dos leitores e direcionam uma maneira de ser e de agir” (Feba; Valente, 2016, p. 12), King (1997) instiga e apresenta ilustrações que são extensão da narrativa, variadas, criativas e que sensibilizam o olhar e a capacidade de apreciação estética.

É possível ler essa história para crianças e adultos de diferentes idades. Na situação do estágio, escolhemos esse livro para os bebês levando em consideração as possibilidades de exploração, avaliando o período de desenvolvimento humano descrito anteriormente. Nosso intuito foi de que, além de ouvir a história, os bebês visualizassem e manuseassem as construções, tais como avião e castelo, e ainda caixas de diversos tamanhos, criando possibilidades junto às estagiárias.

É com base nos pressupostos teóricos acerca do desenvolvimento infantil que iniciamos a composição dos pressupostos metodológicos. Questionamo-nos: como seria mais adequado proferir a história aos bebês? Quais objetos seriam essenciais para a compreensão e o envolvimento dos bebês? Em que espaço esse momento aconteceria?

Diante desses questionamentos, foi necessário que as estagiárias compreendessem de antemão que a literatura provoca uma vivência interna, produz o sentimento de pertença. Assim, Zilberman (1985, p. 24) reitera que “eis porque leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida”.

Assim, a discussão sobre o papel da literatura permeou o diálogo com o grupo de estagiárias, orientado pelas supervisoras, visando estudar a apropriação de que a literatura tem um papel único na formação, desde a mais tenra idade, na vivência e na escuta de textos. Lima (2005) corrobora ao afirmar que os bebês também são capazes de estar ativos no processo de leitura, escutando histórias, balbuciando na transposição da comunicação com o outro que realiza a proferição da obra literária, assim, a literatura não é apenas uma via de sentido único, mas um diálogo em que há interação e relação entre os bebês e o adulto mais experiente.

Essa abordagem reafirma a literatura como uma forma de arte que é acessível e importante para todas as idades, no caso dos bebês, há a especificidade de que a interação acontece a partir de um adulto que lê, assim, são introduzidos os ritmos de fala, variações de tom e riqueza emocional das palavras. Isso traz à tona a importância de escolher textos adequados que apresentam uma riqueza cultural.

No que pulsa à literatura, Lukács (1970) apresenta que ela é um elemento de mediação entre a realidade reificada e o indivíduo, assumindo um papel de esclarecimento, e somente dessa forma pode alcançar sua eficácia estética. Foi preciso que as estagiárias compreendessem essa apreciação da literatura enquanto arte, enquanto possibilidade de acesso, para promoverem esse encontro também com os bebês.

O desafio das estagiárias era pensar a literatura para bebês, ocupar um lugar de mediadoras, nas palavras de Bajard (2012, p. 21): “[...] mediar é comunicar um texto para outro: você empresta sua voz a narrativa escrita”. E essa compreensão de “emprestar a voz” veio acompanhada da ideia de que o percurso com a literatura se inicia muito antes da criança aprender a ler de modo convencional. Para o autor, “[...] a voz do mediador transforma o texto gráfico em texto sonoro e a criança entende a narrativa mesmo sem saber ler” (Bajard, 2012, p. 32). Então, nesse momento, as estagiárias seriam a voz do mediador.

O primeiro passo foi a apreciação da história, até então desconhecida pela maioria das estagiárias. E cabe destacar o estágio como lugar de ampliação do repertório cultural, tão importante para a construção da docência na educação infantil, no sentido de buscar autoria que, nas palavras de Carvalho, em entrevista para Campos, assegura:

[...] à autoria docente que emerge do estudo, do trabalho coletivo, da reflexão crítica, do posicionamento e do compromisso com a tradução de princípios pedagógicos em práticas docentes inventivas que tenham sentido nos contextos das instituições públicas de Educação Infantil (Campos; Carvalho, 2023, p. 10).

Concordamos que tal autoria é construída, e o tempo do estágio configura-se como importante para esse processo. A autoria docente é um conceito que realça a capacidade dos professores de serem criadores ativos de suas práticas pedagógicas, em vez de meros executores de currículos preestabelecidos. Essa noção está profundamente conectada ao desenvolvimento profissional contínuo por meio do estudo, do trabalho coletivo, da reflexão crítica e do compromisso com a aprendizagem da profissão.

Ao promover esses aspectos, as instituições de educação infantil podem cultivar um ambiente no qual a autoria docente não apenas floresça, mas também contribua para o desenvolvimento integral das crianças. A autoria docente, portanto, é um elemento-chave na criação de práticas educativas que sejam verdadeiramente transformadoras, tanto para os professores como para as crianças, que estão em diálogo direto nessa relação.

Sob esse prisma, as estagiárias estavam no campo para observação e foram instigadas a realizarem a intervenção com os bebês a partir de um momento literário. A partir da observação mediada pelas supervisoras de estágio, é possível a desconstrução do olhar de estudante, identidade vivenciada até o momento durante a formação na educação básica, para a construção e apropriação do conhecimento da/para docência.

Oliveira e Santos (2019) afirmam a relevância do período de observação, pois cria as condições ao estagiário para conhecer o espaço e as relações e posteriormente realizar um trabalho baseado nas suas observações, relacionando-as à teoria, aproximando-se da realidade das crianças e da organização da instituição. A estruturação desse primeiro momento do estágio foi acompanhada por rodas de diálogo, estando as professoras

supervisoras presentes nesse percurso formativo, podendo mediar de forma constante os desafios que se colocavam na experiência do estágio, compreendendo que

[...] observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado. Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (Ostetto; Maia, 2019, p. 4).

Essa concepção de observação eleva o papel do observador a um participante ativo que pode apoiar e enriquecer a experiência de aprendizagem no contexto da instituição. Tal abordagem pode transformar fundamentalmente a maneira como a observação é percebida e praticada, promovendo um ambiente acolhedor e de empatia, distanciando relações em que esse processo é compreendido como algo unilateral, no qual a estagiária é uma espectadora externa cujo papel é avaliar e relatar os acontecimentos.

Ostetto e Maia (2019) afirmam que observar é também interagir, interpretar e se deixar afetar pelas situações vividas no cotidiano da educação infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e protagonistas de suas aprendizagens. Nesse sentido, observar implica reconhecer que cada interação, gesto ou expressão da criança pode revelar informações sobre sua aprendizagem e desenvolvimento.

Contudo, ao adotar uma perspectiva participativa, esse percurso tem uma via de mão dupla, pois a estagiária se torna um membro ativo na cena educacional. Isso significa que, além de observar, ela colabora, sugere, interage e participa das relações estabelecidas com os professores e as crianças, transformando a observação em uma troca bidirecional de conhecimentos e experiências.

Nesse período tão relevante que é o da observação, o CMEI, em especial a professora regente da turma do CB, solicitou algo às estagiárias, um momento literário com os bebês, mas era necessário um trabalho coletivo e, ainda, voltar o olhar para as especificidades dos bebês. Com essa perspectiva, iniciamos a preparação da história. Juntamos várias caixas, reunimo-nos numa sala do próprio CMEI e começamos a planejar a melhor forma de contar a história (Figura 1).

Figura 1. Planejamento com as estagiárias



Fonte: Arquivo das autoras

Além da escolha do título e da organização da proposta lúdica para efetivar a mediação do livro, o espaço onde ocorreu a vivência com os bebês foi organizado previamente e de maneira intencional e consciente para recebê-los: a área externa do CMEI. Desse modo, tapetes foram colocados no chão, caixas de diversos tamanhos para manuseio, caixas construídas com elementos da obra selecionada, frutas que aparecem na história e instrumentos musicais que foram utilizados em determinados momentos para sonorizar a história, como a chuva caindo, entre tantos outros. Tal organização constituiu a ambientação planejada.

Assim, as estagiárias, acompanhadas das supervisoras, foram convidar os bebês da sala de referência. Após a chegada na parte externa do CMEI, as crianças avistaram as caixas, os objetos construídos e os instrumentos. Inicialmente, foi apresentado um exemplar da obra literária *O homem que amava caixas* por meio da proferição da estagiária. O grupo entendeu que seria importante apresentar algumas caixas com formatos das construções ilustradas no livro. Uma delas foi o castelo, conforme a Figura 2:

Figura 2. O castelo, o livro e as relações



Fonte: Arquivo das autoras

No momento de iniciar a história, buscou-se cantar uma música introdutória (vivenciada com antecedência pelas estagiárias), sempre lembrando da importância do movimento dos bebês, dos diferentes modos de ouvir a história. Por exemplo: alguns estavam sentados sem apoio, outros apoiados no corpo do adulto, outros deitados, cada um respeitando o seu ritmo. O modo como as estagiárias prepararam o espaço foi fundamental para o acolhimento dos bebês.

Lima (2005) reflete sobre a relevância dos espaços destinados à leitura que precisam apresentar possibilidades de aproximação ao ato de ler e que merecem ganhar um olhar especial para sua sistematização, seja uma nova aparência ou a disposição dos materiais, objetivando a atividade de leitura e contação de histórias, pois essas características contribuem efetivamente para a criança identificar e diferenciar esse momento tão essencial desde a mais tenra idade.

Conforme dito, no momento da leitura da história, as estagiárias, além de mostrarem as imagens no livro, apresentavam também as construções feitas com as caixas. Observamos que os bebês expressavam interesse e curiosidade, alguns moviam-se pelo tapete na tentativa de alcançar tais objetos. Ramos, Pinto e Giroto (2018, p. 108) nos lembram que: "[...] para compreender como a leitura literária contribui para a formação dos bebês, ao professor é fundamental entender o quanto os pequenos frequentadores da etapa creche estão em pleno desenvolvimento das diferentes formas de linguagem (musical, corporal, artística, etc.)".

O que se presenciou durante toda a proposta foi a participação ativa das estagiárias e uma relação bem-estabelecida com os bebês. Após a leitura da história, conseguiram se envolver com os pequenos na criação de vínculos afetivos, como evidenciado na Figura 3, momento no qual uma das estagiárias cria uma situação de viagem de avião com uma das caixas e um bebê.

Figura 3. Estagiária e bebê



Fonte: Arquivo das autoras

Essa e outras situações foram gradativamente emergidas no planejamento. A ideia inicial não previa colocar os bebês em caixas para fazer o avião. No entanto, a disponibilidade dos materiais e a atenção da estagiária conduziram para tal ação, a qual despertou interesse e desejo em outros bebês. É importante destacar que não se trata de uma atividade improvisada sem intenção, ao contrário, perpassa a ideia de manipular os objetos, descobrir as possibilidades e estar com o bebê no estabelecimento de uma comunicação.

Houve outros momentos de comunicação e ampliação da linguagem, por exemplo: uma das estagiárias sentou-se ao lado do bebê e mostrou novamente cada página do livro (Figura 2), e ele, atento, foi apontando com o dedinho as referidas imagens que a estagiária estava explicitando. O momento da história foi prolongado, com exploração das caixas, manipulação do livro, pequenos encontros entre estagiárias e bebês.

A experiência com o exemplar literário e as imagens presentes no livro contribuíram para a significação da leitura. Os bebês se interessaram por manusear o livro, apontavam os personagens, alguns balbuciavam e outros mencionaram “avião”, “chuva”, “au, au”,

desse modo, foi possível observar o interesse dos bebês pelo livro e o interesse pelo momento literário conduzido pelas estagiárias.

A vivência do estágio: com a palavra, as estagiárias

Na travessia desse estágio, as narrativas se constituíram e, assim, as vozes das estagiárias foram visibilizadas, com o intuito de contribuir para um olhar humano e sensível no decorrer do processo da construção da docência para a educação infantil.

As vozes das estagiárias no estágio em educação infantil são essenciais para refletir a importância da diversidade de perspectivas, do modo como são afetadas por tal atividade. Ao expressar suas opiniões e ideias, as estagiárias têm a oportunidade de refinar sua comunicação, além de refletir acerca do seu próprio percurso de aprendizagem.

A colaboração e a troca de ideias entre estagiárias e profissionais experientes pode enriquecer o ambiente educacional. Isso não apenas beneficia as estagiárias, mas também os professores do próprio CMEI, que podem ser inspirados a reconsiderar suas próprias práticas. Encorajar as estagiárias a expressarem suas ideias e participar ativamente nas discussões sobre práticas pedagógicas promove um sentido de pertencimento e engajamento, pois “[...] troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 2009, p. 184).

Valorizar e ouvir as estagiárias durante o estágio em educação infantil não só contribui para seu crescimento profissional como também enriquece o ambiente educacional. Com o intuito de explicitar o processo vivido, apresentamos relatos de duas estagiárias acerca da experiência discutida anteriormente:

Fomos convidadas a fazer a contação da história O Homem que amava caixas, na turma do CB. Em princípio seria apenas feito com o recurso do livro, mas diante de tantas possibilidades de trabalhar o lúdico e a capacidade das crianças em deixarem a imaginação correr solta, pensamos na proposta de confeccionar elementos para a contação e também deixá-los explorar as caixas de variados tamanhos e formas que iríamos disponibilizar... Em conversa com a (E4), vimos as possibilidades e então as professoras aceitaram as ideias e então partimos para a construção do castelo, avião, caixas redondas, entre tantos elementos que a história trazia.

Foi um desafio, pois tínhamos a “informação certa” que nesta turma, desta faixa etária, as crianças pouco integram, se dispersam facilmente, entre tantos desafios que iríamos enfrentar no dia da aplicação... Então trazer recursos seria uma forma de chamar a atenção deles para a proposta.

No desenvolvimento da atividade, fomos identificando que as crianças se encantavam com tudo que mostramos e trouxemos para eles explorarem. Então, ver a interação, o olhar atento, cada criança explorando os espaços e materiais, foi extremamente gratificante ter esta experiência, mesmo que desprovidas de qualquer experiência prática, vimos o quão importante foi para a nossa formação e para o desenvolvimento daqueles bebês o momento que proporcionamos por meio desta atividade (E3).

É possível evidenciar no discurso da estagiária uma preocupação inicial, que foi gradativamente dando lugar para as possibilidades de se desenvolver um trabalho com os bebês. Outra estagiária relata:

Quando fomos convidadas para realizar a leitura do livro O homem que amava caixas para a turma do CB, fiquei muito interessada na possibilidade de praticar, mas ao mesmo tempo me pareceu algo muito desafiador. Confesso que, antes da proposta, acreditava que os bebês não se atentariam à contação. Ouvimos bastante que os bebês nessa fase da vida poderiam estar dispersos ou se distrair facilmente, então eu estava preparada pra isso. Acho que o maior desafio foi controlar as minhas emoções.

Ao contrário das expectativas, os bebês ficaram vidrados na contação, e foi uma experiência encantadora. Acredito que os elementos elaborados com as caixas pelo grupo de estagiárias, como o avião e o castelo que se relacionavam com a história, foram de extrema importância nesse processo, tornando palpável para as crianças aqueles elementos, tirando do papel. Além disso, a sugestão das professoras supervisoras de utilizar os instrumentos para atribuir efeitos sonoros à história também fez muita diferença. Após a contação, a interação dos bebês com as caixas e com o livro foi muito rica! Foi muito interessante observar o interesse deles em rever o livro, as imagens, manuseá-lo. A experiência toda foi muito acolhedora e encantadora, significativa para nós, estagiárias, e acredito que também para os bebês.

Mudou muito minha perspectiva sobre a Educação com crianças muito pequenas, pois, embora estudemos em teoria, inconscientemente eu subestimei muito os bebês. Foi muito importante ver tudo isso acontecendo na prática (E5).

O relato da estagiária vai apresentando um percurso, desde o interesse da própria discente, perpassa pelo medo e finaliza, em suas palavras, com “o desafio foi controlar as minhas emoções”. Desvelamos os diversos sentimentos no processo de aprendizagem da docência.

Considerações finais

Percorremos o texto com nosso objeto, qual seja: o estágio supervisionado na educação infantil. Nossa intenção foi defrontar o problema: quais são as condições para a construção da docência na educação infantil? A fim de respondê-lo, delineamos como objetivo analisar a construção da docência para a educação infantil por meio do estágio supervisionado em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina (Paraná), no qual atuamos como supervisoras de estágio.

Para tanto, retomamos a importância da formação inicial para a construção docente e destacamos a inserção no campo de estágio como elemento fulcral na constituição da aprendizagem docente. Entendemos que é no campo de estágio que as dúvidas surgem, as teorias se encontram ou não com a prática, os medos e as angústias aparecem, concomitantemente surgem novas possibilidades de aprendizagem.

Por isso, fomos defendendo a presença do supervisor no campo de estágio como parceiro mais experiente, capaz de contribuir com a aprendizagem da docência. A parceria com os professores das diferentes turmas apresenta-se como essencial, na interlocução constante com aquele que ocupa o lugar de ensinar algo para alguém, nesse caso, a profissão docente.

E foi a partir da solicitação de uma das professoras que nos disponibilizamos a pensar coletivamente e discutir a melhor maneira de intervir em uma turma de bebês. Retomar conteúdos já estudados na universidade, pesquisar, conhecer uma história e compreender o lugar que ocupariam naquele momento da aprendizagem docente como mediadoras da leitura.

O percurso realizado, em especial os dizeres das estagiárias, permite-nos inferir (em resposta ao nosso problema) que as condições para a construção da docência na educação infantil perpassam por: (a) interesse em aprender a profissão; (b) campo de estágio que entende seu lugar como fundamental na formação das futuras docentes; (c) professoras que se reconhecem como parceiros mais experientes para ensinar a docência; (d) supervisores de estágio que acompanhem o processo de aprendizagem das suas estagiárias, propondo desafios, fazendo questionamentos e instigando seu crescimento.

Não é possível construir a docência sozinho. Não é possível aprender a profissão sem, de fato, mergulhar no contexto da educação infantil com todas as dificuldades, os medos, as dúvidas e sem interlocução com as aprendizagens teóricas. O discurso falido de que na prática a teoria é outra só serve de fato para justificar o não fazer na instituição educativa. A teoria sustenta e viabiliza a prática pedagógica, o que deve ser valorizado durante o estágio supervisionado.

Não é possível desenvolver um trabalho com qualidade para as crianças sem estudo, sem pesquisa e sem planejamento. O improviso não deveria caber nas instituições educativas, em especial quando se atua com crianças tão pequenas.

O olhar respeitoso para os bebês, o desejo de estar junto deles, no sentido de criar necessidades humanizadoras, só se torna possível por meio da compreensão da importância do trabalho do adulto para o desenvolvimento de cada bebê. Isso também vale para atuar com as demais crianças da educação infantil.

Com isso, afirmamos que o estágio supervisionado pode ser um lugar de muitas aprendizagens humanas, inclusive da aprendizagem da docência. Para tanto, almejamos que supervisores(as) de universidades, professores(as) e equipe diretiva do campo entendam seu lugar de alicerce na transformação das estagiárias em professoras da educação infantil, afinal, a profissão docente é aprendida em um processo intenso que se percorre em cooperação.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BAJARD, Élie. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entrevista com Rodrigo Saballa de Carvalho: itinerários da docência, pesquisa e formação de professores na Educação Infantil. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/22458>. Acesso em: 29 de abr. 2024.

DRUMOND, Viviane. Estágio e Docência na Educação Infantil: questões teóricas e práticas. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-13, e-13856, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13856/209209212717>. Acesso em: 11 de fev. 2025.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, Anatoli A. et al. (org.). *Psicología*. México: Grijalbo, 1978. p. 504-522.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari; VALENTE, Thiago Alves. O acervo PNBE: por dentro e por fora dos livros. In: GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. *Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 27-28.

KING, Stephen Michael. *O homem que amava caixas*. São Paulo: Brinque-Books, 1997.

LAZARETTI, Lucineia Maria. *A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

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

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Elieuz Aparecida de. *Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2005.

LONDRINA. *Projeto Político Pedagógico*. Centro Municipal de Educação Infantil Professora Laura Vergínia de Carvalho Ribeiro. Londrina: [s. n.], 2023.

LUKÁCS, György. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MAGALHÃES, Cassiana; FOLQUE, Maria Assunção. 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. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33994>. Acesso em: 2 abr. 2024.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1603/898>. Acesso em: 7 abr. 2024.

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

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Porto: Ed. Porto, 2009.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima; SANTOS, Luline Silva Carvalho. *Dimensões da docência: o Estágio Supervisionado, os sujeitos e o registro: Múltiplos olhares*. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re) aprender a olhar. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, e-2019.209209218555, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935/209209212718>. Acesso em: 11 fev. 2025.

PETROVSKI, Vadím Arturovitch. *Psicología general*: manual didáctico para los institutos de pedagogía. Moscou: Editorial Progreso, 1985.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Sete aulas de L.S. Vigotski*: Sobre os fundamentos da pedagogia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas*: Tomo IV Psicología Infantil. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

RAMOS, Flávia Brochetto; PINTO, Marcela Lais Allgayer; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Interação de bebês com livro literário. *POIÉSIS*, Tubarão, v. 12, n. Especial, p. 106-117, jun./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e02018106-117>. Acesso em: 11 fev. 2025.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985.