

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Thomas Lester Geri

**CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS  
BEM PEQUENAS: uma perspectiva fundamentada nas relações**

Porto Alegre

2015/1

Thomas Lester Geri

**CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS  
BEM PEQUENAS: uma perspectiva fundamentada nas relações**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen  
Silveira Barbosa

Porto Alegre

2015/1

*Com amor e gratidão dedico este Trabalho de Conclusão de Curso a Deus... Por falar ao meu coração e me fazer ver na simplicidade as grandezas da vida; A todos aqueles que têm caminhado comigo e fazem parte de minha vida.*

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... Aos meus pais, e demais familiares, que desde o colo me ensinaram o sentido da vida e desde a minha primeira infância educaram com amor;

... À Lica, minha orientadora, por sua dedicada atenção nas nossas conversas e orientações sobre o trabalho, paciência nos momentos que foram necessários e contribuições sempre muito importantes para a continuidade e conclusão do mesmo;

... À Faculdade de Educação, “por abrir as portas” para mim e frequentar ela já há cinco anos;

... A todos os meus professores da Graduação em Pedagogia, dos quais guardo lembranças das aulas (sempre instigantes e desafiadoras), palestras, conversas pelos corredores do prédio;

... Aos meus amigos, recuso citar nomes para que todos sejam contemplados;

... E a todos que me constituem, aos que tenho dialogado em meu cotidiano.

## RESUMO

Os escritos do presente trabalho de conclusão de curso tratam de uma investigação de cunho qualitativo que busca a partir de uma revisão bibliográfica com aproximações ensaísticas e (auto)biográficas (na medida em que procura-se desenvolver a reflexão considerando as experiências vividas no ambiente pedagógico, principalmente durante a prática de Estágio), analisar minha constituição docente enquanto educador de crianças bem pequenas. Para tanto, descrevo inicialmente algumas vivências e o que levou-me a optar pela presente problemática da constituição docente. Utilizo algumas imagens, conforme Manguel (2001), que contribuem para narrar momentos/histórias de outra maneira, atribuindo significados visuais para algumas reflexões. Ponderando sobre minha prática de estágio, os diálogos teóricos a respeito e aproximações com as crianças constatei que um ambiente propício para as aprendizagens infantis e que instiga para que o seu desenvolvimento seja fecundo está fundado em relações que envolvem o respeito, o cuidado e a afetividade para construir um ambiente agradável. Da mesma forma, percebi o quanto uma escuta sensível, um olhar atento e um envolvimento em diálogo com as crianças fez com que eu conhecesse mais aos gostos, às vontades, as peculiaridades de cada criança e compreendesse o quanto cada uma é única e incomparável. Desse modo, acredito em uma pedagogia menos impessoal possível. Que constitua situações de aprendizagens significativas desde o âmbito intelectual, físico, emocional para as crianças, mas também interpele significativamente aquele que atua como educador.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Constituição Docente. Pedagogia das Relações.

## SUMÁRIO

1 APRESENTANDO.....	7
2 COMEÇANDO PELO INÍCIO — tornar-se educador .....	10
3 SITUANDO A PESQUISA .....	15
4 IMPRESSÕES QUE MARCAM .....	19
4.1 Respeito/Cuidado/Afetividade no Fazer Docente: o impelir — propulsionador e potencializador de conhecimentos .....	21
4.2 Olhar/Escuta/Linguagem: estabelecendo diálogo .....	30
4.3 Alteridade/Acolhimento/Relações: constituição das identidades a partir das experiências.....	35
5 CONSIDERAÇÕES .....	40
REFERÊNCIAS:.....	43

# 1 APRESENTANDO

Estes escritos são apresentados como trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre do ano de 2015. Neles estão contidos pensamentos, reflexões, impressões, que se constituem a partir da investigação. Parti ao encontro de interlocuções para as questões levantadas no decorrer do que tenho indagado, proposto, pensado, e que por sua vez, dão estrutura ao meu trabalho.

Já há algum tempo minhas aproximações em estudos e práticas têm acontecido com a infância. Por este motivo estou inserido no âmbito da educação infantil e mais especificamente com crianças bem pequenas. O tema do meu trabalho de conclusão está envolto na educação infantil; nela me proponho a adentrar no assunto da constituição docente e incrementos deste constituir-se e ser constituído.

Busco explanar à minha maneira alguns desdobramentos que me levam a refletir sobre a constituição docente e a prática pedagógica descrevendo sobre minha óptica algumas implicações características da pedagogia. A partir da reflexão sobre a prática do estágio, procuro desenvolver esta pesquisa abrindo diálogo com diversos autores, pensadores e pessoas que preconizam o fazer docente na educação infantil, articulando entre minhas vivências pedagógicas, meu envolvimento recente de estágio com crianças bem pequenas, e estes aportes teóricos que me auxiliam a desenvolver o raciocínio. Nesse sentido coloco em local privilegiado para análise a problematização do tornar-me professor, formar-me docente e a importância das relações com as crianças.

Aqui nesta apresentação exponho o trabalho como um todo, fazendo deste momento uma contextualização do conjunto. Em seu desenvolvimento exibio alguns porquês que definem minhas aproximações com a educação. Bem como, o que será abordado neste trabalho e justificativas para as mesmas escolhas. Após situo aspectos da pesquisa estabelecendo minhas opções de trajetória dentro deste trabalho, descrevendo os caminhos investigativos que sigo e os apoios teóricos com os quais desenvolvo conversação.

Ao refletir sobre o meu problema de pesquisa elaborei uma questão que mais se aproxima com aquilo que têm me provocado a investigar. A constituição da docência na educação infantil com crianças bem pequenas: uma perspectiva fundamentada nas relações, é a expressão de aproximação onde encontrei as possibilidades que me permitem falar.

Partindo desta expressão tomo como problemática a constituição da docência. Acredito que as relações entre as pessoas são fundamentais para a construção das suas identidades. É a partir do contato, convívio e das aprendizagens que nos constituímos. Entendo que as experiências — com aquelas coisas que são novas, com o que já nos é corriqueiro, com os detalhes do que já conhecemos e mesmo assim não havíamos percebido, com as sutilezas da vida que a cada dia podem levar a uma nova descoberta — são o que torna possível o aprender, o mudar — que é algo contínuo. E ao me deparar com instituições de educação infantil, e até mesmo com as infâncias que permeiam o cotidiano fora das instituições, percebo o quanto são valorosas essas experiências.

Tenho notado como o fato da formação em licenciatura em pedagogia significa a preparação para ser professor (como possibilidade); mas vejo como é no encontro com os discentes que a constituição da docência se torna possível.

Minhas práticas e vivências educacionais com crianças tem me levado a pensar sobre a questão que estou problematizando. No desenvolvimento deste trabalho, procuro ater os meus argumentos e refletir sobre o assunto considerando minha prática de Estágio, realizada no semestre passado, a qual comentarei com mais detalhes no início do terceiro capítulo deste trabalho — Situando a Pesquisa.

Entendo que este trabalho tem uma importância de grande valor primeiramente para minha constituição enquanto pessoa e concomitantemente para minha formação profissional. Porque é por meio de mim, do meu olhar, das lentes nas quais eu vejo as questões e que tenho desenvolvido as reflexões (mesmo nas conversas sobre o trabalho, nos diálogos teóricos com diversos embasamentos), e nem haveria como não ser — eu sou o filtro pelo qual escrevo. Assim, conforme faço o esforço de elaborar o tema, em primeiro lugar elaboro a mim. Na medida em que “fala”, o tema, da formação docente (constituição do ser professor) acredito que é relevante para considerar aspectos que dizem respeito a esse processo de formação. Em certo sentido todos somos perpassados pelos mesmos conflitos, mesmas necessidades de escolha, mesmos dilemas, ainda que não sejam iguais



para cada um de nós – pelas peculiaridades, via de regra, não há o que seja incomum aos grupos de pessoas ou específico apenas para uma pessoa nas culturas que a humanidade tem desenvolvido (quer seja em âmbito pessoal, profissional, familiar, social etc.). Do mesmo modo, penso que características relacionadas à constituição de alguma pessoa, enquanto docente, sejam comuns aos demais que também partilham experiências no âmbito da educação.

Direcionando mais a conversa para o planejamento estrutural, escolhas que dão textura ao trabalho e suas configurações, adotei para este trabalho um caráter mais ensaístico, onde procuro em síntese com referenciais utilizados que tangenciam<sup>1</sup> a problemática da constituição docente para desenvolver a pesquisa.

Utilizo para reflexão da minha experiência de prática as memórias registradas no diário de campo durante a prática do estágio; o relatório de estágio e as lembranças que, por circunstância dos diálogos estabelecidos, vem à tona.

O arranjo deste trabalho está articulado de modo a formar cinco capítulos. Este que está para se concluir tratasse da apresentação. No próximo capítulo, o segundo, que foi denominado *Começando pelo início* componho alguns inícios e porquês. No terceiro capítulo situo a pesquisa de forma mais explanada e trago configurações de cunho metodológico. No quarto capítulo e seus subcapítulos adentro nos desdobramentos reflexivos e diálogos em torno da problemática. No quinto capítulo faço algumas últimas considerações a respeito do meu trabalho.

---

<sup>1</sup> Leia-se por essa expressão o sentido de tatear, tocar (expressão utilizada com sentido metafórico).

## 2 COMEÇANDO PELO INÍCIO — tornar-se educador

Escrevo neste momento com certa expectativa. Por querer que as palavras descritas aqui expressem de maneira clara, aquilo que pretendo narrar e analisar; por pretender sintonizar as minhas ideias em um diálogo com o leitor. Entendo ser uma missão difícil utilizar a escrita, enquanto ferramenta de captura da linguagem, para falar da realidade tal como ela é ou se apresenta, se é que seja possível apreender o significado que tem a expressão *realidade* dentro de alguma escrita. Por este motivo exponho o presente texto como recortes da realidade, que com atenção e cuidado são costurados — para usar desta metáfora — e dão forma à minha narrativa.

Posso falar com propriedade apenas das coisas nas quais eu tive contato, vivenciei. Nesse sentido, abro a conversa expondo alguns porquês. Tenho constituído minha identidade pelas minhas vivências e nelas percebo como são importantes as relações.

Algumas vezes a vida nos leva por caminhos não muito óbvios; nos propõe escolhas. A educação sempre foi para mim uma área de bem-estar, instigação, confronto, inquietação, caminhos possíveis. Desde muito pequeno percebia, embora na época talvez não conseguisse elaborar muito bem em pensamentos ou palavras, um ambiente familiar de muito acolhimento, carinho, amor, que tornou possível a minha imaginação, a brincadeira, a alegria de conhecer o que eu não sabia, de experimentar. O que atualmente percebo ter me permitido um ambiente muito propício a aprendizagens significativas. As quais me auxiliam a pensar, ler o mundo, e as vivências obtidas, a narrar.

Considero meus pais ótimos educadores (sou grato a eles); mesmo sem ter formalmente uma ‘formação pedagógica’, intuitivamente fomentaram um ambiente rico para mim. Na medida do possível, minha infância foi bastante alegre, cheia de experiências, curiosidades, aprendizagens, descobertas, aventuras — mesmo quando imaginárias, e muitas vezes eram. Como argumento inicial a este favor sou direcionado a minha própria infância.

Percebo o quanto este ambiente de fascínio, de empolgação pelo conhecer, pelo viver, é um suporte adequado à formação e desenvolvimento das crianças bem

pequenas.<sup>2</sup> E são estes pressupostos que me fazem admirar a educação e pensar no seu papel importantíssimo para o desenvolvimento das pessoas. As instituições de educação infantil ocupam um local privilegiado e de muita responsabilidade ao serem encarregadas da educação e cuidado na primeira infância, na/da formação das crianças bem pequenas.

Quando comecei a delimitar os caminhos possíveis para a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) algumas questões me pareceram mais interessantes. Partindo dessas possibilidades cheguei a determinados assuntos que me chamavam, inicialmente, mais a atenção.

Enquanto projetava em minha mente o ‘mundo’ de experiências adquiridas no decorrer da minha trajetória como estudante do Curso de Pedagogia, saltaram aos meus olhos questões que para mim são fundamentais para a prática docente, ainda mais no que diz respeito às crianças bem pequenas. É sobre algumas dessas tensões que vou me debruçar ao longo deste trabalho.

Para tanto, tomo como exemplo o meu envolvimento com o estágio em educação infantil com crianças dentre um ano e meio a dois anos. Esta oportunidade permitiu-me, ao longo de um semestre, estar em contato direto com o ambiente de uma instituição de educação infantil. Inserido neste meio pude perceber como se dava o funcionamento daquela instituição, vivenciei a prática pedagógica e suas implicações neste local. Desde os seus horários e rotinas, até o envolvimento com os funcionários, o convívio com as crianças e os demais professores; a relação com as famílias que são atendidas pela instituição. É a partir desta prática em estágio que procuro discorrer sobre a constituição da docência. Mas também não há como desconsiderar todas as experiências educacionais que tive no decorrer da minha vida, seja no ambiente familiar, em outras instituições sociais ou até mesmo na rua, em espaços públicos. Vejo que as semanas de observação e prática pedagógica (propostas no currículo de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS), realizadas durante os semestres do curso, foram de fundamental importância para aproximações e reflexões a respeito da docência.

Parece-me que a fronteira entre aquilo que me formo enquanto profissional e o que me formo enquanto pessoa é muito tênue, penso que não possa estar me

---

<sup>2</sup> Quando escrevo “crianças bem pequenas” me refiro a primeira infância, crianças até três anos de idade.

compondo enquanto educador sem que esteja me construindo enquanto indivíduo. Antes de me constituir docente me constituo como pessoa. E da mesma maneira, não me parece viável descartar, nos aspectos de formar-se como educador, os elementos que carregamos em nossas bagagens de vida.

Lembro-me das palavras de Paulo Freire quando fazia referência à condição docente. Certa vez que as lia, deixaram-me marcas significativas. Dizia ele: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p.58). O irônico disso é que eu meditava nessas reflexões justamente em uma terça à tarde. Mas o fato de começar a perceber-me como educador não me restringe a ser educador apenas naquele momento, ou melhor, a partir daquele momento. Sobre ser educador, nascer educador ou estar marcado para ser educador, parece-me que Freire tem a intenção de nos fazer observar o quanto é uma questão de escolha. Cabe ponderar a transitoriedade, já que se trata de escolha, de formar-se constantemente na prática e sobre a prática. Sendo assim, como implica continuidade e perseverança no querer, implica um renovar-se na escolha, seja diária ou periodicamente.

Neste momento o que eu me proponho é refletir sobre o fazer docente e a constituição da docência. Não tenho a pretensão de querer dizer como alguém poderia se formar docente... Almejo dar contribuições a respeito da constituição docente e isso refletindo sobre como venho me constituindo educador.

Ao me deparar com o tema que tenho escolhido e a problemática que delimitei, compreendi o quanto isso circunscrevia o conjunto de articulações possíveis. Reconheço a dificuldade de desapego a tudo que poderia ficar de fora, questões que considero importantes, mas não pertinentes para o tema ou o momento. Durante o tempo que decidia a problemática de pesquisa, veio-me a questão do porquê de contestar isso (no caso, constituição docente) e não daquilo. A inspiração em fazer algo, o envolvimento com o contexto que seja significativo, a vontade de que seja bem feito e a relevância - primeiramente para mim mesmo, mas também para outros - me parecem motivos razoáveis.

Recentemente, com a concretude da elaboração do TCC, tenho sido perguntado algumas vezes sobre minha posição enquanto pedagogo, homem, ao gênero masculino na educação infantil e seus desdobramentos, visto não ser tão

casual homens engajados com pedagogia, o quanto mais com educação nas infâncias. Este é um ponto que me parece também interessante, considerando que nas minhas aproximações com a educação infantil, algumas vezes percebi certo estranhamento, a princípio, em relação a mim por ser homem — ora por parte de pais, ora inclusive por parte das educadoras que trabalhavam no local, mas não cabe adentrar no assunto nesse momento, nem nesse trabalho, julgo ser inconveniente e não condizer com o tema. É fato que faço parte de um grupo não muito comum; sou um homem, estudante de pedagogia e me constituindo como educador, e também de crianças bem pequenas. Numa profissão que historicamente tem sido atribuída ao público feminino e contemporaneamente, na realidade brasileira, sabemos que é hegemonicamente feminina. Bom, considerado isso, gostaria apenas de colocar em questão este assunto e abrir diálogo sobre o porquê não pender neste momento à questão do homem na pedagogia.

Citando outros exemplos semelhantes, embora diferentes... Uma pessoa que é negra e está para concluir determinado curso de formação poderia optar por falar sobre as implicativas relacionadas à sua etnia. Seria plausível e interessante elaborar a sua trajetória e relacionar com questões que envolvem negritude. Provavelmente seriam abordadas inúmeras questões bastante relevantes; seria provável que dentre essas questões aparecessem situações onde a pessoa tenha vivenciado atos de preconceito durante sua formação ou tenha relatos de, ao decorrer de sua vida, ter se deparado com situações discriminatórias. Porém, ao falar das condições que a trazem ao seu momento atual, sem dúvida, haveriam artefatos importantes para analisar dentro do *métier*<sup>3</sup> de seu curso que não dizem respeito à sua negritude.

Da mesma forma, pensemos em uma mulher que tenha ingressado em um ambiente de trabalho predominantemente masculino, tomo por exemplo algo que não é muito comum à nossa realidade, uma mulher que trabalhe com construção civil ou mecânica, postos ocupados em sua grande maioria por homens. É interessante para as mesmas refletirem sobre condições pelas quais estes postos são ocupados com tanta unanimidade por homens. Mas, também é fundamental

---

<sup>3</sup> Pode ser lido como especialidade de uma área, um âmbito. Diz respeito ao meio no qual uma profissão está inserida. Fazeres de determinado ofício etc.

pensarem nos fazeres específicos de sua função, de como seu trabalho é realizado e mesmo em melhorias possíveis nas suas funções.

Um último exemplo para pensarmos... Ao conversar com algum jovem que ingressa em uma universidade e que não tenha em sua família outra pessoa que tenha cursado ou esteja inserido de alguma forma em educação de nível superior, esta questão certamente traria argumentos interessantes; porém não poderia ser um limitador e de forma alguma descartaria as possibilidades de avaliar outros aspectos de sua vida ou formação profissional.

Realmente, faço parte desse pequeno grupo de homens envolvidos com a pedagogia. Porém, também faço parte de um grupo que é do ser docente. Visto estar inserido em outras pertencas, não necessariamente penso ou precisaria falar partindo da perspectiva de ser homem no curso de pedagogia, talvez fosse interessante, mas não o farei nesta oportunidade. Assim retornamos à questão de escolhas.

Comecei a me justificar pela opção de falar da constituição enquanto educador e encontrei argumentos que me deixaram satisfeitos. Espero que os mesmos, que já estão sendo expostos e serão explanados mais detidamente em breve, também o sejam para você leitor, quem está a refletir comigo.

### 3 SITUANDO A PESQUISA

Que exista alguém dentro de nossa forma de escrever, de nossa forma de pensar, de nossa forma de viver. Seja a que for. Que mantenhamos, ao menos, a mínima dignidade de escrever sem mentir e sem mentir para nós, de pensar sem mentir e sem mentir para nós, de viver sem mentir e sem mentir para nós. (LARROSA, 2004, p. 42)

Neste capítulo busco situar os aspectos fundamentais da minha pesquisa. Propondo ao leitor, no presente momento, a configuração metodológica do meu TCC.

Acredito que caiba mencionar a especificidade metodológica de meu trabalho como sendo qualitativa, no que eu tenha expressado até o momento indicar a isto. Ao delimitar o campo de reflexão: a formação — e mais especificamente a constituição docente — e considerando que utilizo de minhas experiências de estágio, vivenciadas logo anteriormente à escrita desse TCC, optei por uma elaboração reflexiva sobre estas experiências, fazendo interlocuções teóricas a partir da problemática de pesquisa que tenho me debruçado. Deste modo tenho este trabalho como uma criação ensaística que me leva a refletir sobre a constituição da docência, relevando aspectos que se mostraram fundamentais na constituição da minha docência e que indicam o quanto alguns aspectos foram importantes nas relações que tive no estágio.

A respeito de ensaio, penso que tenha uma característica muito singular, uma capacidade de refletir sobre a experiência de modo que “não define conceitos, mas desdobra e tece palavras, precisando-as nesse desdobramento e nas relações que estabelece com outras palavras, levando-as até o limite do que podem dizer, deixando-as à deriva.” (LARROSA, 2003, p. 114). É para isso que me proponho na escrita deste trabalho de conclusão, me valendo das palavras que atribuem significado à minha experiência. Uma vez que havendo eu delimitado minha problemática e seja ela a constituição docente e minha constituição nas vivências que eu tive, penso que minha escrita se assemelhe bastante a um procedimento (auto)biográfico. Percebo nesse sentido (auto)biográfico a possibilidade de abordar

com riqueza as experiências vivenciadas. Um artifício interessante para refletir sobre si mesmo e sua própria formação. Nas palavras de Bragança (2011):

Percebemos que a literatura que toma como referência a abordagem (auto)biográfica sinaliza concepções de formação que dialogam e se entrelaçam; concepções que se manifestam em diversos desdobramentos teórico-metodológicos para o campo educativo e a formação de professores. (BRAGANÇA, 2011, p. 161)

Como pretendo problematizar com base em concepções que dialogam a formação e o fazer docente, num ponderar sobre a experiência e como esta constitui as pessoas e as formam, parece-me ser fundamental a dimensão do narrar-se, refletir sobre si e sua prática. “Pois a formação só pode ser entendida como tal se conduzir o sujeito a uma reflexão. Portanto, a dimensão da reflexão assume papel fundante.” (SANTOS; BRAGA, 2015, p.66) Conforme Santos e Braga, o refletir contribui para a formação, ou melhor, fundamental é refletir sobre a própria prática para formar-se.

É nessa perspectiva que descrevo a pertinência de trazer para análise a prática pedagógica no Estágio; esse conviver com seus acontecimentos que me tocam, fazem com que eu me veja, pense enquanto educador que estou me constituindo e reflita sobre essa formação e o próprio processo com as crianças.

Considerando o que delinea Pimentel (2009) ao discorrer sobre a opção de falar daquilo que lhe é próprio, lhe acontece e é vivenciado ou do meio no qual está inserido, trago as seguintes frases:

Ao longo da minha trajetória como educador e pesquisador, considero valiosa a suposição de que o envolvimento subjetivo do investigador com o seu campo de investigações alimenta os processos de pesquisa, principalmente aqueles que derivam das abordagens qualitativas de investigação. (PIMENTEL, 2009, p.128).

Para fazer uso de uma das palavras que Pimentel utiliza neste excerto, digo que sinto-me bastante ‘alimentado’, instigado, a refletir sobre minha prática de



estágio e como ela contribui para minha constituição. Pois foi um momento especial de aproximação com o que eu venho estudando e admirando.

Na concepção de Abrahão (2010), é essencial a condição das aproximações que cada qual tem com a educação para constituir-se como docente. “Ao constituir-se professor, o faz, alimentando-se, fundamentalmente, dos saberes oriundos da história de vida familiar, das experiências vividas com os professores em sala de aula, da formação e experiências profissionais exercidas na docência.” (ABRAHÃO, 2010, p.209)

Desse modo, relevo o porquê de tomar consciência da importância das aprendizagens que tive ao decorrer de minha vida, desde o início da minha infância até mesmo nos dias mais recentes; de apreciar cada aproximação que tive com a escola, com a educação infantil, com as crianças.

No capítulo anterior leio a mim mesmo como pessoa, de forma mais sucinta porque o enfoque nesta ocasião é a formação profissional. Porém, seria impossível ausentar minha condição enquanto pessoa se formando concomitantemente com o profissional. E como a abordagem é a minha constituição como docente; fundamentais são as minhas experiências no ambiente de educação infantil e com as crianças.

Assim, procuro apresentar aos leitores, mesmo que de forma bastante compacta e superficialmente, uma breve contextualização do meu estágio, falando da escola.

Realizei o estágio no segundo semestre do ano antecedente, 2014. Durante alguns meses (quatro) aos quais estavam propostas duas semanas de observação e outras 15 de prática. Esta escola está situada nas proximidades dos bairros mais centrais da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. É uma escola pública, que fica aberta nos períodos da manhã e tarde. Atende a crianças desde os primeiros meses até os seis anos de idade e suas famílias. A turma em que estive durante o estágio é denominada *maternalzinho 2*, o nome é sugestivo, parece-me; por dar a entender como um papel próprio à condição feminina, maternal. Nesta turma havia 13 crianças com idade entre um ano e meio a dois anos.

A contribuição do estágio para minha formação, em suma, foi impactante. Tendo sido meu primeiro contato de trabalho como educador, tive várias outras aproximações anteriores (que não tiveram um aprofundamento de meses como o estágio); porém, esta por sua característica mais prolongada e a intensidade com

que estive imerso nessa vivência, foi bastante marcante. Acredito que as muitas aprendizagens que tive nessa prática de estágio, são o que me alimentou a refletir sobre ela.

No próximo capítulo me detenho a detalhes desta minha prática pedagógica e reflito sobre como isto tem me constituído enquanto educador.

## 4 IMPRESSÕES QUE MARCAM

Abro este capítulo dizendo que o título: Impressões que Marcam, é o que melhor define a necessidade de revisar minhas experiências no estágio pensando como elas colaboraram para pensar o que é ser docente; e que o capítulo por considerar que ao falar de impressões narro sobre as experiências que não me passaram despercebidas; e se não passaram despercebidas me marcaram, e me constituem. Sobre impressões e marcas, disso que se trata minha constituição docente, a prática de estágio, a relação com as crianças.

Nos subcapítulos que se seguem, a partir da argumentação e articulação com base teórica, explano a questão da minha constituição docente enquanto problemática de pesquisa e apresento o diálogo teórico e as interlocuções que são feitas me embasando para a reflexão sobre minha constituição docente, minhas práticas pedagógicas, e as relações com as crianças.

A intitulação do presente capítulo tem o intuito de se referir a pontos distintos. Ao propor essa enunciação tenho o intento de falar tanto das minhas impressões e marcas ao perceber-me constituindo-me educador, quanto das experiências das crianças e a maneira como, nas relações e dependendo delas, as crianças também se constituem. A partir de algumas imagens e histórias que narram os contextos enunciados nessas imagens descrevo situações vividas na prática.

A respeito da relevância de utilização das imagens, sua capacidade de narrar acontecimentos e propriedade especial de enunciação, Manguel (2001) diz o seguinte:

As imagens, assim como as histórias, nos informam. (...) a existência se passa em um rolo de imagens que se desdobra continuamente, imagens capturadas pela visão e realçadas ou moderadas pelos outros sentidos, imagens cujo significado (ou suposição de significado) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens. (...) Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos. (MANGUEL, 2001, p.21).

Nesse sentido, justifico o porquê das imagens que irei trazer em breve e sua competência de elaborar o vivenciado e de alimentar minha ação de refletir sobre o mesmo.

Para conceituar as perspectivas de onde parto com os diálogos busco base teórica em autores da pedagogia italiana no âmbito da educação de infâncias, os quais venho tendo mais contato a partir de leituras e reflexões. Dentre estes Bondioli e Mantovani (1998), Rabitti (1999), Edwards (1999) e a compilação Tornando visível a aprendizagem (2014). Quando me refiro ao respeito, cuidado e afetividade no fazer docente atribuo pertinência a contribuições como Post e Hohmann (2003), Barbosa e Horn (2008), Junqueira Filho, Kaercher, Cunha (2012) entre outros.

Para refletir sobre o olhar e a escuta nas relações pedagógicas contribuem para o diálogo Oliveira (2001), Hevesi (2004), Selli, Remião, Axt (2011).

Pensando nas experiências como geradoras de aprendizagens que por sua vez transformam a nós mesmos enquanto indivíduos e dessa maneira nos marcam, trago Melucci (2004), Browne (2010), Larrosa (2004), entre outros.

Diante das constatações com que me deparo reflito sobre algumas questões específicas do fazer pedagógico, frente às quais me deparei ao pensar em minha constituição enquanto educador: O que fazer com o modelo de docência que aprendemos? Partimos dele, chegamos até ele, nos tornamos ele, refletimos sobre ele? Como construir com as crianças sem encerrar o horizonte de aprendizagens em “cápsulas”? (tendo em conta que cada indivíduo, cada criança, é infinitamente diferente, apesar dos poucos meses de vida acumulados...) Como edificar para gerar aprendizagens possíveis — e múltiplas, com inúmeras possibilidades - em educação infantil permitindo que as crianças se esbaldem em experiências. Apenas perguntas que me parecem pertinentes..., Acredito que caberia ponderar sobre.

Ao me constituir como educador, que implicativas têm as relações com as crianças neste processo? É uma pergunta a que me proponho responder durante o trabalho.

#### 4.1 RESPEITO/CUIDADO/AFETIVIDADE NO FAZER DOCENTE: o impelir — propulsor e potencializador de conhecimentos

Stearns em um dos seus escritos resultante de análises sobre a história da infância no mundo descreve a seguinte situação emblemática:

No início do século XXI, à medida que as cidades e as oportunidades de consumo cresceram em algumas partes da África, ofereceu-se aos pais a chance de comprar carrinhos de bebê, algo já disseminado em outras partes do globo. Entretanto, como já mencionamos, houve muita resistência por causa da longa tradição africana de carregar as crianças no colo ou nas costas, mesmo no trabalho. As mães se mostraram relutantes em abandonar esse contato físico, que era muito valorizado e que de fato beneficiava o desenvolvimento emocional da criança. (STEARNS, 2006, P.194)

Com isso minha intenção não é apresentar as características culturais de determinada civilização, nem mesmo analisar as implicativas econômicas e de consumo ou as tradições e a resistência em muda-las — temas que me parecem presentes nesta fala; mas sim ressaltar como a proximidade, a atenção e o cuidado, são fundamentais para o desenvolvimento emocional da criança.

Quero começar essa parte do trabalho dizendo que acredito nas crianças ainda bem pequenas como extremamente capazes, tendo um potencial muito grande de aprender, conhecer, fazer e interagir.

Post e Hohmann (2003) chamam a atenção para essa grande capacidade dos bebês e crianças bem pequenas de aprender e comunicarem-se; porém, sinalizam a necessidade de haver um ambiente que seja fundamentado em relações de confiança, sendo assim propício para a aprendizagem infantil:

Se por um lado os bebês e crianças até aos 3 anos estão poderosamente auto motivados para aprenderem com todo o seu corpo e sentidos e para comunicarem aquilo que sabem, também dependem, por outro lado, da afirmação e do calor de relações de confiança para o fazer. (POST; HOHMANN, 2003, p.32)

Desse modo tenho visto a importância da ação pedagógica, enquanto educador, em criar condições adequadas para esse ambiente favorável às crianças; e também em vínculos de confiança que auxiliam no desenvolvimento infantil e na construção de sua autoestima.

Conforme Felipe (1998) cabe ao adulto, e fazendo referência mais especificamente para o educador em contexto de uma instituição de educação infantil, a função de auxiliar, dar suporte, na constituição dessa autoestima — que começa a ser construída na infância — com as crianças:

A autoestima refere-se à capacidade que o indivíduo tem de gostar de si mesmo, condição básica para se sentir confiante, amado, respeitado. Tal capacidade, porém, não se instala no indivíduo como um passe de mágica, mas faz parte de um longo processo que tem sua origem ainda na infância. Cabe ao adulto ajudar na construção da autoestima infantil, fornecendo à criança uma imagem positiva de si mesma, aceitando-a e apoiando-a sempre que for preciso. (FELIPE, 1998, p.27).

Meira e Pillotto (2010) abordam essa questão de constituição da autoestima nas crianças indicando o quanto problemas nesse sentido podem acarretar em dificuldades futuras, ressaltando mais especificamente comportamentos relacionados à tomada de decisões ou gerando sensação de incapacidade e insegurança. Segundo Meira e Pillotto:

É possível identificar também qual o nível de autoestima da criança, acompanhando seu desenvolvimento sensível e cognitivo. Uma criança com baixa autoestima terá maiores dificuldades de tomar suas próprias decisões. Nesse aspecto, tanto a família quanto a escola podem, a partir da observação, identificação e ações, contribuir para a autoestima da criança, motivando-a na construção de autonomia. Também o contrário pode acontecer, quando família e escola enfatizam as dificuldades da criança, realimentando sua sensação de incapacidade e impotência. (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.18)

Destaco o quanto tenho percebido que a observação, ainda utilizando das palavras de Meira e Pillotto, tem aspectos consideravelmente relevantes para a prática pedagógica. Não digo no sentido de uma observação 'rigorosa', denotando sinônimo a controle das ações infantis ou até mesmo fazendo alusão a uma observação para registros apenas;<sup>4</sup> mas sim a observação enquanto um olhar de educador atento às necessidades das crianças enquanto indivíduos e do grupo como um todo, para assim poder qualificar a própria prática.<sup>5</sup>

Na enunciação das autoras está presente a responsabilidade que a escola, os educadores e a família têm em atuar para a formação das crianças, seja tanto na constituição da sua identidade<sup>6</sup> como em sua autonomia.

Durante as semanas de estágio me deparei com a riqueza que possuem práticas voltadas para que as crianças tenham uma pluralidade de oportunidades nas suas explorações nos ambientes de educação infantil, com objetos, os espaços, as interações com os adultos e outras crianças. Para Bondioli e Mantovani (1998):

O exercício da inteligência, a descoberta das propriedades dos objetos, a aquisição das primeiras e embrionárias formas lógicas são favorecidas se o jogo acontece em um clima de tranquilidade, que permite à criança tentar, e experimentar. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p.221).

Mas o que me marcou ademais na prática de estágio e sintetiza de certa forma minha postura em dar destaque ao cuidado, ao respeito e à afetividade na minha constituição docente é a relevância de haver um ambiente agradável (de

---

<sup>4</sup> Essa expressão pode ter sugerido que discrimine os registros como sem importância. Na verdade, entendo que o registro para se guardar, só por registrar, é algo sem muito significado; mas vejo no registro, enquanto artefato de memória e problematização, grande potencial quando usado para repensar a prática, a constituição docente, as individualidades das crianças e as relações entre o grupo. Em seguida trago contribuição no sentido de pensar o registro, enquanto documentação, na minha prática.

<sup>5</sup> Chamando a atenção para essa característica da observação, que insinua um olhar atento e se refere a uma escuta que implica sensibilidade, capaz de alcançar detalhes que nem sempre são muito evidentes. Vou adentrar nesse assunto no subcapítulo que se segue.

<sup>6</sup> Também abordarei o tema de identidades num dos próximos subcapítulos. Fazendo alusão a um sentido híbrido, tanto mencionando a minha identidade na constituição docente, quanto à construção da identidade nas crianças a partir das vivências. Relacionando assim a construção da identidade e a maneira como ela se dá a partir das relações.

‘encontros’/relações) tanto para os adultos/professores quanto para as crianças, pois só assim as crianças podem sentir-se convidadas a vivenciar esse tempo e espaço da Educação Infantil com prazer, de forma agradável e tranquila. De maneira que as crianças o percebam como local confortável e seja propício para suas explorações. Por meio das explorações feitas no ambiente que frequentam são construídas noções básicas. Por isso aventurar-se nas construções de saberes é um procedimento tão divertido.

Conforme imagem que segue:

Pintura sobre a nossa “barraca” (tecido TNT)<sup>7</sup>



Nesta imagem estão algumas das crianças que compunham a turma na qual realizei minha prática docente do estágio. Estávamos em atividade de pintar esse tecido de TNT que servia também como nossa barraca, dentre tantas outras utilidades.

Foi um dos cuidados que tive em minhas práticas, independente de como as propostas foram realizadas, meu principal zelo era de que as crianças tivessem a

---

<sup>7</sup> Todas as crianças que aparecem nas imagens têm de um a dois anos de idade.



possibilidade de conhecer, inclusive e muito nas pequenas coisas, aquelas que muitas vezes nos escapam; de se relacionarem, entre elas mesmas, conosco educadores, com os brinquedos, com a natureza, com as histórias que eram contadas e as próprias crianças contavam... E nesse sentido compreendo a relevância de toda dimensão envolvida no afeto.

Assim, considerando as atitudes afetivas enquanto educador, Junqueira Filho, Kaercher, Cunha (2012) descrevem o seguinte: “Por meio das atitudes afetivas, os adultos que lidam com elas [as crianças], garantirão que se sintam seguras, confiantes, estimuladas, desafiadas e orientadas.” (FILHO; KAERCHER; CUNHA, 2012, p.16).

Mesmo com todo cuidado em torno de criar este ambiente adequado e relações de afeto, durante a prática do estágio também surgiram diversos conflitos entre as crianças. Algumas brigas, resultando em mordidas ou tapas, outras expressões de xingamento ou choro e algumas carinhas feias (brabas) também. Corsaro (2011) em seu estudo sobre a sociologia da infância analisa a relação das crianças entre si, e expõe como podem ser comuns esses conflitos:

A cultura de pares nem sempre é uma imagem de paz, alegria e espírito de comunidade. As crianças pequenas discutem, brigam, se empurram, chutam e às vezes até mordem. Embora a agressão física seja rara, as brigas e os conflitos verbais são características comuns nas culturas infantis. (CORSARO, 2011, p.182).

Num dos dias que estávamos conversando durante a rodinha aconteceu uma pequena briga entre duas crianças. Para a imagem que segue lembro-me de um trecho de meu relatório de estágio que descrevia justamente o seguinte: “Nesta imagem o L.<sup>8</sup> está acariciando o rosto do Vitor. A turma em geral está com o hábito de dar tapas uns na cara dos outros.” Relatório de Estágio (2014, p.9). Realmente estavam acontecendo vários desentendimentos entre as crianças e conseqüentemente brigas. Nessas ocasiões estávamos intervindo, eu e as outras 3 educadoras responsáveis pela turma de crianças, dizendo que é melhor fazer

---

<sup>8</sup> Usarei apenas a letra inicial do nome das crianças que farei referência durante os escritos para não expor as crianças.

carinho com as nossas mãos do que usar elas para bater. Ao acontecer essa briga durante a rodinha, L. diz: “A mão é pra fazer carinho”.

“A mão é pra fazer carinho.”



Nesse exemplo vejo como as relações, as falas, as interações, tem contribuições extremamente significativas para nossas constituições. Para Redin (2007), “É fundamental que o educador acredite que, no processo ensino-aprendizagem, a criança não é um sujeito passivo, ao contrário, é um indivíduo ativo que aprende nas relações e inter-relações com o meio e com seus parceiros iguais e mais experientes.” (REDIN, 2007, p.105) Desse modo, compreendo que as crianças constroem as suas concepções a partir do desencadeamento de relações vivenciadas.

Diariamente, realizávamos as rodinhas de conversa depois da maioria das crianças chegarem ou após um período no início da manhã em que as crianças iam interagindo sem atividades dirigidas. Seguidamente, após conversarmos um pouco na rodinha que se dava sobre o carpete de borracha e almofadas, fazíamos (os educadores) contações de histórias para a turma. Era recorrente o fato das crianças quererem pegar o livro (assim como qualquer outro objeto que era considerado um

brinquedo interessante). Percebemos que em algumas ocasiões as crianças, ao pegarem o livro, começavam a narrar, a seu modo, as histórias que haviam escutado recentemente, lembrando personagens, ações, falas. Na imagem que segue está representado um desses momentos que se dava com frequência, após os educadores terminarem a contação de alguma história, as crianças a recontavam reelaborando a narrativa.

#### Histórias contadas e reelaboradas pelas próprias crianças



Práticas como esta acabavam sendo criadas nas relações que tínhamos a partir da escuta e da observação das demandas trazidas pelas próprias crianças. Alguns hábitos surgiam assim, com início em nossas 'conversas', pedidos muitas vezes nem ditos, mas que eram percebidos por meio das expressões, da empolgação, do sentimento de satisfação. Apontando para este âmbito da 'rotina', de inventarmos algumas práticas que de costume eram retomadas, de mudarmos os hábitos em alguma circunstância, percebo a rotina não como um delimitador de experiências ou rigoroso modelo a ser seguido durante a prática e sim como algo necessário para a infância enquanto modo de viver o cotidiano atribuindo a ele marcadores que estabelecem significados. Numa abordagem docente as aprendizagens podem acontecer de formas infinitamente diferentes. Não tenho a

intenção de dizer que a rotina possa ser algo engessante (embora entenda que às vezes é) visto que acredito ser importante para o desenvolvimento das crianças alguns marcadores (como chegada, 'rodinha', alimentação, brincadeiras, etc. — apenas por exemplo). Rabitti (1999) descreve o entendimento da organização do tempo em instituições de educação infantil partindo da concepção de educação proveniente das escolas de Reggio Emilia; onde representam claramente haver a necessidade tanto destas atividades que denominam ordinárias — cíclicas diárias de rotina (ritmos biológicos) — quanto das que denominam ser extraordinárias: “Momento em que as crianças agem de forma autônoma nos espaços, preventivamente, preparados para elas pelos adultos ou do momento em que agem conforme propostas e sugestões oferecidas pelos adultos”. (RABITTI, 1999, p. 90). Atribuindo assim, uma função ao educador de estimular e tecer em conjunto com o grupo de crianças uma "rede" de saberes possíveis.

Na concepção que tenho sobre o fazer docente na primeira infância, partindo das minhas vivências nesse âmbito pedagógico e das reflexões teóricas, entendo que o planejamento e a organização de possibilidades que permitam e auxiliem as crianças a terem um horizonte expandido a partir do que elas já conhecem e relacionando a outras questões que venham a somar nessa trajetória de descobrir, explorar, conhecer são imprescindíveis. Para que desta maneira, criando múltiplas possibilidades de interagir com os espaços do ambiente de educação infantil e com as outras crianças, exista uma pluralidade de vivências nas experiências. Barbosa e Horn (2008) atentam para o papel que os Projetos Pedagógicos desempenham sendo um artefato que faz germinar uma pluralidade de caminhos visíveis, que se compreendem dentro do horizonte das crianças e desabrocham em aprendizagens significativas:

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão ou responde-la. (BARBOSA; HORN, 2008, p.31)

Ainda no sentido de pensar a constituição docente enquanto fazer, outro aspecto que se revelou importante para mim foi o da documentação, na medida em que assume um papel de ressignificar e refletir. Por permitir um novo olhar em outro momento sobre o que foi vivenciado. Fatos que ‘passam batidos’ durante a prática pedagógica, num retomar sobre os registros, sejam fotográficos ou escritos por meio de diários de campo ou relatórios, podem ser percebidos ou problematizados. Contemplando assim, para a própria prática a partir dos registros e assumindo uma postura reflexiva frente aos acontecimentos, tomo conhecimento de fatos que podem passar despercebidos em um primeiro momento. Fochi (2013) ao analisar a abordagem da documentação pedagógica descreve que “A observação proposta na abordagem da documentação pedagógica é uma forma de estar interessado e curioso para conhecer mais sobre a criança, o contexto e as formas de como é produzido o conhecimento.” (FOCHI, 2013, p.59). Para esse modo a observação está imbuída de um atributo que é o procurar conhecer a criança para melhor realizar a prática educativa.

## 4.2 OLHAR/ESCUTA/LINGUAGEM: estabelecendo diálogo

A escuta é tão imprescindível quanto rara nas relações...  
Maribel Selli

Em uma conversa com minha mãe ela lembrava comentando como eu, quando bebê, ao realizar alguma ação, buscava o olhar, a atenção, tanto dela quanto de meu pai. Quase como num gesto de pedir aprovação, mas talvez mais por interagir. Ou para talvez descrever melhor, buscando nesse contato pelo olhar uma relação de afirmação quanto à ação, ou até mesmo de sentir-se percebido, sentir-se presente pela condição do olhar do outro.

O olhar



No momento apresentado na imagem anterior, estávamos, eu e F., a brincar. Enquanto conversávamos, fez a ação de pegar o carrinho e olhou para mim que estava falando com ele sobre os carrinhos.

Na perspectiva de Filippini (1999) os que exercem a função de educadores precisam desenvolver uma capacidade de observar, ter um olhar atento e ouvir as crianças. Ao relatar sobre a formação dos professores descreve a importância de auxiliar “os professores a melhorar suas habilidades de observar e ouvir as crianças, de documentar projetos e de conduzir suas próprias pesquisas.” (FILIPPINI, 1999, p.125).

Um fato que sempre foi intrigante para mim é que nos momentos de observação nunca consegui ficar apenas observando.

#### Durante o período de observação



Enquanto estava realizando as observações — isso já havia acontecido comigo em outras oportunidades — as crianças em um primeiro momento ficavam me olhando com uma expressão de curiosidade (como que havendo um desconhecido no local — fato), o que não durou muito tempo, e logo foi seguido por vir em minha direção estendendo a mão com seus brinquedos como quem diz: “que tal brincar comigo!?”.

Percebo o quanto é importante para as relações pedagógicas essa disponibilidade de querer comunicar-se e permitir relacionar-se com as crianças de maneira próxima.

(DIÁRIO DE CAMPO, novembro de 2012).

Revedo minhas memórias escritas deste momento de observação reflito sobre a dificuldade, para não dizer impossibilidade, de fazer observação com crianças bem pequenas sem participar, sem exercer prática, propriamente dita.

Diante da impossibilidade de estar exercendo a “observação” sem interagir desenvolvi os seguintes escritos em meu relatório de estágio: “Neste espaço de tempo [momentos propostos para observação] tentei ao máximo me colocar em uma posição de observador apenas. Mas me pareceu impossível desempenhar tal função. Acabava me sentindo chamado a interagir” (Relatório de Estágio, 2014, p.8).

Em diversas ocasiões, caso tivesse optado por não abrir-me aos diálogos com as crianças nos momentos de observação, poderia ter evitado algumas trocas, para usar de um jargão pedagógico, significativas.

Entendendo nas crianças esse potencial de interagir, de buscar conhecer, de relacionar-se com os outros e com o mundo ao seu redor não considero possível não participar destas interações a que sou convidado. Refletindo no que descrevi a pouco sobre a capacidade das crianças bem pequenas em interagirem, Barbosa e Fochi (2012) ponderam que:

Crer numa criança ativa, não quer dizer uma criança hiperestimulada, mas sim, adotar a ideia de que desde o nascimento, a criança está apta e interessada em interpelar o mundo, em agir. E para o adulto, o desafio está em saber escutá-la, para não deixá-la perder este desejo de interpelar o mundo, auxiliando no que for necessário, aproximando daquilo que é distante, apresentando-a para o mundo. (BARBOSA; FOCHI, 2012, p. 6)



Nesta medida, me pensando como educador, entendo que preciso crer que a criança é capaz para conceber uma prática que veja a criança como capaz e assim proponha um ambiente onde as crianças possam desenvolver-se como capazes.

Katalin Hevesi (2004) aborda com bastante riqueza de exemplos, análises das linguagens entre educadores e seus respectivos grupos de crianças em ambientes de educação infantil com crianças de até dois anos e meio. É impressionante perceber as considerações que Hevesi faz a partir das suas observações na Educação Infantil em ocasião dos seus escritos. Nos detalhes apontados fica evidente a importância da linguagem que os educadores estabelecem com as crianças para o desenvolvimento das mesmas. Em suma, quando educadores criam espaços e possibilidades de conversa, diálogo, mesmo com as crianças menores, há um retorno significativo por parte das crianças em gestos, expressões e falas.

Quando o vínculo é feito de forma impessoal ou sem atenção, não falando diretamente, não citando o nome da criança ao se relacionar, parece ser muito pouco efetivo ou significativo para as crianças. Neste sentido pensemos todas as falas direcionadas à repreensão de uma ação da criança, ou elogios genéricos e pouco sinceros. Enquanto pelo contrário, quão férteis podem ser os diálogos com as crianças bem pequenas sobre as pequenas coisas, as grandes descobertas, os animais que passam quase despercebidos, o brinquedo que finalmente conseguiram utilizar como gostariam, as brincadeiras com os amigos que fazem isso ou aquilo, os sorrisos e choros que fazem parte...

Ao fazer referência à escuta nas relações, Selli; Remião; Axt (2011) descrevem:

A importância da escuta do professor no cotidiano da sala de aula parece-me fundamental para que se estabeleçam relações entre os sujeitos da aprendizagem. Pensarmos possibilidades de construção e ressignificação das relações entre alunos e professor/alunos nesta perspectiva torna-se fundamental. (SELLI; REMIÃO; AXT, 2011, p. 4).

Ainda sobre a escuta e como esta é fecunda para que, pelos detalhes que percebemos a partir dela, venhamos a compreender e conhecer melhor aos outros, Oliveira (2001) avalia que

“Cabe ao adulto responsável tentar conhecer as necessidades e características do processo de desenvolvimento da criança em questão, aliando a necessidade de ensiná-la a humanizar-se à necessidade de aprender as implicações deste processo de humanização para a criança.” (OLIVEIRA, 2001, P.39)

Tenho visto que nessa linguagem que as crianças tão bem conseguem elaborar, estão inseridas ricas possibilidades de conhecê-las mais, e assim melhor entendê-las. Quando me refiro à linguagem estou fazendo alusão a uma linguagem que não é necessariamente verbal. Até porque na maioria dos casos da turma que estive em estágio, as crianças ainda não tinham uma desenvoltura muito elaborada de linguagem verbal.

### 4.3 ALTERIDADE/ACOLHIMENTO/RELAÇÕES: constituição das identidades a partir das experiências

Aquilo que é visto como essência e como fundamentalmente humano não é mais do que o produto das condições de sua constituição. (SILVA, 1996, p.255)

Neste subcapítulo pretendo, de forma sutil, discorrer sobre como nós, digo de forma distinta (eu enquanto educador e as crianças — inseridos nas relações), somos constituídos a partir das experiências que vivenciamos, dos encontros que temos uns com os outros, das vezes que (de)paramos frente ao outro. Conforme Melucci (2004) “Encontrar o outro sempre implica a perda de alguma coisa de nós mesmos e de nossa unicidade para entrar num terreno desconhecido, para descobrir o que nos falta. Os outros são para nós uma possibilidade, mas também uma experiência de perda.” (MELUCCI, 2004, p.128). Talvez por esta experiência de perda que Melucci descreve, alguma vezes seja tão difícil relacionar-se com o outro. Na maioria das vezes que surgiam conflitos entre os pares infantis da turma que realizei o estágio, as demandas envolviam ações das outras crianças que desagradavam a alguma criança. Porém, se ao nos depararmos com o outro podemos, muitas vezes, ter a impressão do estranhamento, também penso o quanto esse outro que é diferente de mim pode contribuir para pensar sobre mim mesmo.

Durante os almoços era comum os educadores (eu e as três professoras que compartilhavam comigo a turma) auxiliarem as crianças em suas dificuldades ao se alimentarem. Seguido ajudávamos a pegar o alimento com as colheres etc. As crianças, assim como em outras ações dos adultos ou até mesmo de outras crianças, em alguns momentos também realizavam as mesmas ações.

G., menina que está no centro da imagem a seguir, durante algum tempo desenvolveu o hábito de “auxiliar” seus colegas a comerem, dando de comer, levando a colher à boca de seus amigos. No retrato que segue existe a caracterização da situação onde P. (menino da esquerda), provavelmente notando que G. (menina do centro) fazia a mesma ação dos educadores ao dar de comer, e

em outro momento já havia dado de comer a P., lhe retribui o gesto, também oferecendo a colher com a comida.

P. dando comida na boca de G.



Para Browne (2010), “São as nossas experiências de vida que ajudam a moldar a nossa visão de nós mesmos, e as nossas identidades mudam e são reconstruídas ao longo do tempo.” (BROWNE, 2010, p.71). Neste sentido, coloco em cena para discussão essas implicativas de como nos formamos, constituímos a partir das nossas experiências. Realçando esse entendimento, Larrosa (2004) diz que “o que somos não é algo que temos que descobrir ou corrigir. O que somos é algo que temos que formar e transformar.” (LARROSA, 2004, p.22).<sup>9</sup>

Não estou com isso querendo dizer que sejamos constituídos tão somente pelo que nós entendemos sobre nós mesmos, entendo que constituímos-nos sim, a partir das vivências que temos, porém somos condicionados a uma série de fatores sociais, biológicos, imaginários etc. Trazendo para a conversação um excerto de Freire (1996), isso “significa reconhecer que somos seres condicionados mas não

---

<sup>9</sup> Livre tradução do texto original: “(...) lo que somos no es algo que haya que descobrir, o corregir. Lo que somos es algo que hay que formar y transformar.”

determinados.” (FREIRE, 1996, p.19). Temos estes condicionamentos sim, mas não necessariamente somos determinados a algo.

Em diversos momentos eu tomava meu celular para registrar por meio de fotografias alguns acontecimentos que me marcavam durante o cotidiano. Algumas vezes percebi que as crianças utilizavam a câmera de brinquedo para fazer fotografias assim como eu usara a minha para registrar momentos. Na imagem que segue V. está tirando uma foto minha. Uma observação: a câmera dele está virada.

Fotografando



Bondioli e Mantovani (1998) falam dessas nuances de uma 'pedagogia das relações' e como este posicionamento contribui para a construção da própria identidade pessoal por parte das crianças.

(...) No âmbito de uma 'pedagogia das relações' o desenvolvimento da socialização infantil não é visto como capacidade de adequar-se a regras estabelecidas e não tende somente a favorecer formas de cooperação e colaboração, mas deve ser compreendido, em um sentido mais amplo, como tudo aquilo que permite, favorece, ajuda na construção, por parte de cada criança, da própria identidade pessoal. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p.30)

Da mesma maneira que as crianças constituem-se nas relações entre pares e com os adultos, o educador também se constitui na sua inserção e convívio com as crianças. Conforme Moura (2014) elenca:

O acolhimento ao convite das crianças para transver o mundo, observar, registrar e valorizar as suas hipóteses incabíveis no campo das certezas, planejar e organizar com elas tempos e espaços que convidavam tentativas lúdicas, transformação e investigação das coisas, foi uma aprendizagem desencadeada nas experiências dos meus começos como docente na educação infantil, na pesquisa, durante a graduação em Pedagogia. (MOURA, 2014, p.3)

Deste mesmo modo que Moura descreve venho percebendo-me como aprendente nessas interações com as crianças. Russo (2007) ao discorrer sobre como se vê enquanto educador e o repertório que tem utilizado para sua prática, vincula grande valor aos episódios que se passaram em sua infância e que nesta aproximação foram significantes para sua aprendizagem e por consequências compõe sua prática:

As atividades que me veem em mente, que sei propor melhor para os meninos e as meninas, e, durante as quais, parece que me saio melhor como professor, têm a ver com um repertório que é muito mais de vida, e principalmente de vida infantil do que profissional e abstrato. (RUSSO, 2007, p. 69)

Assim como Russo, percebo que muitas vezes as minhas propostas educacionais estavam carregadas das marcas que perpassaram desde minha infância, e talvez principalmente na infância, até o período atual.

De alguma forma, hoje, concluindo a graduação em pedagogia, percebo-me, compreendo-me, como educador.

Nas palavras de Larrosa (2004): “O que somos não é outra coisa do que o modo como nos compreendemos.” (LARROSA, 2004, p.14).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Livre tradução do texto original: “Lo que somos no es outra cosa que lo modo como nos comprendemos.”

## 5 CONSIDERAÇÕES

Desejaríamos influenciar a impressão que as pessoas e os fatos causaram em nós, de modo que ela se torne inteligível para aqueles que não conhecem as mesmas pessoas que conhecemos nem passaram pelas mesmas experiências. (...) tentaríamos tornar transparente o conhecimento particular de que dispomos, para que outros possam entendê-lo e reagir a ele. A ideia da experiência como ofício contesta o tipo de subjetividade que prospera no puro e simples processo de sentir. Naturalmente, é uma questão de pesos e medidas; as impressões constituem a matéria-prima da experiência, mas apenas isto: matéria-prima. (SENNETT, 2013, p.322)

Esses escritos que em breve se encerram convergem muito em uma forma ensaística. Tendem a aproximações com um procedimento (auto)biográfico na medida em que me prontificando a problematizar sobre minha constituição docente falo de minhas próprias experiências refletindo para me perceber enquanto educador e descrevendo vivências no ambiente pedagógico de educação infantil.

Francesquett (2014) ao concluir seu estudo sobre a inserção no estágio curricular e o percurso que foi essa vivência em sua realidade constata a formação docente e a constituição dessa identidade enquanto profissional da educação como algo contínuo e sempre em processo. Segundo ela: “Compreendo que a identidade docente nunca estará totalmente formada, pois ela estará sempre sendo revista e construída ao longo da nossa caminhada.” (FRANCESQUETT, 2014, p. 34)

Neste trabalho desenvolvi uma reflexão a partir das minhas experiências da prática no estágio para pensar em minha constituição docente.

Nele, abrangendo, partindo dessa vivência, a minha percepção de que um ambiente propício para as aprendizagens e que instiga as crianças para que o seu desenvolvimento seja fecundo está fundado em relações que envolvem o respeito, o cuidado e a afetividade por parte dos educadores para construir um ambiente agradável, que por sua vez instigue as crianças a experienciarem.

Também considerei sobre o quanto uma escuta sensível, um olhar atento e participar desta linguagem de diálogo e proximidade com as crianças fez com que



eu conhecesse mais os gostos, as vontades, as peculiaridades de cada criança e compreendesse o quanto cada uma é única e incomparável.

Por fim, analisei como as experiências que as crianças têm com seus pares e com os adultos contribuem para constituir as suas próprias identidades pessoais. Desta mesma maneira eu também vejo minha constituição enquanto educador.

Assim, procurei descrever o quanto me representou a acuidade de uma pedagogia menos impessoal possível. Que constitua situações de aprendizagens significativas desde o âmbito intelectual, físico, emocional para as crianças, mas também interpele significativamente aquele que atua como educador.

Do mesmo modo sinto-me provocado a aprofundar mais os desdobramentos da constituição docente, formação pedagógica, questões identitárias, a respeito de experiências.

Se posso me referir a algo que esta escrita proporcionou para mim isto seria um desencadeamento de aprendizagens, de reflexões sobre as relações e de pensar na minha constituição enquanto docente, educador.

Segundo Rinaldi (2014):

A aprendizagem é, e pode ser, um valor se é aceito que a aprendizagem — decidida por cada sujeito em tempos e maneiras não programáveis — é um “lugar de relação” que nos faz refletir sobre a educação e nos leva a procurar novas vias na educação e na formação. (RINALDI, 2014, p.46)

Para finalizar, por ora, não consigo pensar em nada mais significativo do que minhas próprias palavras ao concluir o Relatório de Estágio:

Dediquei-me bastante ao Estágio porque sei o quão significativo ele poderia ser — e foi — para minha formação profissional e pessoal. Reconheço que em alguns sentidos deixei a desejar e sei que sempre é possível fazer mais do que foi feito. Queria me aprofundar muito mais em algumas questões que foram relevantes neste estágio, para maiores ganhos, mas tenho entendido que nem tudo pode ser feito. Enfim, percebo que para mim o estágio foi um trecho marcante da minha trajetória acadêmica, trazendo novas hipóteses sobre a educação infantil, das quais eu ainda não havia pensado anteriormente. Estes “artefatos”, estas vivências, ficam para mim como pedaços do trajeto percorrido; na caminhada que desenvolvi como estagiário foi onde encontrei à beira do caminho os fragmentos de que lia e/ou ouvia falar, um pouquinho aqui outro ali; dos livros, das pessoas que já trilharam estes mesmos caminhos e tem as

experiências de viver a Educação Infantil, de viver com as crianças e junto com elas construir histórias, criar possibilidades (ahh e como criam), fazer (fazem do nada um tudo e vice-versa), além de apenas ver, descobrir, sorrir, brincar... Cantar, ser com os outros, aprender com os outros, viver com os outros. Na Educação Infantil percebi o quão sutil e profunda podem ser as relações das pessoas. O quanto cada um carrega de único, de ser humano, de especial. O quão significativo é um gesto, uma fala, um olhar... E quão belas podem ser as relações, mesmo que nem sempre (e muitas vezes não) são. Certa vez ouvi uma professora falar que um indígena havia dito que se colocam as crianças sobre o peito para acalmá-las pelo pulsar em comum do coração. Parece-me que o ser humano precisa mais disso, na educação infantil eu encontrei. Mais de ser criança, mais de ser autêntico, mais de ser o que é, mais de ser sincero. Não que as crianças não tenham problemas, não chorem, não tenham seus egoísmos — e como têm — e suas dificuldades; elas têm. Mas há algo nas crianças de essência, que às vezes se perde. Não sei, apenas pensando um pouco, talvez já tenha me perdido nas ideias. (Relatório de Estágio, 2014, p. 36-37).

## REFERÊNCIAS:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. **O Desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena**. IX Anped Sul: seminário de pesquisa em educação da região sul. Caxias do Sul, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Tradução por Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BROWNE, Naima. A identidade e as crianças como aprendentes. In: MOYLES, Janet. **Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio**. Tradução por Maria Adriana Veríssimo Veronese – Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 70-85.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Traduzido por: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva socio-interacionista: Piaget, Vygotsy, Wallon. In: **Educação infantil: pra que te quero?** CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998. p. 23-33.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: RAPOPORT, Andrea. [et al.]. **O dia a dia na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FILIPPINI, Tiziana. O Papel do Pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Traduzido por Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 123-127.

FOCHI, Paulo Sergio. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre, UFRGS, 2013. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FRANCESQUETT, Diulia Marina. **Quem sou eu neste momento?** Um olhar reflexivo do futuro professor. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 36 p. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello – revisão de tradução de Jaqueline Moll – 1ª edição Araraquara: JM Editora, 2004. p. 47-56.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.28, n.2, p. 101-115, jul./dez. 2003.

LARROSA, Jorge. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.1, p. 27-43, jan./jun. 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (A modo de presentación) In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 11-22.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e Sócio-Interacionismo. OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 25-50.

MANGUEL, Alberto. A imagem como narrativa. In: \_\_\_\_\_. **Lendo imagens**. Uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eicheberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Cia. das Letras, 2001, p. 15-33.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, Afeto e Educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MOURA, Daniela Ruppenthal. **Docência artesã na educação infantil**: um estudo dos fazeres docentes com crianças pequenas. Trabalho apresentado no II Simpósio luso-brasileiro em estudos da criança. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, 2014.

PIMENTEL, Álamo. Experiência, pertencimento e a legitimidade do vivido. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 127-136.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de Bebês em Infantários**: cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

RABITTI, Giordana. **Á procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Traduzido por: Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MULLER, Fernanda. **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução de: Thaís Helena Bonini. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2014, p.42-49.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.

SANTOS, Elzanir dos; BRAGA, Ercília. Biografia educativa na educação a distância: estratégia formativa e de construção identitária no curso de pedagogia. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.24, n. 55, p. 57-77, jan./abr. 2015.

SELLI, Maribel Susane; REMIÃO, Joelma Adriana Abraão; AXT, Margarete. **A escuta como possibilidade de reflexão/construção de uma prática dialógica**. Porto Alegre: 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/lelic/files\\_gerenciar\\_de\\_arquivos/artigo/2011/56/1379514325\\_nao\\_marcado\\_a\\_escuta\\_como\\_possibilidade\\_de\\_reflexao.pdf](http://www.ufrgs.br/lelic/files_gerenciar_de_arquivos/artigo/2011/56/1379514325_nao_marcado_a_escuta_como_possibilidade_de_reflexao.pdf)> Acesso em: 13 maio 2015.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Traduzido por Clóvis Marques. 4ªed., Rio de Janeiro: Record, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

STEARNS, Peter N. **A infância**. Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.