

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

STEFANIE PORT

**ENTRE PLANEJAMENTOS, PRÁTICAS E REFLEXÕES: MODOS DE
CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Porto Alegre
2º semestre
2017

Stefanie Port

**ENTRE PLANEJAMENTOS, PRÁTICAS E REFLEXÕES: MODOS DE
CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Porto Alegre

2º semestre

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

À Deus, por poder agradecer.

À meus pais, Renato Port e Brigitte Landtreter Port, por todo o apoio, sustento e moradia durante minha trajetória.

À minha família, por acreditarem na profissão que escolhi.

Ao Tales, por me ajudar a encontrar palavras quando eu não as tinha.

Ao professor Rodrigo Saballa de Carvalho, por todas as orientações, todo o comprometimento e por acreditar no meu potencial.

A todos os professores e professoras que contribuíram na minha trajetória escolar e profissional.

RESUMO

A presente pesquisa, a partir do campo da Pedagogia da Infância e das contribuições dos estudos sobre formação docente, tem como objetivo discutir os processos de constituição de minha professoralidade como professora estagiária de Educação Infantil. A partir dos conceitos de professoralidade, professor como conteúdo-linguagem, criança como conteúdo-linguagem e protagonismo compartilhado, evidencio episódios de minha prática docente com as crianças, os quais marcaram minha constituição profissional. Para tanto, o corpus de análise da pesquisa é constituído por um conjunto de crônicas, produzidas após o período de estágio. Através da leitura das crônicas, foram definidos quatro unidades de análise que correspondem ao que considero como eixos importantes do meu processo de constituição docente no período de estágio: 1) crianças como conteúdo-linguagem; 2) professora como conteúdo-linguagem para as crianças; 3) o protagonismo compartilhado das crianças e 4) o processo de constituição docente. Desse modo, as crônicas foram analisadas procurando evidenciar como fui tornando-me professora de crianças e os modos como professores e crianças podem tornar-se conteúdos-linguagens uns para os outros. Portanto, a partir da discussão apresentada no decorrer do trabalho, é possível afirmar que o processo de constituição da docência é atravessado pelas relações que são estabelecidas entre o professor e as crianças, a partir dos planejamentos realizados e também do aprendizado que ocorre no cotidiano do contexto de vida coletiva da Escola de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência. Professoralidade. Conteúdo-linguagem. Protagonismo compartilhado.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - “Espaço onde brincavam de escolinha” – Arquivo pessoal.....	30
Foto 2 - “O muro da escola carimbado e pintado” – Arquivo pessoal.....	32
Foto 3 - “As crianças carimbando” – Arquivo pessoal.....	32
Foto 4 - “Escolhendo as sucatas para confecção das aranhas” – Arquivo pessoal.....	35
Foto 5 - “A primeira versão das aranhas” – Arquivo pessoal.....	36
Foto 6 - “A segunda versão das aranhas” – Arquivo pessoal.....	37
Tabela 1 - Planejamento.....	31
Tabela 2 - Planejamento.....	36
Tabela 3 - Planejamento.....	37

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	6
2	A BASE TEÓRICA DA PESQUISA	10
2.1	A PROFESSORALIDADE E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	10
2.2	PROFESSORA E CRIANÇAS COMO CONTEÚDO-LINGUAGEM	12
2.3	O PROTAGONISMO COMPARTILHADO NA DOCÊNCIA COM AS CRIANÇAS	15
2.4	A ESCRITA DOS DIÁRIOS (PLANEJAMENTOS E REFLEXÕES): (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE EM PAUTA	18
3	A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	21
4	ANALISANDO MINHA PRÁTICA DOCENTE.....	26
4.1	CRIANÇAS COMO CONTEÚDO-LINGUAGEM	26
4.2	PROFESSORA COMO CONTEÚDO-LINGUAGEM PARA AS CRIANÇAS .	28
4.3	O PROTAGONISMO COMPARTILHADO DAS CRIANÇAS	32
4.4	O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE MINHA PROFESSORALIDADE....	37
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS	43
	ANEXOS	45

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como é que se é professor? Como é que alguém se torna professor? Por que tornar-se professor? Como é que se dá essa escolha, essa decisão? Como se operacionaliza isso no sujeito? Minha intenção é investir na problematização desse tema: a professoralidade. Meu ponto de partida é a idéia de que não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor. Não é, igualmente, pelo fato de ser contratado por uma escola ou universidade e, com o aval da instituição, vir a exercer a carreira docente que alguém se torna professor. Volto a perguntar: como é ser professor? (PEREIRA, 2013, p 21).

A escolha de tornar-me professora se deu, primeiramente, pelo fato de gostar de crianças. Porém, ao longo do curso de Pedagogia percebi que não é apenas por isso, pois existem professores para todas as faixas etárias. Escolhi tornar-me professora porque acredito que a educação é a maior ferramenta para transformar o mundo. Ou seja, porque a educação é capaz de mudar as pessoas e porque a mesma é um direito de todos.

Vir a ser professor é, segundo Pereira (2013, p.35), “vir a ser algo que não vinha sendo, é diferir de si mesmo”. É produzir uma diferença no sujeito. Portanto, vir a ser professor é estar em constante atualização, aprendizado. É olhar para si e ver o que estamos fazendo bem e o que podemos melhorar, sempre nos reinventando, isto é, sempre buscando aprender mais.

Introduzindo essa pesquisa, intitulada “Entre planejamentos, práticas e reflexões: modos de constituição da professoralidade na Educação Infantil”, venho apresentar e aprofundar o conceito de professoralidade (PEREIRA, 2013) e como fui me constituindo como tal. Também venho situar o leitor a respeito do professor e crianças como conteúdo-linguagem (JUNQUEIRA FILHO, 2006) e sobre o protagonismo compartilhado (GAULKE, 2012) entre professor-aluno-conhecimento (LEAL, 2016).

Desse modo, julgo importante destacar que, no primeiro semestre do ano de 2017, no 7º semestre letivo do curso de Pedagogia, estagiei como professora de uma turma de Jardim A (4-5 anos) da Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre. Em tal estágio, tive a oportunidade de exercer minha professoralidade (PEREIRA, 2013) e de refletir sobre a minha constituição enquanto professora de Educação Infantil. Nesse sentido, convém esclarecer que, nesse período de estágio, aprendi a realizar planejamentos semanais pautados na perspectiva teórica das linguagens geradoras (JUNQUEIRA-FILHO, 2014). Perspectiva potente de planejamento, que me aproximou da turma e possibilitou aprender que todos os momentos da rotina são importantes – da acolhida das crianças no início do turno à despedida das mesmas.

Nesse sentido, a partir do exposto, cabe dizer que no estágio docente aprendi que professor é um sujeito que pode ser lido, visto, aprendido, “na sua relação com a produção de si por si mesmo” (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p.71-72). Portanto, é conteúdo-linguagem,

podendo ser lido tanto como sujeito-leitor quanto como objeto de conhecimento-linguagem. Ou seja, é dois em um: “não completamente feito, em busca permanente de aprimoramento” (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p. 72). Eis um dos principais e mais importantes dos aprendizados de minha prática docente como estagiária.

Nesse sentido, é importante afirmar que o professor é sujeito-leitor, pois deve ler-se, ler seus alunos e ler as linguagens a serem trabalhadas com as crianças. Por essa razão, o professor também é conteúdo-linguagem (JUNQUEIRA FILHO, 2006), na medida em que pode ser lido por seus alunos, pelos pais de seus alunos, pelos professores da escola e pela comunidade escolar em geral.

Disso decorre que as crianças também são conteúdo-linguagem, pois, da mesma forma que o professor, elas podem ser lidas, vistas e aprendidas. No que diz respeito a tal consideração, posso declarar que eu mesma aprendi muito com as crianças do estágio, e tive que lê-las para conhecê-las e escrever sobre elas no processo constante de produção de minha professoralidade (PEREIRA, 2013). Isso porque, crianças e professores estão em constante interação, em busca do conhecimento, sendo conhecidos uns pelos outros, e a partir das “trocas de leituras e diálogos sobre si e o mundo, vão produzindo a si e ao mundo” (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p. 29).

Assim sendo, conforme argumenta Junqueira Filho (2014), tudo o que os professores e as crianças fazem, interagindo uns com os outros, é conhecimento e linguagem, pois os mesmos dão a possibilidade de expressar, de dizer algo sobre os outros, sobre as linguagens e sobre o mundo, possibilitando que exista um conhecimento mútuo, ou seja, que se aprenda sobre cada um, sobre o coletivo e a respeito de tudo o que constitui as relações. Quer dizer, interagindo e protagonizando momentos compartilhados, professora e crianças podem se conhecer melhor, expressando mais as suas ideias e opiniões.

Ao possibilitar momentos compartilhados de ideias, descobertas e invenções para as crianças durante meu estágio, pude evidenciar a importância de confiar no grupo, a partir da promoção de oportunidades para todos se expressarem. Ora, é sempre bom lembrar que essa interação é importante para a aprendizagem das crianças, uma vez que é preciso que crianças e professores “conversem, que prestem atenção um no outro, que façam escolhas, que proponham, que negociem” (GAULKE, 2012, p. 57). Afinal, é desse modo que se configura a experiência do aprender na Educação Infantil.

Portanto, enquanto professores, precisamos disponibilizar tempo e oportunidades para que as crianças possam ser protagonistas sem que nós, professores, deixemos de ser. Para tanto, é necessário que aceitemos as crianças "como o legítimo outro na relação" (GAULKE, 2012, p.57) pedagógica, percebendo as diferenças e promovendo momentos de convivência, nos quais

estamos disponíveis para aceitar fazer não somente a nossa vontade, mas também o desejo do coletivo. Logo, enquanto professores, precisamos fazer escolhas, negociar, conversar, para que ambas as vontades sejam realizadas. Em outras palavras, precisamos exercer o protagonismo compartilhado (GAULKE, 2012) no exercício diário de docência com as crianças.

Protagonismo compartilhado no qual Gaulke (2012, p.33) enfatiza que a relação professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil não ocorre subitamente, mas que precisa ser “planejado, estudado, provocado, desejado, a partir de princípios e práticas que incentivam e sustentam o protagonismo de cada um dos sujeitos em relação, intermediados pelo conhecimento”. Nesse sentido, a referida autora destaca que o fato de tornar-se professor pela via do protagonismo compartilhado não é fácil, pois necessita de determinação para promover e valorizar a participação das crianças e a compreensão de que se aprende com as crianças tanto quanto elas aprendem consigo.

Dessa forma, a partir da exposição realizada, torna-se pertinente declarar o problema de pesquisa do presente trabalho de conclusão de curso. Assim, apresento a seguinte questão: como fui constituindo minha professoralidade (PEREIRA, 2013) enquanto docente estagiária da Educação Infantil, a partir da leitura das crianças enquanto conteúdo-linguagem (JUNQUEIRA FILHO, 2006), da vivência de um protagonismo compartilhado (GAULKE, 2012) com as mesmas e dos planejamentos e documentações (SHIOHARA, 2009; PEICOTS, 2009; FERREIRA, 2008) sobre minha prática docente? Para tanto, a partir da questão apresentada defino os seguintes objetivos investigativos: 1) refletir a respeito da constituição de minha professoralidade como professora de Educação Infantil e 2) evidenciar, a partir de episódios de minha prática com as crianças, os modos como nos tornamos conteúdos-linguagens uns para os outros, a partir da vivência do protagonismo compartilhado na vida cotidiana da escola.

Disso decorre a materialidade investigativa da pesquisa, que será constituída por episódios escritos e visuais de minha docência realizada no estágio. A narração de tais episódios servirá para discutir o conceito de professoralidade, o professor e as crianças como conteúdo linguagem e protagonismo compartilhado.

Portanto, justifico neste trabalho de conclusão de curso a importância de discutir o tema da professoralidade pelo fato de nós, professores, nos percebermos como sujeitos capazes de sermos lidos, aprendidos, além de sermos tão aprendizes quanto os alunos. Além disso, considero importante que os professores reflitam sobre sua prática, percebendo que não existem modelos docentes, mas diferentes modos de constituição profissional (CARVALHO; RADOMSKI, 2017). Ratificando o argumento, Freire (2007, p.6), afirma que “a mudança é gestada num árduo processo de pequenos movimentos de conscientização, onde a reflexão é

arma de luta para a opção, ou não, pela paixão de aprender, ensinar e conhecer o mundo”. Eis o nosso desafio enquanto professores.

Nesse sentido, penso ser importante promover a reflexão de professores e acadêmicos do curso de Pedagogia sobre a constituição da professoralidade na Educação Infantil, demonstrando os planejamentos e reflexões sobre a prática desenvolvida. Ademais, julgo a escola de educação infantil como um ambiente que deve ser acolhedor e potencializador, respeitando as crianças e possibilitando diversas formas de aprendizagem e experimentação.

Desse modo, o presente trabalho estrutura-se em sete capítulos. Neste primeiro capítulo, intitulado “Considerações iniciais”, foram apresentadas algumas considerações a respeito dos modos de constituição da professoralidade na Educação Infantil.

O segundo capítulo, intitulado “A base teórica da pesquisa”, primeiramente discute o conceito de “Professoralidade e a docência na Educação infantil”. Posteriormente, apresento “Professora e crianças como conteúdo-linguagem”, em que Junqueira Filho (2014) traz importantes contribuições para se pensar a interação entre professora e crianças. Nessa perspectiva, o “Protagonismo compartilhado na docência com as crianças” relata a importância de professores e crianças se perceberem como o legítimo outro na relação pedagógica. Finalizando o capítulo, “A escrita dos diários (planejamentos e reflexões): (auto)formação docente em pauta”, traz a importância de refletirmos sobre nossa prática e de anotarmos o que acontece em sala de aula.

No terceiro capítulo, apresento “A trajetória metodológica da pesquisa, bem como o corpus investigativo, que é composto por um conjunto de crônicas, relatando minha prática docente. No quarto capítulo, intitulado “Analisando a prática docente”, analiso minha prática de estágio na Educação Infantil, fundamentando a mesma com os referenciais teóricos.

Por fim, no quinto capítulo são apresentadas as “Considerações finais” da pesquisa. Posteriormente, no sexto capítulo encontram-se as referências utilizadas ao longo deste processo de escrita do presente trabalho de conclusão de curso. Finalizando, trago os anexos, que são os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), assinados pela diretora e professora turma em que realizei o estágio obrigatório, da mesma forma que estão assinados pelos pais ou responsáveis pelas crianças com quem estagiei. Desse modo, vejamos a seguir o segundo capítulo.

2 A BASE TEÓRICA DA PESQUISA

Neste capítulo busco apresentar os conceitos centrais deste trabalho, a saber, professoralidade (PEREIRA, 2013), professora e crianças como conteúdo-linguagem (JUNQUEIRA FILHO, 2006), protagonismo compartilhado (GAULKE, 2013) e documentações e (auto)formação docente (SHIOHARA, 2009; PECOITS, 2009; FERREIRA, 2008).

2.1 A PROFESSORALIDADE E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A professoralidade é entendida por Pereira (2013) como "uma diferença que o sujeito produz em si" (PEREIRA, 2013, p. 35). Ou seja, não é recorrente a um padrão ou modelo. É uma diferença capaz de ser produzida no sujeito. Nesse sentido, Carvalho (2011) comenta a partir dos estudos desenvolvidos por Pereira (2013) que:

Nessa perspectiva, conforme Pereira (2008), é somente através do estudo da professoralização que temos a possibilidade de vislumbrar a professoralidade, ou seja, investigando como nos tornamos os professores que somos, por que nos tornamos esses professores, é que investigamos a professoralidade. Cabe esclarecer que, para o pesquisador, a professoralidade é uma marca, um estado singular, um efeito produzido no (e pelo) sujeito, no qual somos levados a entender que os movimentos de constituição de si (a estética) produzem em um mesmo lance o sujeito e o professor (CARVALHO, 2011, p. 33).

Portanto, a partir do exposto, é possível dizer que, para entendermos a professoralidade, devemos investigar como e porque nos tornamos professores, e portanto, compreender o professor como um sujeito que se origina numa prática de ensinar, de trabalhar na constituição de outros sujeitos, numa prática de educar. Isso porque o professor produz tanto a si quanto a outros sujeitos.

Em tal perspectiva, Pereira (2013) esclarece que a professoralidade também pode ser entendida como uma marca que se produz no sujeito. Marca essa que "é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. [...] uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser." (PEREIRA, 2013, p. 53). Ou seja, essa marca produzida no sujeito é o produto de um conflito entre as formas de ser do mesmo sujeito.

Nesse sentido, outro aspecto que merece destaque por relacionar-se diretamente com a produção da professoralidade é o exercício da memória. Pereira (2013) destaca que o conteúdo da memória é dado por, pelo menos, três diferentes tipos de registros. São eles: as figuras, as rupturas e as lacunas.

Em relação às figuras, pode-se dizer que as mesmas são estáveis e incluem os saberes, os fatos, as ações históricas e as diferentes condutas praticadas no cotidiano. Já as rupturas, que

são eclosões de acontecimentos que atravessam as figuras e as projetam num movimento de desmaterialização. Por fim, as lacunas, podem ser consideradas os buracos, as falhas durante o percurso, que indicam o desfazimento da figura e o nascimento de uma nova figura. Estes registros, segundo Pereira (2013), são as substâncias das memórias.

Em tal perspectiva, Pereira (2013) aponta para duas espécies distintas de memória: a memória retentiva e a memória projetiva. Nesse sentido, explica que a memória retentiva vem antes da projetiva, já que a mesma contribui para o seu exercício e criação.

A memória retentiva é a memória dos fatos, do que podemos ver e dizer, enquanto a memória projetiva é a memória dos acontecimentos, do que precisa ser visto e dito (PEREIRA, 2013). Parte do pressuposto que a memória retentiva pode ser exercitada sozinha, diferente da projetiva. É a memória que trabalhamos com mais frequência, pois ela trata dos fatos e dos saberes. Nela podemos permanecer no exercício da lembrança, porém, para resgatarmos as lembranças, devemos investigar as marcas. Seu conteúdo é dado pelas figuras. Já a memória projetiva diz respeito ao plano diagramático, isto é, à esfera do poder. Ela é de mais difícil acesso. Trata-se de resgatar e recompor as matrizes dos fatos. Diferente da memória retentiva, o conteúdo da memória projetiva é dado pelas lacunas e rupturas.

Prosseguindo a discussão, Pereira (2013) continua afirmando que, no plano da memória retentiva, as rupturas são como crises, momento em que o indivíduo abala sua estrutura, seus modos de ser. Já no plano da memória projetiva, a ruptura suscita um novo movimento do ser, ou seja, ela corresponde a certo número de diferenças e ao surgimento de um acontecimento.

Nesse viés, penso que a memória retentiva, que trata dos fatos e saberes e que trabalhamos mais frequentemente, é a memória das lembranças boas, daquelas que buscamos lembrar, pois nos fazem bem. Todavia, a memória projetiva é de mais difícil acesso, pois seria a memória que queremos deixar de lado, não lembrar, visto que pode conter momentos tristes, trágicos, enfim.

O exercício da memória relaciona-se diretamente com a produção da professoralidade, uma vez que os modos de ser do sujeito podem estar desestabilizados. Buscando um olhar cuidadoso e investigativo sobre como somos/nos tornamos professores, descobrimos na memória momentos de investimento profissional quando paramos de “fugir” e enfrentamos a nós mesmos, constituindo-nos professores a partir da reflexão sobre nossas práticas.

Relacionando a questão das memórias retentiva e projetiva com o investimento profissional da professoralidade e nossa contínua mudança na produção da mesma, Pereira (2013) considera que a formação do professor não resulta apenas da formação acadêmica. Para tanto, o referido autor argumenta que a professoralidade e a pessoalidade andam sempre juntas,

isto porque vir a ser professor é uma opção do sujeito de realizar algo que almeja. Para tanto, declara o professor como um sujeito que educa, é educador, que forma cidadãos e pensa o processo de formação do professor como um processo de formação de si mesmo, em que a formação acadêmica vai, apenas, reconhecer sua institucionalização.

Seguindo a mesma lógica, Pereira (2013) continua afirmando que formar-se professor não é incorporar princípios de uma identidade, tampouco ser instrumento de prática que normalmente as escolas e o mercado costumam despejar, pronto para ser usado. Também não consiste em submeter-se a uma única visão de mundo, que regula e imobiliza os movimentos de si. “Formar-se é saber-se em formação” (PEREIRA, 2013, p. 128). É aprender a se desfazer e refazer, perdendo e juntando os pedaços que foram caindo com o tempo, sempre enfrentando o risco de nos tornarmos diferentes. Ou seja, sempre constituindo uma nova figura.

A partir do exposto, cabe declarar que entendo este processo de formação de si mesmo como um processo de amadurecimento, no qual podemos nos observar, nos enxergar como sujeitos educadores. A formação acadêmica nos dá uma base, mas sozinhos, nos praticando, nos enxergando como sujeitos educadores, é que formamos a nós mesmos.

Portanto, prosseguindo a discussão, Pereira (2013) salienta que vir a ser professor é uma escolha, uma diferença produzida na história de determinado sujeito. Não é uma vocação. Não é uma habilidade que possamos desenvolver. A professoralidade é uma característica que o sujeito toma como diferença de si, uma escolha em ser dirigente de algo que está estabelecido.

Ratificando o argumento apresentado, pode-se dizer que o sujeito que quer exercer sua professoralidade deve, ao mesmo tempo em que toma como diferença de si, suportar as dificuldades, levantar quem está abalado, precisando de ajuda, e o ajudar a se reerguer.

Diante destas considerações, na próxima seção será abordada a professora e as crianças como conteúdo-linguagem.

2.2 PROFESSORA E CRIANÇAS COMO CONTEÚDO-LINGUAGEM

Professora como conteúdo-linguagem pois podemos lê-la, aprendê-la, pois é objeto de conhecimento, conforme referido anteriormente, nas considerações iniciais. Quando a professora pratica-se como professora, a mesma interage com múltiplas linguagens, como gestualidade, sonoridade, odores, cores, humor, afeto, entre outras. Crianças como conteúdo-linguagem, pois da mesma forma que a professora, elas podem igualmente serem lidas e aprendidas. Ao interagirem com múltiplas linguagens, as crianças estão se desenvolvendo integralmente, expressando a si mesmas e explorando o ambiente no qual estão inseridas.

Segundo Junqueira Filho (2005), na perspectiva das linguagens geradoras, são conteúdos tanto os professores quanto os alunos. Professores e alunos como conteúdo e objetos de conhecimento-linguagem para si, de si, para os outros, dos outros, a serem explorados e articulados diariamente, nos diferentes e múltiplos aspectos que os concebem – uns pelos outros e por si mesmos.

Prosseguindo a discussão, Junqueira Filho (2014, p. 19-21), quando se refere aos conteúdos-linguagens, se refere a:

- Linguagem oral (fala, oralidade);
- Linguagem espaço-temporal (agora, depois, daqui a pouco, ali, aqui, ontem, hoje, amanhã, de manhã, de tarde, relativos à organização da rotina e ao conhecimento, pelas crianças, do acervo disponível na sala de aula - e da escola -, bem como da elaboração conjunta dos combinados para utilizá-los, etc.);
- Linguagem plástico-visual (desenho, pintura, modelagem, escultura, recorte e colagem, etc.);
- Linguagem sonoro-musical (sons da natureza, sons da cultura, sons do corpo, música ouvida e cantada);
- Linguagem gestual-corporal (da qual fazem parte a dança, o movimento, a motricidade);
- Linguagem do jogo simbólico (das brincadeiras de faz de conta), dos jogos regrados (como dominó, trilha, memória, por exemplo), dos jogos e das brincadeiras em geral (estátua, ovo podre, bola queimada, pega-pega, esconde-esconde, por exemplo);
- Linguagem visual e verbal (oral e/ou escrita) das histórias infantis e da literatura infantil registradas em ilustrações (imagens fixas) e textos - nos livros -, ou em sons incidentais, trilha sonora, narração e vozes dos personagens - em fitas de vídeo e DVD;
- Teatros de sombra, de fantoches, de marionetes, etc. (elaborados por meio do cruzamento de diferentes linguagens: oral, visual, gestual);
- Linguagem lógico-matemática (classificar, ordenar, seriar, produzir o conceito de número);
- Linguagem da natureza (começando por aquela que está presente, organizando o cotidiano das crianças, como: dia, noite, nuvens, chuva, sol, arco-íris, frio, calor, animais e plantas do pátio da escola e dos arredores de escola, etc.);
- Linguagem culinária;
- Linguagem da alimentação (organização dos momentos de alimentação, de modo a serem prazerosos e apreciados pelas crianças, conseguindo, inclusive, que comam);
- Linguagem da higiene (pessoal e com a limpeza da sala de aula, banheiro e demais espaços da escola);
- Linguagem do sono (organização do momento do sono, quando há, de modo a ser acolhedor, silencioso e tranquilo para as crianças, com alternativas para quem não quer dormir, e não como algo impositivo, estendido a todas as crianças);
- Linguagens dos cuidados, sentimentos e afetos em geral (consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com o mundo; a estruturação de vínculos interpessoais, o encaminhamento para a resolução de conflitos entre as crianças, a produção de autoestima, as regras de convívio do grupo, a autonomia, a cooperação);
- Linguagem escrita;
- Linguagem da acolhida e da despedida das crianças e seus familiares (porque encontrar-se e separar-se requer cuidados especiais, ainda que aconteçam todos os dias, além das situações especiais de adaptação - entrada de uma criança nova na escola - por mudança de endereço, desagradado com a instituição, etc.-; ou encerramento de um ciclo - no caso, por exemplo, da ida das crianças para os anos iniciais do Ensino Fundamental).

A partir do exposto, cabe esclarecer que as linguagens estão no mundo, da mesma forma que nós estamos nas linguagens. Em outras palavras, conteúdo-linguagem é toda e qualquer

produção, realização, tanto do ser-humano quanto da natureza. Produção que, realizada pelas crianças, deverão ser identificados os conteúdos que estão mobilizando essas produções. Após identificar estes conteúdos, o próximo desafio é dar sentido, significado ao que as crianças estão produzindo, associando junto a elas.

Ratificando o argumento, Junqueira Filho (2006) relata o trabalho de duas professoras em formação, que estão em "pleno exercício, em plena prática de si, procurando conhecer-se, entender-se em seus funcionamentos como professoras" (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p.89) e que são objetos de conhecimento-linguagem de e para si mesmas. Demonstra o quanto devemos nos observar, conhecer, nos entender como conteúdo linguagem, aguçando esse olhar sobre nós mesmos e dos outros sobre nós, de modo que possamos intervir cada vez com mais autonomia e segurança sobre nosso trabalho e sobre nós mesmos. Assim, podemos contribuir para a qualidade da educação das crianças que estão sob nossa responsabilidade, para identificarmos e não temermos as lacunas e deficiências de nossa formação, propiciando momentos e investindo na superação das mesmas.

Prosseguindo a discussão, Junqueira Filho (2015) esclarece que tudo o que o professor e as crianças realizam, mediados pelo conhecimento e pelo mundo, é linguagem, pois pode expressar, comunicar, indicar algo sobre os sujeitos, sobre o mundo e sobre as linguagens, o que oportuniza que possamos ir conhecendo, aprendendo sobre eles, sobre os outros, sobre nós e sobre qualquer coisa que vêm ao mundo. Ou seja, devemos nos entender como objetos de conhecimento-linguagem e carecemos sermos lidos e aprendidos, tanto por nós mesmos quanto pelos demais.

Desse modo, as contribuições de Leal (2016) corroboram os argumentos apresentados, quando a mesma afirma que a participação das crianças no cotidiano da escola resulta em desenvolver a autonomia das mesmas e re-significar a docência, na medida em que as crianças participem, intervenham, opinem e expressem suas opiniões. Para tanto, relata que as práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo dos pequenos estão sujeitas ao inusitado, ao que não pode ser previsto.

Além do mais, valorizar o que as crianças pensam é primordial para tornar significativas as aprendizagens delas e exercerem, desde cedo, o protagonismo. Protagonismo que pode iniciar tanto ao escolher qual brinquedo de casa ela levará para a escola no dia proposto, como ao negociar com as demais crianças e/ou com a professora o que ela gostaria, podendo argumentar e defender suas escolhas.

Para finalizar esta seção, apresento ainda a contribuição de Ferreira (2008), que relata que o professor é linguagem na medida em que ele se constitui professor a partir de

funcionamentos que são próprios, singulares a ele, ou seja, sua professoralidade é um produto humano, e se revela a partir de estrutura e regras próprias que podem ser constatadas, lidas e interpretadas por quem estiver disposto a prestar atenção nelas. Logo, podemos ler o professor nas diferentes linguagens, seja verbais ou não verbais, pelas quais ele se expressa, onde podemos analisá-lo e aprendê-lo das mais diversas formas, e, porque podemos aprendê-lo, é objeto de conhecimento. “Sua professoralidade nua é objeto de conhecimento” (FERREIRA, 2008, p. 18).

Prosseguindo a discussão, Ferreira (2008) conta sobre as faces dos professores e, como são lidos, vistos, aprendidos o tempo inteiro, ela considera os professores como professores nus, onde podemos ver toda sua professoralidade, se nos dispusermos a prestar atenção, e destacar os pontos positivos e negativos dos mesmos. Usa esse termo justamente "para ilustrar que ele é, inevitavelmente, – sem ter como se esconder – um dos mais interessantes e extremamente visíveis conteúdos para seus alunos" (FERREIRA, 2008, p. 15).

Isto é, ainda que os professores tenham tanto pontos positivos quanto negativos, vistos por seus alunos, qualquer um deles pode ser aprendido, pois ambos são objetos de conhecimento. Podemos vislumbrar os pontos positivos de alguns professores, para seguirmos seus modelos, como podemos enxergar os pontos negativos de outros professores, e não queremos utilizá-los como modelos jamais.

Isso quer dizer, professores e alunos são conteúdos por serem objetos de conhecimento e linguagem que estão dentro de uma "permanente produção sógnica e por nomear-se como conteúdo não mais apenas os fatos e conceitos tradicionalmente ensinados, mas tudo aquilo que pode ser aprendido seja como for" (FERREIRA, 2008, p. 20).

Para finalizar, reitero que o conteúdo da educação infantil não é somente a “matéria” do ensino, a disciplina, mas também é parte do conteúdo da educação infantil o professor e o aluno, ambos com suas condições pessoais e sociais. Por tudo isso, digo que o professor é linguagem-objeto de conhecimento-conteúdo de e para seus alunos.

Desse modo, na próxima seção, passarei a comentar sobre o protagonismo compartilhado na docência com as crianças.

2.3 O PROTAGONISMO COMPARTILHADO NA DOCÊNCIA COM AS CRIANÇAS

Devemos, segundo Gaulke (2013), reforçar a possibilidade, a necessidade e a importância de professores e crianças se relacionarem e conviverem no dia a dia pela via do protagonismo compartilhado, reconhecendo-se e exercitando-se como interlocutores à altura uns dos outros.

Gaulke (2013) reafirma que o professor deve entrar na relação disposto a ir ao encontro das crianças, como protagonistas, assim como ele, para que as crianças possam mostrar sua potência, o quanto são capazes. Ambos, professor e crianças, devem iniciar a relação com o intuito de conhecerem um ao outro e de se aceitarem como outro durante a convivência.

A partir da discussão inicial, cabe argumentar que as crianças têm potencial e devemos, como professores, investir nesse potencial. Indo ao encontro das crianças e mostrando que podem ser protagonistas tanto quanto o professor, elas conseguem se expressar melhor, relatar suas ideias e opiniões. Assim, podem se mostrar mais confiantes e protagonistas.

Dessa forma, a partir da exposição sobre o conceito de protagonismo compartilhado (GAULKE, 2013), passo então a abordar tal conceito por meio da explicação empreendida por Junqueira Filho (2015).

Nesse viés, Junqueira Filho (2015) compreende o protagonismo compartilhado como uma linguagem pela qual podemos conhecer melhor os sujeitos e os conhecimentos que colocam professora e alunos em relação. Ao serem colocados em relação, eles se reconstituem e fazem "novos mundos - para eles, para as crianças e suas famílias [...], novas concepções e relações com o conhecimento, a escola, as crianças, a infância, os alunos, os professores." (JUNQUEIRA FILHO, 2015, p. 139). Em tal perspectiva, o protagonismo compartilhado é uma linguagem que nos possibilita conhecer melhor também os nossos colegas de trabalho, que podem ter se tornado objetos de aprendizagem, escuta e investigação – como linguagem –, ou que podem ter sido lidos por outros colegas ou pesquisadores.

Corroborando os argumentos apresentados, Freire (2007) também aposta na relação do professor com suas crianças e conta com a atenção e os auxílios de seus alunos em relação a ser uma professora incompleta, imperfeita, em constante produção de sua professoralidade. Sabe que as crianças estão lhe observando e retratando as atitudes dela, seus humores, suas falas, e, por isso, estão conhecendo ela e, concomitantemente, aprendendo coisas com ela que, talvez, nem ela mesma sabia que estavam aprendendo.

A história que segue, transcrita da obra: “A paixão de conhecer o mundo” (FREIRE, 2007), apresenta como protagonistas um grupo de crianças na faixa etária de cinco e seis anos e a professora desse grupo, Madalena. Ela revela um pouco sobre isso quando narra o seguinte episódio:

Dentro dessa relação de cooperação e respeito, está também implícito um comportamento crítico, diante de tudo, na relação entre eles e comigo. Pude constatar esse comportamento dia atrás, quando num período onde eu estava mais cansada e, portanto, sem muita paciência, fui mandando sair, sem muita “conversa”, um grupo de crianças que estava na sala, quando já deviam estar no parque. Ao voltarem de lá

convocaram uma reunião para discutirmos: - Briga com a Madalena. Confesso que fiquei surpresa e perguntei:

- Que briga?

- Você, toda mandona, falou alto, pra gente sair da classe, quando a gente estava trocando papel de carta...

- Você estava parecendo a mãe da gente...

- Nós não gostamos disso e até fizemos uma reunião no parque.

Respondi que tinham inteira razão nas suas críticas, pedi desculpas e expliquei que naquele dia, especialmente, eu estava muito cansada, e se por acaso acontecesse aquilo outra vez eles me chamassem a atenção, pois isso me ajudaria.

Nesse mesmo dia, surge uma discussão entre duas crianças, eu vou conversar com as duas, e alguém chega junto de mim e fala baixinho:

- Calma, Madalena... calma...

Agradei a ajuda, ainda muito cansada, mas numa alegria imensa fui conversar com os dois. Tudo isso reforça em mim o acerto de uma prática pedagógica de que vamos nos tornando criticamente sujeitos, discutindo, indagando, questionando-nos (FREIRE, 2007, p. 111).

A partir da narrativa apresentada, percebe-se que as crianças notam as variações de humor do professor com quem convivem. Se estamos cansados, sem disposição, e levamos nossa indisposição para a sala de aula, dificilmente essa indisposição não afetará a turma inteira. As crianças nos olham e nos aprendem, nos imitam!

A relação das contribuições de Freire (2007) com o conceito de protagonismo compartilhado não está só em quem propõe a situação de aprendizagem, pois o jeito que a situação é proposta é um convite ao protagonismo compartilhado. No exemplo acima, a professora expressa seu cansaço e mostra como as crianças interviram, protagonizando com ela um momento de conversa.

Assim sendo, Freire (2007) relata momentos em que convidou as crianças para participarem de situações que ela havia planejado para a turma. Em alguns dos momentos em que as crianças participaram, relatados no livro “A paixão de conhecer o mundo”, ocorreu a introdução de noções de ciências a partir de uma galinha assada, para as crianças adquirirem noções de anatomia (p.43-50); o processo de reprodução de uma borboleta trazida por uma criança (p. 51-56); e a dissecação de uma cobra (feita pelo pai de um aluno) (p.58-61). Desde a sua proposta, as crianças foram consideradas como protagonistas, na medida em que Madalena dirigiu-se a elas convidando-as a pensarem, todos juntos, algo que dizia respeito à participação de todos, professora e crianças.

Talvez seja por isso que Freire (2007) conclua que o que ela havia observado e sentido em seus alunos (e nela) foi um grande entusiasmo, onde os desafios eram enfrentados sempre com prazer e alegria. O que nos confirma que, para as crianças, a “busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim vida aqui e agora” (FREIRE, 2007, p.50).

Na próxima seção será apresentado o conceito de (auto)formação docente, a partir das contribuições de Pereira (2013), Peicots (2009) e Shiohara (2009), tendo em vista momentos cotidianos da prática docente dos mesmos.

2.4 A ESCRITA DOS DIÁRIOS (PLANEJAMENTOS E REFLEXÕES): (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE EM PAUTA

Autoformação, conforme o dicionário online Infopédia, é modalidade de aprendizagem individual que permite ao indivíduo aprender ao seu próprio ritmo, utilizando recursos específicos para o efeito. Também pode ser considerado o espaço do investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que toma consciência das suas necessidades e dificuldades — consideradas como limites situacionais, impedindo ou impulsionando o sujeito para a mudança — transformando-as em possibilidades de autoformação.

Assim sendo, quando se pensa a (auto)formação de professores, é preciso considerar que, para Pereira (2013), a figura docente praticada atualmente é provisória. Devemos nos reconhecer como mutáveis, sempre em constante mudança. Ou seja, muda quem vínhamos sendo até então, remodelando-nos a um novo ser, que estará arquitetado em uma nova figura também provisória.

Sendo assim, cabe ressaltar que estamos em constante atualização, ou seja, somos provisórios. Nós somos provisórios, pois vamos nos remodelando, nunca somos os mesmos que fomos ontem. Aprendemos um pouco todos os dias, fazendo com que nos constituímos professores diariamente.

A escrita sobre a própria prática, seja como for, está diretamente associada ao processo de (auto)formação docente, uma vez que, ao escrevermos, refletimos sobre nossa prática e sobre como estamos sendo professores. Ademais, ao escrevermos, estamos em constante processo de formarmo-nos professores.

Dessa forma, segundo Pereira (2013), uma conclusão a que se chega é que escrever sobre nós mesmos é uma forma de construir uma representação de nós, seja pelo que vemos, seja pelo que descobrimos. Entretanto, por mais que a escrita construa uma representação de nós, sua utilização se deve ao fato de alimentar o potencial de diferenciação de nós mesmos. Ou seja, quando escrevemos, estamos registrando as marcas daquele período. Assim, estabelecemo-nos ao atravessamento dos acontecimentos vividos. E, ao sermos atravessados por um acontecimento, nossas estabilidades se abalam e, se temos ativadas as memórias, temos

potencial de sermos algo diferente do que havíamos sido. Logo, estamos nos produzindo como sujeitos, produzindo nossa professoralidade, nosso jeito de ser professor.

Sob esse foco, Pecoits (2009) também relata o processo de (auto)formação docente, no qual compreende que a formação de professores não está limitada somente a escrita de diários. Não são esses diários que contêm todo o processo de formação docente. Porém, relata que o diário é também um documento desse processo de (auto)formação docente. "Como tal, guarda a possibilidade e a potencialidade de apresentar o professor a ele mesmo e, em se tratando de diários compartilhados, a outros. Dar-se a conhecer" (PECOITS, 2009, p. 114).

Considerando o que Pecoits (2009) escreve em relação aos diários compartilhados, sobre apresentar o professor a ele e a outros, significa que o professor se apresenta aos outros, normalmente à coordenação ou direção da escola, mostrando o que está realizando com seus alunos. Neste diário compartilhado, deve conter resumidamente e de forma clara e abrangente o que foi trabalhado ou o que faltou. Todavia, quando escrevemos um diário de aula somente para nosso uso, podemos enchê-lo de detalhes, adereços, como fotografias, coisas que dificilmente a coordenação da escola pediria para a versão que ficaria com eles, para terem ideia do que a professora está trabalhando com seus alunos.

Conforme Pecoits (2009), podemos considerar como uma obra esse processo de produzir a si mesmo, de nos produzirmos professores. Obra esta que é o processo de produção de si, que está em estado provisório infundável. Nessa perspectiva, a escrita (diária, semanal, quinzenal, mensal) é uma ação que condiciona o vivido, o dito, o pensado, que tenha acontecido. Assim, os conceitos de documentos de processo e professoralidade, entrecruzados, "produzem e dão sentido ao que penso sobre a relação escrita e autoformação: o diário como instrumento e documento do processo permanente de nos fazermos professores" (PECOITS, 2009, p. 115). Portanto, é incorreto dizer que registrar apenas as atividades que foram realizadas com as crianças, deixando de lado a reflexão, é irrelevante para a adequação da própria prática e, principalmente, da própria formação.

Relacionando o processo de nos produzirmos professores com o registro de documentações sobre a prática docente, Shiohara (2009) também comenta seu processo de constituição docente, destacando a importância de carregar papéis e pequenos blocos para anotar as coisas que surgem ao longo do dia na sala de aula. Antes, Shiohara (2009) não carregava estes objetos e acabava não anotando o que acontecia, fazendo com que as falas das crianças, histórias que contavam ou criavam, fossem esquecidas. O problema é que depois de algum tempo, quando vai tentar relembrar o que ocorreu, ou escrever no portfólio da criança

para os pais saberem, ou até mesmo a coordenação da escola, acaba não conseguindo relembrar os fatos, fazendo com eles fiquem "perdidos".

Ao começar a anotar em seus blocos os acontecimentos diários da turma, seja a acolhida, a despedida, as atividades e as falas e atitudes das crianças, Shiohara (2009) passou também a utilizar a câmera fotográfica, iniciando um processo de construção de um trabalho nas relações estabelecidas com as crianças. Aos poucos, foi firmando-se como possibilidade de reunir dados sobre as crianças e hipóteses de natureza diversa. Assim, Shiohara (2009, p. 32), declara que:

anotar falas, fotografar cenas, separar desenhos e produções das crianças, construir coisas, surpreender-me com seus gestos, ações e elaborações, sobressaltar-me com seu pedido para que eu fotografasse um jogo, uma montagem, para que pudessem ser retomados depois, foram modelando uma compreensão do registro para além daquilo que era escrito e entregue semanalmente e que me era solicitado como instrumento/parecer de avaliação, mas que também mostrava possíveis e dizia sobre o grupo e sobre cada uma das crianças. Apontamentos, esboços que me ajudavam a ir além daquilo que era percebido e apreendido de imediato na medida em que me permitiam projetar, acompanhar, retomar, corrigir o movimento de produção do trabalho pedagógico. Essa forma aberta, processual dos registros também me ensinou a olhar e a me colocar de uma outra maneira na dinâmica de relações com as pessoas e entre as linguagens, por percebê-las em movimento e inacabamento.

Ou seja, devemos registrar além do que é solicitado. Assim, podemos ver mais coisas sobre o grupo e sobre cada um dos alunos, podendo ir além do que vimos de imediato, antes de refletir sobre o registro.

Outro aspecto que julgo importante é que Shiohara (2009) também explica as mudanças nas solicitações de registros, de escola para escola. Na primeira escola em que ela trabalhou, ela recebeu um caderno pautado para registrar o vivido a cada dia, e na nova escola ela ganhou um encadernado com capa transparente e folhas em número correspondente à quantidade de semanas que haveria aula, já formatadas em quadrados a serem preenchidos pela professora com o planejamento elaborado por ela. Lá não era por dia lecionado, e sim por semana.

Para finalizar, a partir do que Shiohara (2009) pôde registrar em ambas as escolas, a mesma chega à conclusão de que “registrar o vivido contém o planejado e o não planejado: os acasos, as mudanças de rumo no próprio andamento do trabalho, seja por compreendê-lo em seu processo, seja por desorientar-se frente a ele” (SHIOHARA, 2009, p. 37). Ou seja, registrar o vivido e o planejado pode soar parecido, podem ser ações complementares, mas que certas vezes revelam-se distintas, opostas.

3 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação. (BUJES, 2007, p. 15-16)

Assim, foi necessário que minha relação com a Educação Infantil passasse por um processo de questionamento para que eu visualizasse a minha trajetória, enquanto docente em formação, e fosse procurar em teóricos como Freire (2007), Shiohara (2009) e Pereira (2013), as ferramentas conceituais adequadas para eu identificar o que me inquietava. Desse modo, mais do que enxergar qual o ponto de ruptura na minha trajetória, o que busquei foi identificar o que produziam minhas inquietações. Inquietações relacionadas às práticas cotidianas na Educação Infantil, e que derivam de inseguranças, questionamentos sobre a qualidade do trabalho exercido.

Nesse contexto, as palavras de Bujes (2007) nos mostram que a pesquisa provém de algo que não estamos satisfeitos. Na área da Educação, essa insatisfação se faz presente e pode ser observada em muitas práticas pedagógicas que se reproduzem ao longo dos anos no cotidiano infantil.

A partir dessas considerações, na medida em que fui estudando sobre professoralidade (PEREIRA, 2013), avistei nesse conceito a possibilidade de compreender o professor como um sujeito que se origina numa prática de ensinar, de trabalhar na constituição de outros sujeitos, numa prática de educar. Isso porque o professor produz tanto a si quanto a outros sujeitos. Assim, o presente trabalho procura problematizar os meus processos de constituição enquanto professora de Educação Infantil.

Para tanto, metodologicamente o presente trabalho de pesquisa fundamenta-se em Freire (2007), Shiohara (2009) e Pereira (2013). Freire (2007) escreveu o livro *“A paixão de conhecer o mundo”*, no qual trabalhou com a análise de seus planejamentos e relatórios. Shiohara (2009) analisou seus planejamentos, em sua tese intitulada *“O registro como mediação criadora de possibilidades”*. Na mesma direção, Pereira (2013) comentou sua vida como professor como material de pesquisa, através do livro *“Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor”*. Estes autores trazem importantes contribuições para o meu processo de escrita do TCC, pois os mesmos me ajudaram a entender como fui me constituindo como professora de Educação Infantil e se assemelham com meus modos de ser professora.

Desse modo, o corpus investigativo do presente trabalho será constituído por um conjunto de crônicas produzidas a partir de minha prática docente enquanto professora

estagiária na Educação Infantil. Nesse sentido, esclareço que crônica é uma narrativa histórica que expõe os fatos seguindo uma ordem cronológica. A palavra crônica deriva do grego "*chronos*" que significa "tempo". Nos jornais e revistas, a crônica é uma narração curta escrita pelo mesmo autor e publicada em uma seção habitual do periódico, na qual são relatados fatos do cotidiano e outros assuntos relacionados à arte, esporte e ciência. Os cronistas procuram descrever os eventos relatados na crônica de acordo com a sua própria visão crítica dos fatos, muitas vezes através de frases dirigidas ao leitor, como se estivesse estabelecendo um diálogo. Alguns tipos de crônicas são a jornalística, humorística, histórica, descritiva, narrativa, dissertativa, poética e lírica.

Portanto, após a conclusão do período de estágio, decidi escrever crônicas para compor o material de análise do meu trabalho de conclusão de curso. A partir de minhas anotações e planejamentos constantes no relatório final de estágio, vi na escrita de crônicas a possibilidade de refletir sobre a minha professoralidade, ou seja, sobre os processos que me constituíram (e me constituem) como docente da Educação Infantil¹ Tal iniciativa teve inspiração no trabalho de Mello (2010) – O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras. Desse modo, considero importante apresentar a primeira crônica que escrevi após o término do período de estágio.

Me dá o lápis cor de pele?²

Essa foi a pergunta que diversas crianças fizeram no decorrer da minha prática docente. Mas afinal, qual seria o lápis cor de pele?

Pude perceber o quanto as crianças falavam sobre o lápis "cor de pele" no desenvolvimento do projeto "Tudo bem ser diferente". Esse projeto foi realizado com o intuito de mostrar às crianças as nossas diferenças, e o quanto ser diferente é bom.

Observei que as crianças possuíam algumas dificuldades quando o assunto era o convívio: brigas, disputas e julgamentos. Assim sendo, trabalhamos com a diferença, enfatizando que somos diferentes uns dos outros, todos temos nossas limitações. Dessa forma, uma das atividades propostas foi relacionada aos diferentes tipos de cabelos e cores. As crianças prestaram atenção umas nas outras, onde tentaram explicar como eram os seus cabelos. Após elas analisarem seus colegas e a si mesmos, desenharam um rosto numa folha A3 e, por conseguinte, escolheram um dos materiais oferecidos para a representação de um tipo de cabelo (lã, esfregão de aço, algodão, barbante). Também exploraram as diferenças se olhando no espelho e falando como cada um era e o que tinham de diferente, além de pintarem o seu autorretrato.

¹A prática de estágio na Educação Infantil ocorreu no 7º semestre do curso (de abril a julho de 2017) e somou 300 horas, sendo 240 horas atuando como professora estagiária e 60 horas destinadas à reflexão sobre a prática docente, na Faculdade de Educação, nas sextas-feiras pela manhã, com orientação do professor responsável. Destas 240 horas, equivalente a 15 semanas de estágio, 32 horas (2 semanas) foram destinadas à observação e 208 horas (13 semanas) à prática docente como estagiária. O estágio ocorreu em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre, em uma turma composta por 8 meninas e 5 meninos, com idades entre 4 e 5 anos.

²As crônicas foram escritas em fonte Arial Narrow para diferenciar do restante do texto.

No decorrer do projeto, fizemos uma brincadeira dirigida no pátio, com intervenções do tipo: “- Quem tem cabelo cacheado vai para um lado, quem não tem vai para o outro.” Assim, as crianças perceberam o que tinham de semelhanças e diferenças de um jeito divertido.

Mas, o que mais me chamou a atenção foi quando, ao desenharem, as crianças falavam: “- Fulano, me dá o lápis cor de pele?”

Nessas ocasiões, comentei que não existe um lápis cor de pele, pois todas as peles são de tonalidades diferentes, ou seja, a cor que mais se assemelha com a minha tonalidade de pele não necessariamente será parecida com a cor que se assemelha com a tonalidade de outra pessoa. Assim, toda vez que escutava essa pergunta, eu salientava que o nome correto da cor daquele lápis era nude ou rosa pêssego.

Ao final do projeto "Tudo bem ser diferente", iniciamos outros assuntos, mas sempre relembrando as nossas diferenças, as nossas tonalidades. Por isso, tenho certeza que esse ensinamento dado foi útil para as crianças, pois, no término da prática docente, elas não perguntavam mais sobre o lápis cor de pele. Elas perguntavam assim:

“- Me passa o lápis de cor nude?”

Retomando a crônica apresentada, a mesma é importante para pensar o processo de constituição da minha professoralidade (PEREIRA, 2013), pois refleti acerca do assunto e como lidei a respeito, enquanto professora estagiária. Esse assunto sobre o lápis “cor de pele” iniciou antes do projeto “Tudo bem ser diferente”, porém foi intensificado durante o andamento do mesmo.

Esse projeto foi realizado com o intuito de mostrar às crianças as nossas diferenças, e o quanto ser diferente é bom. Observei que as crianças possuíam algumas dificuldades quando o assunto era o convívio: brigas, disputas e julgamentos. Assim sendo, trabalhamos com a diferença, enfatizando que somos diferentes uns dos outros. Acreditei que refletindo sobre as diferenças, seria possível melhorar o convívio entre as crianças, mostrando que todos temos nossas limitações.

Pensei também na relevância do assunto, uma vez que precisamos conhecer e sobretudo, saber conviver com a diferença, e isso vai desde às relações entre os colegas diferentes em uma sala de aula até conflitos de convivência com amigos, com a família, com outras culturas, outros hábitos, outras pessoas. Abordar esta temática permitiu promover a reflexão de preconceitos, estereótipos, discriminações, maldades e injustiças, permitindo-me colaborar na construção de uma sociedade melhor.

A crônica apresentada corresponde à (auto)formação docente. Assim sendo, Pereira (2013) considera que a figura docente praticada atualmente é provisória. Logo, nos remodelamos constantemente, sempre sendo arquitetados em uma nova e também provisória figura. Quer dizer, nunca somos os mesmos que fomos outrora. Aprendemos diariamente, nos construindo professores todos os dias.

Prosseguindo a discussão, Pereira (2013) conclui que escrever sobre nossa prática é uma maneira de nos representar, seja pelo que descobrimos ou vemos. Assim, registramos as marcas daquele período, o que nos foi significativo. Logo, a escrita sobre a prática desenvolvida está associada à (auto)formação docente pois, quando escrevemos, refletimos sobre como estamos sendo professores.

Sob o mesmo foco, Pecoits (2009) também colabora sobre o processo de (auto)formação docente comentando que compreende que a formação de professores não está limitada à escrita de diários. Todavia, sabe que eles guardam a possibilidade e a potencialidade de apresentar o professor a ele mesmo e a outros.

A partir do exposto, considero importante esclarecer que o corpus de análise será constituído por quatro crônicas que correspondem ao que considero como eixos importantes do meu processo de constituição docente no período de estágio: 1) crianças como conteúdo-linguagem; 2) professora como conteúdo-linguagem para as crianças; 3) o protagonismo compartilhado das crianças; 4) o processo de constituição de minha professoralidade. As crônicas foram analisadas procurando evidenciar como fui constituindo minha professoralidade (PEREIRA, 2013) e como professores e crianças se tornam conteúdos-linguagens uns para os outros, a partir da vivência do protagonismo compartilhado na vida cotidiana da escola. Desse modo, apresento, a seguir, o esquema que retrata de que forma o corpus de análise será organizado.

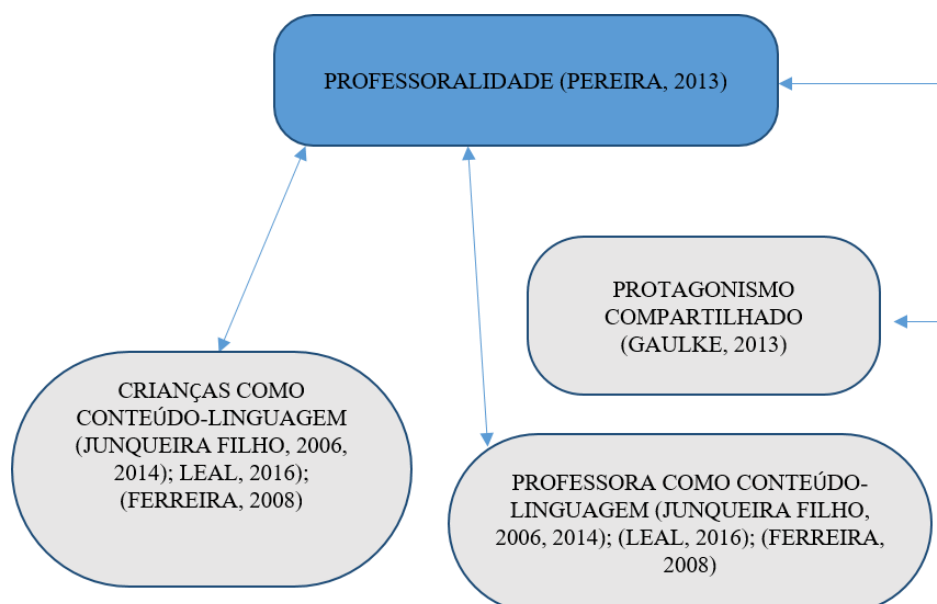


Figura 1 - Corpus de análise

A partir do esquema apresentado acima, declaro que, após as análises, realizei uma discussão sobre minhas escolhas como professora e sobre meu entendimento sobre a constituição da professoralidade (PEREIRA, 2013) na Educação Infantil.

4 ANALISANDO MINHA PRÁTICA DOCENTE

A partir desse momento, apresentarei e analisarei um conjunto de crônicas produzidas a partir de minha prática docente enquanto professora estagiária na Educação Infantil.

4.1 CRIANÇAS COMO CONTEÚDO-LINGUAGEM

Crianças como conteúdo-linguagem, pois podemos lê-las, aprendê-las, conforme dito no capítulo conceitual desta pesquisa. São conteúdos por serem objetos de conhecimento e linguagem que podem ser aprendidos seja como for. No que diz respeito a tal consideração, declaro que eu mesma aprendi com as crianças durante o período do estágio, tendo que lê-las para conhecê-las e poder escrever sobre elas durante o meu processo de constituição da professoralidade (PEREIRA, 2013).

Percebi as crianças como conteúdo-linguagem no final do estágio docente, em momentos de roda, brincadeiras, discussões, pinturas, higiene, lanche, dentre outros. Perceber as crianças como conteúdo-linguagem fez diferença na minha ação pedagógica, pois refleti sobre elas, sobre mim e sobre o mundo. Assim, pude conhecê-las, pelas interações delas com essas linguagens/momentos.

Tudo é linguagem. Linguagem verbal e não verbal. Linguagem que, conforme Junqueira Filho (2005) são diferentes e necessitam olhares distintos para elas, para que sejam entendidas, aprendidas, praticadas, atualizadas, apropriadas.

Desta forma, pode ser entendido como linguagem qualquer produção, tanto das crianças quanto da professora, como organização da rotina da turma, conflitos, alimentação, desenhos, pinturas, higiene, dentre outras. Linguagem verbal e não verbal que põe em funcionamento e constitui os sujeitos e o mundo, da mesma forma que eles são constituídos. Linguagens geradoras que, como argumenta Junqueira Filho (2005, p. 33), têm um “sistema de funcionamento que lhe é próprio, [...] o qual dialeticamente produz, veicula e armazena conhecimento sobre a própria linguagem [...], sobre o sujeito [crianças, professora, pesquisadora] que a investiga e sobre o mundo”, que oportuniza a produção de conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, a partir de pistas geradas pelo sujeito que conhece sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Desse modo, corroborando o argumento apresentado, Junqueira Filho (2005) declara que conteúdo-linguagem é toda e qualquer produção, logo, tudo o que professor e alunos realizam é linguagem e pode ser aprendido. Sob esse viés, apresento a seguinte crônica:

Aprendendo sobre afeto e dinossauros

Todas as crianças me ensinaram algo durante o estágio. Pude lê-los, aprendê-los, conhecê-los, nas múltiplas linguagens – gestualidade, sonoridade, odores, cores, humor, afeto, entre outras– que os concebiam.

Apreendi a escutá-los, a consolá-los quando preciso e, mais que isso, aprendi com as crianças que é dando que se recebe. Elas distribuíam carinho – abraços e beijos – por onde passavam. Algumas dessas crianças tinham uma situação mais vulnerável. Eram carentes e necessitavam atenção. Já era afetuosa, mas convivendo com a turma eu aprendi a ser ainda mais. Dava colo, abraçava, beijava e brincava com elas.

Também aprendi sobre alguns dinossauros. Uma das crianças adorava escutar histórias, principalmente se fosse de dinossauros. Quando o restante da turma estava brincando ou se preparando para escovar os dentes, e ele já tendo escovado, vinha até mim, pedia pra eu contar a ele, pegava a história desejava e sentava do meu lado ou no meu colo. Um dia, em uma das histórias, perguntei a ele: - Tu sabe por que os dinossauros foram extintos?

Ele prontamente respondeu:

- Sim! Por causa de um meteoro. Em consequência do choque, a Terra foi coberta por uma nuvem de poeira impedindo a passagem dos raios solares. Assim todas as plantas e os dinossauros morreram!

- E quais são os teus dinossauros preferidos? – Perguntei.

Para me explicar quais eram, pegou os dinossauros que tínhamos na sala e me mostrou, dizendo os nomes e de que família eram.

- O Pterodáctilo e o T-Rex. E continuou:

- O pterodáctilo é um pterossauro que pesava pouco e era carnívoro, se alimentando de peixes e pequenos animais. Tinha mais ou menos a minha altura (1 metro). Já o T-Rex pertencia à espécie dos dinossauros terópodes e, quando adultos, alcançavam 6,5 metros de altura e máximo 15 metros de comprimento. O peso é de mais de 10 toneladas. É o maior carnívoro de todos!

Como nunca havia escutado muito a respeito dos dinossauros, aprendi com este aluno sobre eles.

A crônica “Aprendendo sobre afeto e dinossauros” se baseia em minha turma e em uma criança potente, e que foram se desenvolvendo cada vez mais. Pude conhecê-las, lê-las, aprender sobre elas e sobre suas potências, fazendo com que elas se tornassem conteúdo-linguagem para mim.

Conforme Junqueira Filho (2015), se quisermos conhecer as crianças e ajudá-las a conhecerem a si mesmas e ao mundo – e contar com a participação delas para aprender um pouco mais sobre nós, professores – precisamos nos organizar para colocá-las em situações de interação com múltiplas linguagens, estando atento para observar e significar suas relações com estas linguagens. Ou seja, visando a produzir uma relação de admiração e confiança entre nós, professores e crianças.

Fiz isso em diversos momentos, como ao realizarmos propostas de desenho e pintura. Nessas propostas, as crianças tiveram a possibilidade de experimentar diferentes texturas e formas, interagindo com múltiplas linguagens. Algumas dessas propostas foram a pintura com cola colorida sobre o fundo de caixas de leite, a pintura com os dedos utilizando borra do café

e, em outra ocasião, o desenho com carvão vegetal, onde os pequenos descobriram os efeitos dos materiais de criação artística. Fizeram a técnica da frotagem, onde exploraram texturas e formas, sentindo-se desafiadas a manejar o giz de cera fazendo com que uma figura aparecesse sobre a folha.

Sob esse viés, cabe dizer que Freire (2007) relatou momentos em que convidou as crianças para participarem de situações que ela havia planejado, oportunizando, assim, que ela e as crianças da turma conhecessem melhor a si mesmas, as demais e o mundo. Em alguns desses momentos, relatados no livro “A paixão de conhecer o mundo”, ocorreu a ida ao planetário, onde Madalena escreve que “a nossa descoberta principal foi saber que Júpiter não tem 12 satélites, como pesquisamos e sim, segundo as informações do planetário, que tem 14 satélites!” (p. 80). Desde a sua proposta, as crianças foram consideradas conteúdo-linguagem, uma vez que Madalena dirigiu-se a elas convidando-as a pensarem, a pesquisarem, todos juntos, algo que dizia respeito à participação de todos, professora e crianças.

Diante dessas considerações, na próxima seção abordarei a professora como conteúdo-linguagem para as crianças.

4.2 PROFESSORA COMO CONTEÚDO-LINGUAGEM PARA AS CRIANÇAS

Professora como conteúdo-linguagem para as crianças, pois conforme referido no capítulo conceitual, pode ser lida, aprendida, porque é objeto de conhecimento. Eu mesma fui objeto de conhecimento durante meu estágio docente, porém, não percebia isso ao longo do estágio docente. Reafirmando, Junqueira Filho (2006, p. 74-75) escreve:

Saber-se observado-lido-ouvido, como professor, é fundamental para aprender-se, olhar-se, ouvir-se, ler-se e aprender o outro, pelo olhar dele a nosso respeito. Aprender olhar-ouvir-ler seu alunos – e saber-se aprendido-olhado-ouvido-lido por eles – incorpora a perspectiva de saber-se olhado-ouvido-lido por quem quer que seja, e saber-se olhando-ouvindo-lendo quem quer que seja.

Em tal perspectiva, as crianças me leram, aprenderam sobre mim e, por esse motivo, me imitavam. Aprenderam coisas que eu nem imaginava que pudessem ser aprendidas, como meu jeito de ser professora. E esse meu jeito de ser professora foi aprendido e imitado diversas vezes, como contarei na crônica que apresentarei mais adiante.

Em certa ocasião, realizamos um projeto intitulado “As formigas, os camaleões, e as aranhas”. Quando estávamos trabalhando sobre os camaleões, o professor supervisor do estágio deu a ideia de confeccionarmos um periscópio, com o objetivo das crianças entenderem como o camaleão enxerga, pois o periscópio se assemelha com a visão do animal.

Procurei vídeos que mostrassem como o material era confeccionado, comprei esses materiais e iniciei o processo. Como o periscópio era feito de papelão, precisava ser recortado com estilete, e pelas crianças correrem o risco de se cortarem se tentassem recortar com ele, eu realizei esta etapa em casa. Levei uma parte pronta e o restante para os pequenos ajudarem a fazer. Eles pintaram todo o periscópio, com cores distintas, e fecharam o material com fita isolante. Após pronto, o periscópio foi manuseado por quem tinha interesse, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Na crônica que apresentarei a seguir, comento sobre como as crianças me viam, me imitavam. Em uma dessas imitações, brincando de escolinha, os pequenos falaram sobre o periscópio que confeccionaram. Também cito sobre a forma que as crianças brincavam, um dia sendo com brinquedos, outro com jogos e, às vezes, com massa de modelar. Os pequenos nunca podiam brincar com brinquedo e jogo, ao mesmo tempo, por critérios estabelecidos pela instituição. A partir dessas considerações, cabe apresentar a próxima crônica:

Vamos brincar de escolinha?

Ao entrarem na escola, a primeira coisa que as crianças fazem é ajeitar seus materiais (tirar a agenda – caso tenha algum bilhete – a escova de dente, a pasta de dente e a toalha para o lanche). Isso feito, brincam, ou dentro da sala de aula ou no pátio.

Uma das brincadeiras mais realizadas pelas crianças é a brincadeira da escolinha. Uma criança é a professora e as demais são seus alunos. Um dia, quando estava observando o desenrolar da brincadeira, escutei:

– Eu quero ser a Profe Stefanie!

E iniciou a brincadeira, tentando me imitar, trazendo falas e atitudes minhas, me considerando objeto de conhecimento-linguagem. E continuou:

– Boa tarde! Tudo bem? Peguem a escova de dente, pasta e toalha. Depois podem brincar.

E uma das crianças prosseguiu:

– Com brinquedo ou com jogo?

Eu normalmente intercalava. Um dia brincavam com os brinquedos, outro dia com os jogos, e às vezes (quando estava em bom estado) com massinha de modelar.

Depois da brincadeira, a profe da vez disse:

– Alunos! Hoje nós iremos fazer isso (apontando para o periscópio feito no projeto dos camaleões). Eu já trouxe o periscópio recortado, pois é recortado com estilete e vocês poderiam se machucar. Vamos terminar ele para que a gente possa ver como o camaleão vê!

E pegaram o periscópio e brincaram, como se fosse o dia em que eu trouxe o periscópio para que eles entendessem como é a visão do camaleão, que enxerga de diversos ângulos.

Após guardarem o periscópio, a professora da rodada terminou a brincadeira dizendo:

– Tchau, até amanhã!

Assim, nesse dia, pude perceber que as crianças me olhavam, me imitavam, pois eu era objeto de conhecimento-linguagem e, por isso, estavam aprendendo coisas sobre mim que, antes, não imaginava que poderiam aprender.



Foto 1³ - “Espaço onde brincavam de escolinha” – Arquivo pessoal

Retratando a crônica apresentada, a mesma evidencia como as crianças veem a nós, professores, como conteúdo-linguagem e que elas nos aprendem, nos observam, nos imitam. Corroborando o argumento, Ferreira (2008) destaca que o professor é um dos mais interessantes conteúdos para seus alunos. Logo, ao nos observar, os alunos podem enxergar coisas interessantes, como o modo de ser professora, que foi aprendido e levado para a brincadeira.

Tudo o que o professor e as crianças realizam é linguagem, conforme o que argumenta Junqueira Filho (2015), pois pode indicar, expressar e comunicar algo sobre os sujeitos, sobre o mundo e sobre as linguagens. Ou seja, oportuniza que possamos ir conhecendo, aprendendo sobre eles, sobre os outros, sobre nós e sobre qualquer coisa que vem ao mundo. Logo, necessitamos sermos lidos e aprendidos por quem quer que seja porque somos objeto de conhecimento e linguagem.

As linguagens – gestualidade, sonoridade, odores, cores, humor, afeto, entre outras – ocorriam em minha sala de aula ao realizarmos atividades como desenho, pintura, recorte e

³ O uso das fotos que foram apresentadas foi autorizado a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos responsáveis das crianças durante a realização do estágio docente. Além disso, a direção da escola, na qual foi desenvolvida a prática, também autorizou o uso das imagens dos espaços da escola, mediante a assinatura do mesmo termo.

colagem. Também ocorriam quando brincávamos, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Digo isso visto que nos conhecíamos e aprendíamos uns com os outros diariamente.

Autores como Leal (2016) sustentam minha afirmação quando a mesma diz que as crianças devem participar, opinar, intervir e expressar suas opiniões, para se desenvolverem e re-significarem a docência. Na mesma direção, Ferreira (2008) relata o professor como linguagem na medida em ele se constitui professor, a partir de estruturas e funcionamentos que são próprios a ele, ou seja, sua professoralidade é um produto humano, que pode ser lido e aprendido por quem estiver a fim de prestar atenção nele.

As crianças participaram, opinaram, interviram e expressaram suas opiniões em momentos como o de comentarem o que foi visto e aprendido no final do estágio docente. Este processo de relembrar o que aprenderam era a respeito do projeto “As formigas, as aranhas e os camaleões”. O intuito desta retomada era o de lembrar as crianças o que aprenderam sobre cada animal, perguntar o que gostaram de ter aprendido e o que poderia ser diferente. No planejamento que segue, explico um dia dessa retomada de aprendizados, onde realizamos uma pintura no muro da escola com carimbos sobre os animais estudados. Também apresento uma foto das crianças pintando e outra de como o muro ficou, após carimbarem e desenharem nele. Assim, cabe apresentar a proposta planejada para este dia:

Projeto Artes, Desenho e Pintura / Projeto As formigas, as aranhas e os camaleões – Carimbos

Trarei diversos carimbos de isopor de formigas, camaleões e aranhas. Iremos ao pátio e carimbaremos o muro da escola, para que as crianças sempre que foram brincar, olhem para o muro e lembrem do que aprenderam comigo. Após carimbar, completarão com desenhos, se desejarem, compondo detalhes dos animais, cenários, etc.

Perguntarem se lembram de terem estudado sobre este projeto e o que mais gostaram, além do que poderia ser diferente e porquê. Finalizaremos o projeto após a retomada de todos os conteúdos trabalhados.

Planejamento 06/07/2017

Tabela 1 - Planejamento



Foto 2 - “O muro da escola carimbado e pintado” – Arquivo pessoal



Foto 3 - “As crianças carimbando” – Arquivo pessoal

Desse modo, na próxima seção, passarei a analisar o protagonismo compartilhado na docência com as crianças.

4.3 O PROTAGONISMO COMPARTILHADO DAS CRIANÇAS

Protagonismo compartilhado é dar oportunidade para todos se expressarem, interagirem. Conforme Gaulke (2013) afirma, o professor precisa entrar na relação com o intuito de ir ao encontro das crianças, como protagonistas, da mesma forma que o professor, para que elas mostrem o quanto são capazes. Ao mostrarem quanto são capazes, devemos, enquanto

professores, investir no potencial dessas crianças, indo ao encontro delas e mostrando que elas podem ser protagonistas tanto quanto o professor.

Prosseguindo a discussão, Gaulke (2013) ressalta que professor e alunos podem compartilhar o protagonismo desde os primeiros dias da relação, mas que não existe um momento certo para que professor e alunos iniciem o protagonismo. O que precisa é disposição para se manifestarem, para ouvirem, para conversarem, para irem ao encontro um do outro, “para se deixarem afetar pelo outro e saberem que é possível, com suas ações, afetar o outro, pois são ao mesmo tempo semelhantes e diferentes na sua potência e no seu protagonismo” (GAULKE, 2013, p. 86).

Este protagonismo compartilhado ocorreu no meu período de estágio docente ao realizarmos o projeto “As formigas, os camaleões, e as aranhas”. Este projeto surgiu do interesse das crianças pelo assunto a partir de uma roda de conversa na 6ª semana de prática do estágio, em maio. Na sala de aula sempre há algumas formigas e as crianças ficam curiosas e muitas vezes pisam nelas, matando-as. Assim que mais uma foi morta, uma das crianças disse que ela parecia uma aranha, e então começaram a falar sobre quantas aranhas já viram, onde e de que tamanhos elas eram. O assunto foi pauta da rodinha no dia seguinte também.

Além das formigas e das aranhas, na 7ª semana do estágio, também em roda, um menino comentou sobre o camaleão, que adora o animal, e os demais alunos ficaram curiosos, queriam saber mais a respeito. Ele disse que o camaleão é um animal encontrado principalmente em Madagascar e fica imóvel durante horas para esperar o seu alimento. O camaleão também pode ser animal de estimação e comer frutas. Pertence à família dos lagartos. O objetivo deste projeto foi o de (re)conhecer estes animais, saber mais sobre o estilo de vida e seus comportamentos.

Este projeto foi de suma importância para a constituição de minha professoralidade, pois entendi o significado do protagonismo compartilhado entre professora e crianças e comecei a colocar esse protagonismo em prática. Todas as atividades propostas eram pensadas para as crianças, mas praticamente nenhuma tinha as crianças como participantes na elaboração das mesmas, até o momento em que trabalhamos a respeito das aranhas.

Ao trabalharmos sobre as aranhas, realizamos duas propostas. Uma dessas atividades foi a primeira versão da confecção das aranhas. Esta versão foi totalmente pensada por mim. Eu peguei sucatas, todas parecidas, e entreguei a mesma quantidade a todas as crianças. Elas tiveram que colar suas partes onde eu e a professora titular achávamos mais adequado. Assim, ao final, todas as aranhas ficaram iguaizinhas.

Por orientação do supervisor do estágio, realizamos uma segunda versão, agora com as crianças sendo as protagonistas. Nesse momento eu percebi como trabalhar o protagonismo

compartilhado entre professora e crianças era importante e, a partir dali, busquei trabalhá-lo diariamente. Esta segunda versão das aranhas será descrita detalhadamente na crônica a seguir:

Confeccionando aranhas: um trabalho conjunto

Nossa sala de aula, sempre com algumas formigas, foi alvo de uma roda de conversa inusitada certo dia. No meio dessa roda de conversa, uma das crianças viu uma formiga e quis pisar nela, para matá-la. Porém, antes de realizar a ação, a mesma exclamou:

– Olha! Parece uma aranha!

Essa colocação gerou euforia entre as crianças, que logo comentaram que gostariam de saber mais a respeito das aranhas. Também foi pauta da roda de conversa e do nosso projeto as formigas e os camaleões, mas deixemos eles para outro momento. Quero aqui mostrar a vocês como foi o trabalho realizado a respeito das aranhas.

Para entenderem mais sobre o animal, além de minhas explicações, levei vídeos que citavam alguns tipos de aranhas, o que comiam, onde moravam e sua sina por tecer teias. Assim, pensamos em confeccionar aranhas, uma para cada criança. Recolhi vários rolos de papel higiênico, bolinhas de isopor e comprei olhinhos. Levei os materiais à escola e distribuí igualmente entre as crianças. Os únicos materiais que diferenciavam uma aranha da outra eram os barbantes, palitos e canudinhos que seriam as patas do animal, que foram oferecidos pela professora titular da turma. Era hora de escolherem cores de tinta e pintarem os rolos de papel higiênico, que mais tarde passariam a ser os corpos das aranhas. Deixamos secar até o dia seguinte.

No dia seguinte, com a tinta já seca, era hora de colar com cola quente as outras partes. Como as crianças poderiam se machucar se encostassem na cola quente, eu e a professora titular da turma colamos as partes, mas sem consultar as crianças, deixando todas as aranhas iguazinhas. As únicas diferenças entre elas eram as patas e as cores que as crianças pintaram. Não eram as aranhas das crianças, pois não foi uma produção delas, do jeito que elas queriam.

Por esse motivo, com orientação do professor supervisor do estágio docente, realizamos uma segunda versão das aranhas, dessa vez com menos participação minha e mais das crianças. Enviamos nos cadernos um bilhete aos pais e/ou responsáveis, pedindo que trouxessem sucatas. Após trazerem as sucatas, colocamos as mesmas espalhadas no chão, pois a sala era pequena e não cabiam nas mesas. As crianças se levantaram e escolheram as sucatas que queriam, que cada um achou que ficaria mais parecido com uma aranha.

Dessa vez não pintamos as sucatas, e, por não termos feito isso, as mesmas ficaram com suas escritas, desenhos e informações referentes ao produto que havia dentro. Isso infelizmente acabou chamando mais a atenção do que a aranha em si. Porém, é com erros que aprendemos, e agora sei e não errarei mais nessa questão.

Após escolherem as sucatas, as crianças levaram às mesas e pensaram como e onde poderiam encaixar cada coisa. Quem já sabia, ia até mim ou até a professora titular, explicava onde queria que colássemos, e colávamos. Ficou tudo tão diferente! Era a aranha da Beatriz, a aranha do Pedro. Cada criança se via naquela aranha, confeccionada do jeitinho que cada um queria!

Realizamos uma atividade em conjunto, exercendo o protagonismo compartilhado entre professora e alunos. As crianças foram protagonistas na medida que escolheram como queriam fazer suas aranhas. Eu, como estagiária, e a professora titular também fomos protagonistas na medida em que ajudamos a finalizar a confecção das aranhas, colando com cola quente. Trabalhamos em equipe e adoramos o resultado!



Foto 4 - “Escolhendo as sucatas para confecção das aranhas” – Arquivo pessoal

Ao realizar esta proposta, aprendi que é necessário realizar escolhas, negociar, conversar, para que ambas as vontades – professora e alunos – sejam realizadas. Em outras palavras, aprendi que precisamos exercer o protagonismo compartilhado (GAULKE, 2012) diariamente com as crianças. Ademais, a referida autora destaca que necessitamos de determinação para que possamos valorizar e promover a participação dos pequenos. Pude perceber isso ao iniciar a promoção e participação dos pequenos. Promovia o protagonismo compartilhado com as crianças nas rodas de conversa e atividades realizadas, notando o quanto eles começaram a se expressar melhor, relatar suas angústias, ideias, opiniões, mostrando de que forma fazer e criar algo.

Outra característica destacada por Gaulke (2013) diz respeito ao fazer “com” – professor e alunos –, e não “pelas” crianças. Corroborando com o argumento apresentado, Junqueira Filho e Vargas (2017) apresentam exemplos de como fazer “com” as crianças, ao sugerir situações em que as crianças mostrem os seus jeitos de criar algo e/ou fazer algo, ao invés de sempre mostrarmos a elas uma única forma de fazer, um único modelo a ser seguido. Ao propor um único modelo, impedimos que o protagonismo de ambos – professor e alunos – seja evidenciado. Assim, desperdiçamos a possibilidade de aprendermos a sermos protagonistas uns

com os outros. A partir dessas considerações, cabe apresentar a proposta planejada para esta primeira versão das aranhas:

Projeto Artes/Projeto As formigas, as aranhas e os camaleões

Trarei rolinhos de papel higiênico cortados pela metade. Pintaremos os mesmos com tinta preta. Depois, será entregue olhos móveis e barbantes, palitos de picolé também cortados ao meio, etc, para colarem e ser as pernas das aranhas.

Planejamento 28/06/2017

Tabela 2 - Planejamento

Conforme a proposta apresentada acima, percebe-se que desde o início da minha prática docente até o momento de realização da primeira versão das aranhas, propunha um único modelo, impedindo que o protagonismo compartilhado fosse exercido. Trago abaixo um trecho do planejamento proposto para o dia da realização da primeira versão das aranhas:

Propus essa atividade porque queria que as crianças trabalhassem com sucata e porque seria legal elas terem confeccionado uma aranha. Porém, quando propus essa atividade, não imaginava que eu propunha um único modelo às crianças nem sabia da importância de trabalharmos através da via do protagonismo compartilhado. Assim, como pode ser percebido no planejamento acima, as aranhas ficaram muito parecidas, como se percebe na foto abaixo:



Foto 5 - "A primeira versão das aranhas" – Arquivo pessoal

A partir da segunda versão, possibilitei que as crianças mostrassem os seus jeitos de criar e fazer algo. Dessa forma, cabe dizer que a segunda versão das aranhas realizada foi um exemplo de fazer "com" as crianças, uma vez que todos participaram, colaborando com ideias e negociando e escolhendo o jeito que queriam que a aranha de cada um tivesse. Assim, cabe apresentar a proposta planejada para esta segunda versão:

Projeto "As formigas, as aranhas e os camaleões / Projeto Jogos, brinquedos e brincadeiras"

Faremos uma nova versão das aranhas, dessa vez, de sucata. Trarei diversos tipos de materiais, e, conforme bilhete enviado aos pais, eles também trarão alguns materiais.

Colocaremos as sucatas nas mesas e será solicitado que escolham algumas para confeccionar a própria aranha. Farão do seu jeito, uma diferente da outra. Auxiliarei na colagem, colando com cola quente. Pedirei aos alunos onde querem que eu cole cada parte da aranha, para que fique bem do jeitinho deles!
Planejamento 12/07/2017

Tabela 3 - Planejamento

Por orientação do supervisor do estágio docente, propus uma segunda versão das aranhas, agora com as crianças sendo as protagonistas. Assim, cada uma escolheu as sucatas que queriam e colaram elas onde acharam pertinente. Dessa forma, apresento uma foto da segunda versão das aranhas:



Foto 6 - “A segunda versão das aranhas” – Arquivo pessoal

Desse modo, na próxima seção, passarei a analisar o processo de constituição de minha professoralidade.

4.4 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE MINHA PROFESSORALIDADE

Conforme referido nas considerações iniciais, a escolha de tornar-me professora ocorreu, primeiramente, pelo fato de gostar de crianças. Porém, ao longo do curso de Pedagogia percebi que não é apenas por isso, pois existem professores para todas as faixas etárias. Escolhi tornar-me professora porque acredito que a educação é a maior ferramenta para transformar o mundo. Ou seja, porque a educação é capaz de mudar as pessoas e porque a mesma é um direito de todos.

Fui me constituindo enquanto professora de Educação Infantil na medida em que aprendi a planejar e perceber que as crianças estavam aprendendo. Tive que superar o que antes me limitava, me amedrontava. Tinha receio de chegar na escola e não conseguir passar as atividades programadas para as crianças e, por esse motivo, não gostarem do trabalho que estava exercendo. Aprendi a ler as crianças e ser lida, a ouvir e ser ouvida. Também me constituí

professora quando aprendi a trabalhar pela via do protagonismo compartilhado. Penso que o maior desafio nesse processo de constituição de minha professoralidade foi a escrita das crônicas para este trabalho de conclusão de curso. Me desafiei buscando elementos para escrevê-las, uma vez que somente tinha como consultar minha memória, minhas lembranças, pois não necessitava escrever diários de aula durante o estágio.

A partir de Pereira (2013), é possível afirmar que a constituição da professoralidade na Educação Infantil ocorre ao investigarmos como e porque nos tornamos professores. Após, devemos compreender o professor como um sujeito que se origina produzindo uma diferença, uma marca em outros sujeitos, ensinando e educando. Por fim, devemos entender que a constituição da professoralidade acontece ao nos tornamos conteúdos-linguagens (JUNQUEIRA FILHO, 2006) uns para os outros, a partir da vivência do protagonismo compartilhado na vida cotidiana da escola. A partir dessas considerações, apresento a última crônica:

A entrega das avaliações

Aprendi muito durante minha prática docente enquanto estagiária de Educação Infantil. Porém, sempre tive dúvidas: Será que estava fazendo um bom trabalho? Será que as crianças estavam aprendendo? Meus planejamentos de aula semanais estavam melhorando. Eu estava oportunizando momentos compartilhados com as crianças. Sabia que elas gostavam de mim. Mas, será que gostavam do meu jeito de ser professora?

O tempo de estágio obrigatório do curso de Pedagogia já estava acabando e essas minhas inquietações me perseguiram. Não tinha certeza se estava apta a sair dali e já começar atuando como titular de uma turma. Se já tinha aprendido o suficiente. Então, um dia, a coordenação da escola me convidou para participar da entrega de avaliação da turma, equivalente ao final do primeiro semestre do ano de 2017.

Prontamente aceitei. Escrevi uma parte da avaliação da turma, correspondente ao tempo em que atuei na instituição, e a professora titular escreveu sobre o tempo em que ela esteve com a turma, no início do ano letivo. Nos trocávamos e-mails para vermos o processo de escrita uma da outra. Também escolhemos, juntas, os trabalhos da turma do *Jardim A* que consideramos mais significativos, separamos e enfeitamos a pequena sala de aula.

O dia da entrega da avaliação aos pais e responsáveis havia chegado. Estava nervosa. Nunca antes participara de uma reunião escolar com os pais e responsáveis. A professora titular comentou que ela iniciaria a conversa e, após, passaria a fala para mim, que estava encarregada de explicar o que

trabalhamos, como estava o seu filho (a), em relação ao comportamento e desenvolvimento nas áreas da Educação Infantil e mostrar a exposição com os trabalhos realizados.

Ao final, cada pai/mãe/responsável disse que estava muito satisfeito com o trabalho que eu vinha exercendo, que seus filhos voltavam da escola todos os dias muito contentes e eufóricos para contar o que tinham aprendido, que me adoravam e sentiriam muita saudade de mim quando eu terminasse o meu estágio. Naquele dia eu me realizei. A minha dúvida foi respondida. Eu estava fazendo um bom trabalho. As crianças estavam aprendendo. E eu? Eu estava me formando professora, continuamente, na perspectiva da professoralidade.

A crônica acima aborda o momento em que percebi que meu trabalho como professora estagiária estava bom e que as crianças estavam aprendendo. A entrega das avaliações foi importante, pois nunca havia conversado com os pais e responsáveis pelas crianças e vi neste momento uma oportunidade de comentar sobre o que estávamos realizando/aprendendo. Porém, cabe esclarecer que esse processo de formar-me professora não se findou, aliás, está só começando. Está somente começando pois nos formamos professores diariamente, nunca somos os mesmos que fomos outrora, pois estamos em estado provisório.

Saber sobre o retorno dos pais, o que acharam do trabalho exercido é importante, uma vez que precisamos escutar críticas e elogios para nos constituir. Porém, mais importante que o retorno dos mesmos, é a devolução das crianças. Elas mostravam contentamento ao me verem chegar na escola e apontarem para os pais dizendo: - “Olha, a profe chegou!” Também me correspondiam quando queriam conversar na roda de conversa diária, quando respondiam o que aprenderam e o que mais gostaram de aprender e quando íamos ao pátio e sempre me chamavam para brincar com eles. O estágio obrigatório terminou em julho, mas no final de novembro eu regressei à escola para visitá-los, e recebi outro retorno deles ao lembrarem meu nome e quererem que eu brincasse com eles. Eu marquei essas crianças, da mesma forma que elas me marcaram.

Essa crônica tem a ver com o conceito de professoralidade (PEREIRA, 2013) e está diretamente associada ao processo de (auto)formação docente, uma vez que refleti sobre minha prática e sobre como estava sendo professora. Ademais, ao escrever, estive em constante processo de formar-me professora.

Relacionando o processo de nos produzirmos professores com o registro de documentações sobre a prática docente, Shiohara (2009) destaca seu processo de constituição docente, comentando a importância de anotar as coisas que surgem ao longo do dia na sala de aula.

Ao começar a anotar em seus blocos os acontecimentos diários da turma, seja a acolhida, a despedida, as atividades e as falas e atitudes das crianças, Shiohara (2009) passou também a utilizar a câmera fotográfica, iniciando um processo de construção de um trabalho nas relações estabelecidas com as crianças. Ou seja, devemos registrar além do que é solicitado. Assim, podemos ver mais coisas sobre o grupo e sobre cada um dos alunos, podendo ir além do que vimos de imediato, antes de refletir sobre o registro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este trabalho de conclusão de curso, que apresentou o tema de pesquisa: *Entre planejamentos, práticas e reflexões: modos de constituição da professoralidade na Educação Infantil*, o mesmo buscou problematizar o processo de constituição de minha professoralidade enquanto docente estagiária da Educação Infantil.

Dessa forma, a investigação sobre os modos de constituição da professoralidade na Educação Infantil me levou a criar quatro categorias de análises: 1) a professoralidade e a docência na Educação infantil; 2) professora e crianças como conteúdo-linguagem; 3) protagonismo compartilhado na docência com as crianças e 4) a escrita dos diários (planejamentos e reflexões): (auto)formação docente em pauta. Todas as considerações dessas análises foram discutidas e fundamentadas a partir das contribuições de Pereira (2013), Junqueira Filho (2005), Freire (2007), Gaulke (2013), Leal (2016), Ferreira (2008), Pecoits (2009) e Shiohara (2009).

As contribuições de Pereira (2013) foram fundamentais para pensar meu processo de constituição da professoralidade, uma vez que nós, professores, devemos nos perceber como sujeitos capazes de sermos lidos, aprendidos, além de sermos tão aprendizes quanto os alunos. Além disso, a professoralidade é entendida como uma marca, uma diferença capaz de ser produzida no sujeito.

A partir de minhas anotações e planejamentos constantes no relatório final de estágio, vi na escrita de crônicas a possibilidade de refletir sobre a minha professoralidade, ou seja, sobre os processos que me constituíram (e me constituem) como docente da Educação Infantil. Ao longo da escrita das crônicas apresentadas no decorrer do trabalho, pude entender o quanto é importante escrever sobre a prática, refletir sobre ela. Tive que buscar na minha memória as vivências construídas com as crianças, pois não havia escritos, nada além das memórias para eu consultar. Assim, digo que compreendi que estamos em estado provisório, sempre nos reconstituindo, e que, segundo Pereira (2013), a escrita é uma forma de representação de nós, onde registramos as marcas daquele período. Logo, estamos nos produzindo como sujeitos e produzindo nossos modos de ser professor.

Assim sendo, cabe esclarecer que durante o estágio, ao produzir novos modos de ser professora, convidando as crianças a participarem comigo de diferentes momentos do nosso cotidiano, proporcionei a mim e às crianças vivenciarmos um novo jeito de nos relacionarmos com o conhecimento e uns com os outros, pela via do protagonismo compartilhado. Essa atitude fez toda a diferença no nosso cotidiano, aproximando-nos uns dos outros, (re)inventando,

(re)criando e atualizando nossas maneiras de experimentar, vivenciar e sentir a produção da relação pedagógica no cotidiano na instituição.

Tornar-me professora de uma forma diferente do que vinha sendo até pouco tempo antes do término do estágio, experimentando-me protagonista ao mesmo tempo em que as crianças e o conhecimento também o são, alterou não somente minha maneira de ser professora, mas também minha maneira de sentir, ouvir, ser e estar no mundo, no momento em que meu olhar, minha escuta e, conseqüentemente, minhas práticas, escolhas, atitudes e diálogos tornaram-se e tornaram-me mais sensíveis ao que me acontecia.

Desejo que este trabalho de conclusão de curso contribua para promover a reflexão de professores e acadêmicos do curso de Pedagogia sobre a constituição da professoralidade na Educação Infantil, a fim de gerar o efetivo protagonismo das crianças no cotidiano da vida do grupo. E, o resultado desse encontro reflexivo, possa, conseqüentemente, entender a escola de Educação Infantil como um ambiente acolhedor e potencializador.

REFERÊNCIAS

- autoformação* in **Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico em linha**. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-11-05 22:42:59].
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governmentamento de professores em formação**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- FERREIRA, Bruna Santos. **Professores nus: Os professores formadores como conteúdo-linguagem de e para seus alunos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. – 17 ed. – Porto Alegre: Paz e Terra, 2007.
- GAULKE, Alvine. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. – 7. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Interdisciplinaridade: o professor e suas múltiplas linguagens. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade; VARGAS, Cristina de. Faz de conta e protagonismo das crianças. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. (Org.). **Para pensar a educação em tempos de retrocessos**. – 1. ed – Porto Alegre: Evangraf, 2017.

LEAL, Crístieleme Feijó. **Aprendendo com a própria prática:** a participação das crianças de 4 a 5 anos na minha formação como professora de Educação Infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MELLO, Ana Maria. **O dia a dia das creches e pré-escolas:** Crônicas Brasileiras. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PECOITS, Sariane da Silva. **Querido diário?** Um estudo sobre Registro e Formação de Professores. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. **A Estética da Professoralidade:** um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

PETRY, Letícia Marlise. **Educação Infantil:** vida-história de grupo e(m) processos de criação. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Dissertação de mestrado).

SHIOHARA, Aline. **O registro como mediação criadora de possibilidades.** Campinas: Unicamp, 2009. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À professora da turma/diretora da instituição

A proposta de pesquisa que pretendo realizar, na condição de aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “Entre planejamentos, práticas e reflexões: modos de constituição da professoralidade na Educação Infantil”, procura compreender como fui me constituindo enquanto professora de Educação Infantil, a partir da escuta das crianças, planejamentos e documentações sobre a prática desenvolvida, no primeiro semestre letivo de 2017, período em que fui estagiária do curso de Pedagogia desta turma.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, observei as crianças e dei aulas à elas no período da tarde, durante o estágio obrigatório do curso. Comprometendo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuei pessoalmente as observações e demais atividades do grupo.

Os dados – fotos e anotações de situações do nosso cotidiano - serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e, tampouco, o da escola, a não ser que haja interesse, vontade e a autorização dos sujeitos para tal. Esta pesquisa não oferece risco ou prejuízo aos sujeitos que dela participam.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida que o(a) participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone:

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu,, RG sob o número, professora da turma/diretora da escola, autorizo o uso dos registros escritos, fotográficos das práticas e documentos produzidos na escola, durante o decorrer do período de estágio de docência da Educação Infantil (Estágio obrigatório de docência - 7º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faced/UFRGS), ocorrido será te o período de março a julho de 2017, sob a supervisão do professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Porto Alegre, de de

Assinatura do/a participante – Professora da turma/diretora da instituição

Assinatura da pesquisadora – Prof. Stefanie Port

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos pais e/ou responsáveis

A proposta de pesquisa que pretendo realizar, na condição de aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “Entre planejamentos, práticas e reflexões: modos de constituição da professoralidade na Educação Infantil”, procura compreender como fui me constituindo enquanto professora de Educação Infantil, a partir da escuta das crianças, planejamentos e documentações sobre a prática desenvolvida, no primeiro semestre letivo de 2017, período em que fui estagiária do curso de Pedagogia desta turma.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, observei as crianças e dei aulas à elas no período da tarde, durante o estágio obrigatório do curso. Comprometendo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuei pessoalmente as observações e demais atividades do grupo.

Os dados – fotos e anotações de situações do nosso cotidiano - serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e, tampouco, o da escola, a não ser que haja interesse, vontade e a autorização dos sujeitos para tal. Esta pesquisa não oferece risco ou prejuízo aos sujeitos que dela participam.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida que o(a) participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone:

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu,, RG sob o número....., responsável pelo(a) aluno(a)....., da escola, autorizo que meu(minha) filho(a) participe da referida pesquisa.

Porto Alegre, de de

Assinatura do/a participante – Professora da turma/diretora da instituição

Assinatura da pesquisadora – Prof. Stefanie Port