



SER PROFESSORA DE BEBÊS: PERSISTÊNCIAS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA

Being a baby teacher: persistences and perspectives in initial training for teaching

Ser maestro de bebés: persistencias y perspectivas em la formación inicial para la docencia

Lucineia Maria Lazaretti¹

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), PR

RESUMO

Ser professora de bebês envolve conhecimentos apropriados na relação teórico-pedagógica que marcam o processo de formação da identidade profissional. Assim, este artigo objetiva analisar as permanências e as perspectivas na prática de ensino com/para os bebês, por meio de uma vivência de estágio, registrada em um relato de experiência. A metodologia foi teórico-documental, cujo objeto de análise foi um relatório de estágio como instrumento de pesquisa, que permite analisar o movimento formativo do professor em formação inicial e revela o processo de aprendizagem para a docência. Os dados compilados foram selecionados e organizados a partir de três categorias de análise: 1) Organização do espaço na prática docente com os bebês; 2) Ações de ensino na prática pedagógica com bebês; e 3) o movimento formativo das acadêmicas e as implicações para e na constituição da docência. O olhar atento à escrita científica do relatório de estágio evidenciou as persistências que ainda penetram nas práticas pedagógicas com os bebês e, concomitantemente, inspirou possibilidades de refletir sobre ações educativas mais favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. Concluímos que é fulcral investir na formação inicial, com estudos e imersão na prática profissional, por meio do estágio curricular supervisionado, como condição para instrumentalizar para a especificidade da docência em Educação Infantil. Além disso, a formação continuada dos professores precisa ser objeto de investimento em um processo formativo consistente, longitudinal e rigoroso, que dialogue com uma **concepção** histórico-cultural de educação infantil, de criança e de docência alinhada com o arcabouço teórico-prático já constituído na área.

Palavras-chave: Formação docente; Estágio curricular supervisionado; Educação infantil.

ABSTRACT

Being a teacher for babies involves appropriate knowledge in the theoretical-pedagogical relationship that shapes the process of professional identity formation. Thus, this article aims to analyze the continuities and perspectives in teaching practice with/for babies through an internship experience documented in a report. The methodology was theoretical-documentary, with the analysis focusing on an internship report as a research instrument, which allows for the examination of the formative movement of teachers in initial training and reveals the learning process for teaching. The compiled data were selected and organized into three categories of analysis: 1) Organization of space in teaching practice with babies; 2) Teaching actions in pedagogical practice with babies; and 3) The formative movement of the students and its implications for and in the constitution of teaching. A careful examination of the scientific writing of the internship report highlighted the persistences that still permeate pedagogical practices with babies and, concurrently, inspired possibilities to reflect on educational actions more conducive to learning and child development. We conclude that it is crucial to invest in initial training, with studies and immersion in professional practice

¹ Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), PR, Professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. É líder do grupo pesquisa e estudos Docência, Ensino e Desenvolvimento Infantil (DOCEDI), coordena o Laboratório Interdisciplinar de Práticas Pedagógicas (LIPP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ambos vinculados à UNESPAR. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3878-8158>. E-mail: lucylazaretti@gmail.com

through supervised curricular internships, as a means to equip teachers for the specificity of early childhood education. Moreover, the ongoing training of teachers needs to be an object of investment in a consistent, longitudinal and rigorous formative process, that dialogues with historical-cultural conception of early childhood education, childhood, and teaching aligned with the theoretical-practical framework already established in area.

Keywords: Teacher training; Supervised curricular internship; Early childhood education.

RESUMEN

Ser profesora de bebés implica conocimientos apropiados en la relación teórico-pedagógica que marcan el proceso de formación de la identidad profesional. Así, este artículo tiene como objetivo analizar las permanencias y las perspectivas en la práctica de enseñanza con/para los bebés, a través de una vivencia de prácticas, registrada en un relato de experiencia. La metodología fue teórico-documental, cuyo objeto de análisis fue un informe de prácticas como instrumento de investigación, que permite analizar el movimiento formativo del profesor en formación inicial y revela el proceso de aprendizaje para la docencia. Los datos compilados fueron seleccionados y organizados a partir de tres categorías de análisis: 1) Organización del espacio en la práctica docente con los bebés; 2) Acciones de enseñanza en la práctica pedagógica con bebés; y 3) El movimiento formativo de las académicas y las implicaciones para y en la constitución de la docencia. La mirada atenta a la escritura científica del informe de prácticas evidenció las persistencias que aún penetran en las prácticas pedagógicas con los bebés y, al mismo tiempo, inspiró posibilidades de reflexionar sobre acciones educativas más favorables al aprendizaje y al desarrollo infantil. Concluimos que es fundamental invertir en la formación inicial, con estudios e inmersión en la práctica profesional, a través de la práctica curricular supervisada, como condición para instrumentalizar la especificidad de la docencia en Educación Infantil. Además, la formación continua de los profesores debe ser objeto de inversión en un proceso formativo consistente, longitudinal y riguroso, que dialogue con una concepción histórico-cultural de la educación infantil, de la infancia y de la docencia alineada con el marco teórico-práctico ya establecido en área.

Palabras clave: Formación de profesores; Prácticas curriculares supervisadas; Educación infantil.

INTRODUÇÃO

Ser professora de bebês, na Educação Infantil, envolve conhecimentos apropriados na relação teórico-pedagógica que marcam o processo de formação da identidade profissional. Particularmente, esses conhecimentos resultam da interdependência entre as discussões teóricas do processo de formação inicial para a docência e as vivências advindas das instituições de ensino da Educação Básica. O arcabouço legal de orientações curriculares sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, que abrange desde os bebês, tem apresentado importantes reflexões de quais ações devem balizar esse processo formativo (Brasil 2006; 2009).

Desses princípios legais, o acúmulo de pesquisas sobre essa etapa tem sinalizado que, para ser professora na Educação Infantil, não basta *gostar de crianças*, é preciso conhecê-las, escutá-las, ser sensível às nuances no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. De modo mais específico, ser professora de bebês é um processo de formação e atuação marcado pela *sutileza* (Tristão, 2004, grifo da autora) que exige que o professor aprenda a conhecer os bebês e seus modos de agir, ser e estar no mundo, que envolve perceber os gostos, as preferências, as formas de comunicação, de expressão e, progressivamente, apresentar novos gostos e ampliar essas experiências singulares para novas necessidades e interesses dos próprios bebês.

Os estudos e pesquisas sobre os bebês, na perspectiva histórico-cultural, tem apresentado importantes contributos para analisar a interdependência entre ensino e desenvolvimento, evidenciando que desde os primeiros meses de vida, os bebês estabelecem formas de comunicação com mundo, por meio de outras pessoas, e essas atuam como mediadoras no processo de inserção e ampliação dos bebês com a experiência histórico-cultural da humanidade. Os adultos, além de satisfazerem as necessidades imediatas do bebê, organizam a sua vida, promovendo condições necessárias para que seja formada a experiência social, por meio da atividade conjunta e compartilhada (Elkonin, 1969).

No entanto, mesmo diante desse acúmulo de conhecimento legal, teórico e didático-pedagógico, ainda assistimos a persistências na prática pedagógica que inviabilizam tanto a organização do ensino de qualidade com os bebês, quanto uma formação inicial de professores que contemple a especificidade com esse grupo etário. Na formação inicial em pedagogia, o estágio é um momento que permite a inserção nos espaços escolares para observar, participar e vivenciar a docência como um movimento formativo primoroso para a constituição do perfil profissional do(a) acadêmico(a).

De acordo com Pimenta (2006), a finalidade do estágio supervisionado é proporcionar que o estudante se aproxime da realidade na qual, futuramente, irá atuar e, por isso, não deve ser apenas um eixo prático instrumental do curso, “mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente à teoria estudada no curso, que por sua vez deverá constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade [...]” (Pimenta, 2006, p. 70). No entanto, a entrada na unidade escolar que acolhe o estágio, pode apresentar ao acadêmico, persistências de práticas que pouco contribuem para esse processo formativo, tanto para o futuro professor, quanto para os bebês. Assim, esse artigo objetiva analisar as permanências e as perspectivas na prática de ensino com/para os bebês, por meio de uma vivência de estágio, registrada em um relato de experiência.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O estágio curricular supervisionado em Educação Infantil, do curso de Pedagogia em uma universidade estadual na região noroeste do Paraná, foco desse artigo, ocorre no segundo ano. Trata-se do primeiro contato do acadêmico com a Educação Básica, inserção que se dá pelas portas da Educação Infantil. No decorrer do ano, as acadêmicas são inseridas em diferentes ações de estudo teórico-práticos: teorias sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil; propostas curriculares e práticas pedagógicas; organização do espaço, do tempo e das materialidades na Educação Infantil, entre outros conhecimentos articulados com vivências no/do campo de estágio, em diferentes grupos etários, com ações de observação, participação, planejamento, intervenção e análise das experiências, por meio da escrita de relatórios.

Nesse artigo, daremos destaque a um relatório de estágio (RE), fruto da vivência de estágio, ocorrida no ano de 2022, como objeto de investigação científica, que narra essas diferentes ações, ilustra o

movimento formativo e evidencia as persistências e as perspectivas que envolvem a docência na Educação Infantil, em especial, com/para os bebês.

A metodologia é teórico-documental, cujo objeto de análise consiste em um relatório de estágio, que permite analisar o movimento formativo da professora em formação inicial e revela o processo de aprendizagem para a docência. Justificamos o critério dessa escolha, porque, no ano em referência, dentre os doze relatórios escritos, apenas este se referia à docência com bebês, visto que, na instituição, havia apenas uma turma de berçário. Os demais relatórios se referem às outras turmas da instituição, que contemplam outros períodos do desenvolvimento infantil. Dada à justificativa da escolha, o relatório de estágio é um documento de natureza privada e pessoal cuja análise depende de algumas condições, conforme proposto por Cellard (2008): análise preliminar, que demanda conhecer o contexto no qual foi produzido o documento; os autores, as necessidades e os interesses da escrita do documento; autenticidade e confiabilidade do texto, considerando avaliar a procedência do documento; natureza do texto, observando o modo de escrita e a estrutura proposta; e os conceitos principais, que evidenciam as categorias essenciais referentes ao objeto de análise e estudo.

Feita a etapa anterior, é possível proceder à análise propriamente dita, que constitui o *corpus* da investigação e reúne os dados coletados, durante o processo preliminar. Considerando esse percurso metodológico, a análise dos dados foi organizada a partir de três categorias: 1) Organização do espaço na prática docente com os bebês; 2) Ações de ensino na prática pedagógica com bebês; e 3) o movimento formativo das acadêmicas e as implicações para e na constituição da docência.

O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: O MOVIMENTO DE APRENDER A SER PROFESSORA DE BEBÊS

Na formação inicial para a docência, o estágio curricular supervisionado, no curso de Pedagogia, possibilita, ao acadêmico, aproximar-se da área de atuação de seu futuro campo profissional e articular, socializar e produzir conhecimentos, numa relação compartilhada entre Universidade e Educação Básica. Concordamos com o ponto de vista de Giroto (2023) de que o estágio supervisionado consiste em:

[...] um campo de conhecimento porque articula estudo, análise, problematizações, reflexões das práticas pedagógicas e institucionais, do trabalho docente e da relação ente os alunos do curso, professores orientadores, professores da escola e suas crianças, enfim, com todo o âmbito escolar (Giroto, 2023, p. 37).

Nessa direção, o estágio é um momento precioso para conhecer o espaço de formação e de atuação em questão, levantar questionamentos, tensionar as relações e interações. Portanto, “[...] o estágio deve ser visto não apenas como um campo de aplicação de conhecimentos, mas também como um campo de produção de conhecimentos” (Broering, 2008, p. 110). Deste modo, o estágio não se reduz a uma vivência pragmática, como uma prática instrumental, de aplicabilidade de saberes teóricos, de reprodução de técnicas e modelos didáticos.

Assim, os conhecimentos necessários dos quais as acadêmicas devem se apropriar como aspirantes a ser professora de bebês envolvem: dominar conteúdos psicológicos e pedagógicos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil; compreender a dinâmica desse processo nas interações entre bebê-bebês, professora-bebês, bebê-objetos; planejar e organizar o ensino, considerando o espaço, o tempo, os materiais e os agrupamentos infantis, atentando-se para a especificidade da relação bebê-mundo.

Esses conhecimentos são referenciais que permitem aos futuros professores analisar, questionar, tensionar as práticas vivenciadas e também mobilizar modos de pensar e agir, com/para os bebês. Pimenta e Lima (2012, p. 43) asseveram que a finalidade das teorias é iluminar e instrumentalizar, com ferramentas de “[...] análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são aplicações sempre provisórias da realidade”.

A especificidade da docência na Educação Infantil demanda a superação da ideia de que os bebês não são, não sabem, não têm, ou como incompletos e incapazes. Os bebês inserem-se no mundo social desde os primeiros dias de vida, e os adultos, ao acolher, estabelecem uma relação permeada de afeto, cuidado, proteção e atendimento às necessidades do bebê. Dessa relação, emerge a potencialidade de estabelecer uma comunicação entre bebê-adulto que gesta novas necessidades, e essa relação cria condições para que o bebê, progressivamente, aproprie-se da experiência cultural, como sujeito histórico-social (Lazaretti; Mello, 2018). Apresentar um mundo cultural aos bebês, descortiná-lo, é uma das tarefas fundamentais de quem atua nessa etapa escolar, de modo a produzir mudanças qualitativas no psiquismo infantil e produzir o gosto pela cultura, ao inseri-los no mundo dos objetos e dos fenômenos da realidade.

Ser professora atenta ao período do desenvolvimento em questão envolve organizar e ampliar repertórios que permitam que o bebê interaja com o meio de diversas maneiras e seja incentivado a explorar, tocar, pegar, balbuciar, locomover-se, manipular, experienciar diversos sons, movimentos, imagens, impressões táteis, cheiros, toques, sensações e ser inserido em ações educativas que compartilhem cuidado, afeto, comunicação, alimentação, higiene, como práticas pedagógicas que tenham como direção os tornar humano. Com essa premissa, na sequência, apresentamos as persistências e as potencialidades de práticas educativas com os bebês, a partir da análise de um relatório de estágio.

PERSISTÊNCIAS E PERSPECTIVAS PARA SER PROFESSORA DE BEBÊS: ANÁLISE DO MOVIMENTO REFLEXIVO DE UM RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A escrita de um relatório é um momento de registrar o processo formativo. No decorrer do ano de 2022, uma turma constituída por vinte estudantes, organizadas em duplas, realizaram distintas ações teórico-práticas com as diferentes turmas de uma instituição de Educação Infantil. Dessa prática, resultava, a cada bimestre do ano letivo, a sistematização das experiências, por meio de um relatório. A estrutura do relatório era composta por introdução, atividades de observação, atividades de docência, considerações

finais e anexo. A partir dessa estrutura, os acadêmicos sistematizavam sua análise por meio de uma escrita reflexiva, contemplando, em seu texto: articulação das vivências do contexto da instituição de Educação Infantil com os conteúdos teóricos desenvolvidos; seleção de cenas desse cotidiano, decorrente do período de observação e análise com os autores estudados, em diálogo com sua experiência como docente, em busca de refletir criticamente sobre o processo de constituição profissional.

Diante disso, a escrita de um relatório de estágio é um instrumento mediador de aprendizagem para a docência, já que permite ao acadêmico revisitar suas concepções e práticas, recorrendo à linguagem científica para explicar e sistematizar o movimento formativo (Silva, 2013). Diante da análise do relatório de estágio, organizamos os dados em três eixos: 1) Organização do espaço na prática docente com os bebês; 2) Ações de ensino na prática pedagógica com bebês; e 3) o movimento formativo das acadêmicas e as implicações para e na constituição da docência.

1) Organização do espaço na prática docente com os bebês

No relatório de estágio, as acadêmicas Silva e Silva (2022) descrevem que a turma era composta por dezenove bebês, com faixa etária entre sete meses a um ano e meio e assim caracterizam o espaço físico:

[...] em um canto uma pia grande para dar banho nos bebês e logo acima prateleiras com seus pertences de higiene pessoal; em outro canto penduradas estavam as bolsas e toalhas das crianças e ao lado um armário com atividades e produções da professora; a frente deste último estava um espelho grande e uma mesa com alguns pertences das crianças e professora; por fim, o restante da sala era ocupado majoritariamente por berços enfileirados e paredes com algumas colagens e produções da professora. Consideramos o berço como limitante das ações e interações dos próprios bebês, que ficam restringidos a aquele pequeno espaço. Uma outra questão, são os “materiais de ensino” produzidos pela própria professora, expostos nas paredes da sala de aula e utilizados esporadicamente como recurso visual do conteúdo para as crianças (Silva; Silva, 2022, p. 6).

A descrição do espaço revela-nos as persistências de algumas práticas pouco favoráveis ao desenvolvimento do bebê e das concepções que atravessam as ações de ensino das professoras regentes da turma: crianças que não participaram da produção dos materiais expostos, já que a maioria das ilustrações e cartazes que *decoravam* a sala foi elaborada pelas professoras; a presença de berços, ocupando boa parte do espaço físico que inviabilizava a circulação e o deslocamento dos bebês no espaço; e a presença de alguns materiais meramente como recurso visual, fora do alcance do toque e do olhar das crianças.

Concordamos com os apontamentos de Magalhães e Lazaretti (2019) no sentido de que o espaço é um componente do ensino e não deve ser apenas para ser decorado ou a fim de se anexar tarefas e materiais produzidos pelas professoras, as quais, muitas vezes, expõem recursos padronizados e estereotipados que não evidenciam o que o grupo de crianças vivencia e experiência nesse mesmo espaço. As características desse espaço revelam as relações ali estabelecidas, que reverberam em vivências pouco favoráveis ao desenvolvimento dos bebês, tais como a disposição do mobiliário, dos materiais e do modo

como se alimentam, conforme descrito no relato das acadêmicas. A persistência dessa forma de conceber o espaço no contexto da educação dos bebês demonstra os desafios que recaem sobre a formação de professores, na direção de superar essas concepções e práticas docentes.

Anunciar novas práticas e perspectivas demanda que o professor, na organização espacial, conceba os bebês como sujeitos de aprendizagem e, para isso, é preciso enriquecer as experiências dos bebês, com um espaço que permite circulação, movimentação, deslocamentos e interações entre bebê-bebês e bebês-objetos, com materiais que possam ser tocados, manipulados e explorados, ao alcance deles, de origem diversa, estruturados e não estruturados.

Também é possível compor esse espaço com ilustrações e/ou materialidades que contem a história do grupo e que permita vivências estéticas e culturais ricas em cores, texturas, sons, odores, entre outras qualidades. Esse modo de conceber o espaço, como uma concepção orientadora da prática pedagógica dos professores, exige que, desde a formação inicial, em especial nas ações do estágio curricular supervisionado, o estudante reflita sobre essas persistências encontradas nas experiências educativas, na direção de superá-las em sua atuação profissional.

2) Ações de ensino na prática pedagógica com bebês

A natureza da especificidade da organização do ensino com os bebês leva-nos a identificar as interfaces das ações que realizamos em diferentes momentos durante a prática pedagógica: ações diárias e ações sistematizadas. As primeiras comumente são as ações que chamamos de rotina que fazem parte do cotidiano, do dia-a-dia da instituição, tais como: alimentação, higiene e descanso, entre outras. As ações sistematizadas são aquelas que demandam um processo gradual e sistemático voltado à apropriação de determinados conteúdos presentes nas propostas pedagógicas. Consideramos que a interrelação entre as ações diárias e as ações sistematizadas se consolidam como ações de ensino (Lazaretti; Saccomani, 2021).

No RE (Silva; Silva, 2022), as acadêmicas relatam que ainda persiste a hierarquia entre as ações diárias e as sistematizadas, sendo executadas de forma automatizadas, sendo que a riqueza dessas ações fica despercebida pelas professoras regentes:

Na rotina dos bebês estão demarcadas as ações para cada dia da semana, as quais se repetem todos os dias: a recepção das crianças e direcionamento a sala (7:30 às 8:10); o momento de entrega das mamadeiras (8:10 às 8:40), logo em seguida o momento da “atividade do dia” (8:40 às 10:00) e posteriormente e encerrando as ações matutinas o almoço e hora do sono (10:00 às 11:00 o almoço e das 11:00 até 13:00 o sono). A atividade muda conforme o dia da semana, mas devido a organização do estágio frequentamos somente as aulas das quintas-feiras, no qual a atividade é titulada como “dia do vídeo”. Observamos que as crianças ficam dentro dos berços durante essa ação e os vídeos exibidos na televisão eram sempre os mesmos, usados também no momento da recepção para acalmar os bebês. Colocamos que essa “ação” pouco contribui para o desenvolvimento das crianças, as mantém subordinadas e sem ação diante do que está sendo feito (Silva; Silva, 2022, p. 7).

Esse fragmento revela que, em especial na Educação Infantil, na docência com/para os bebês, ainda persiste um ranço histórico de práticas higienistas, compensatórias e assistenciais, que reverberam em um

empobrecimento da dimensão do cuidado na prática pedagógica como mero atendimento às necessidades fisiológicas e da desvalorização do profissional que atua nessa etapa educativa e que hierarquiza as ações de ensino.

As ações diárias são despercebidas pelos profissionais como um momento precioso de formação e de educação dos bebês e principalmente de comunicação entre bebê-adulto. Essa comunicação deve ser formada e promovida pela pessoa adulta que está em contato direto com o bebê na instituição de Educação Infantil, direcionando e promovendo modos de comunicar-se com a criança, em todos os momentos das ações de cuidado.

Desse modo, de acordo com Mello (2014), essa comunicação deve ser promovida e mantida pelo professor que está, cuida e educa o bebê, e toda a ação da professora deve ser direcionada a promover essa relação e provocar essa comunicação em todos os momentos de cuidado. E isso pode ser efetivado de vários modos: quando o adulto fala, toca e expressa-se de modo amoroso com o bebê, mesmo que esse ainda não responda verbalmente e/ou ainda não compreenda todas as ações efetivas com ele, mas esforça-se em se comunicar por meio de outras manifestações de linguagem, especialmente os gestos, as expressões e os balbucios, quando antecipa as ações, anunciando que irá pegá-lo, trocá-lo e/ou levá-lo para executar alguma coisa com ele, procurando sempre a participação do bebês e sua colaboração nos momentos de troca de roupa, de limpar o nariz, de conduzi-lo de um espaço ao outro, numa atividade colaborativa e compartilhada entre bebê e professor.

Esses momentos de cuidado são propícios para estabelecer vínculos e não devem ser apenas momentos de troca de ações sequenciais automatizadas, e o professor, por sua vez, deve compreender que a comunicação estabelecida com o bebê é determinante para a constituição da formação e do desenvolvimento da criança. É preciso conceber que a dimensão do cuidado revela a condição de humanidade conquistada nas e pelas relações humanas, no processo histórico, e pressupõe atender às necessidades infantis como uma ação que demanda afeto, acolhida, comunicação e sensibilidade. O ato de cuidar e atender às demandas mais emergentes dos bebês, seja na alimentação, na higiene, também implicam em como introduzimos esses sujeitos nessas práticas culturais, que aprendem a cuidar de si mesmos e dos outros, com hábitos de higiene e práticas alimentares, como ações compartilhadas e socialmente construídas.

Cuidar dos bebês significa favorecer, contribuir e intervir no processo de aprendizagem, por meio de ações de ensino, promotoras de desenvolvimento. Essa concepção precisa ser vivenciada tanto aos acadêmicos em formação, quanto aos professores em atuação profissional, a fim superar as persistências reducionistas nas práticas pedagógicas com os bebês.

Uma dessas práticas reducionistas compreende as ações descritas pelas acadêmicas que revelam uma inflexibilidade no tempo, ficando a impressão de que os bebês são apenas corpos a ser banhados, alimentados e trocados, de acordo com o ritmo do relógio e parecem caracterizarem-se:

[...] por ser composto de momentos cadenciados, tácitos e rotineiros, que são vividos pelas professoras sem uma compreensão dos seus fins e intenções. Diversas das ações realizadas pelas professoras no dia-a-dia da creche acabam sendo automatizadas e, não sendo vistas como importantes, passam despercebidas, de forma a não vir à tona a riqueza da vida diária (Tristão, 2004, p. 2).

Além disso, o berço assume a função de um lugar em que se aloja o bebê em vários momentos do dia, inclusive na “hora da atividade”, momentos em que persiste uma lógica de passividade, nos quais a criança permanece assistindo à televisão e/ou ociosa, enquanto esperam a próxima ação.

Essa prática pedagógica realizada com os bebês, observada e registrada pelas acadêmicas em formação, revela as persistências do entendimento de que ser professora de bebês se reduz a atos desprovidos de intencionalidade, de afeto, de comunicação e, em última instância, de ensino. Contudo, é preciso superar esse empobrecimento e compreender que “[...] a prática docente com bebês caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante” (Tristão, 2004, p. 4).

Em um dos dias de observação, as acadêmicas registram uma ação sistematizada com os bebês, após a ação diária:

No dia 3 de novembro, após o momento de recepção e entrega das mamadeiras, a professora decidiu levar as crianças para o pátio do CMEI, para que pudessem brincar com bolinhas coloridas. Notamos que as professoras cercavam os bebês, tomando cuidado para que não ultrapassassem os limites de uma área do pátio. Neste momento, escolhemos intervir e participar da brincadeira, instigando os bebês a lançar e chutar as bolas. Alguns hesitaram, não sabendo muito bem o que fazer com a bola, mas assim que demonstramos e comemoramos os saltos da bola, os bebês repetiram a ação. Quando apontamos e pedimos para que os bebês buscassem a bola, eles o fizeram, nos fazendo perceber assim, que os bebês compreendem, mesmo que da sua maneira, quando estabelecemos um diálogo com eles (Silva; Silva, 2002, p. 7).

Esse relato descreve que as ações propostas nem sempre são sistematizadas, ou seja, a proposta de ir brincar com a bolinhas foi improvisada, sem um planejamento prévio, e organizada em razão do tempo e material disponíveis, num forte apelo espontâneo e com característica de passatempo. Na atitude das professoras regentes prevalece “[...] uma tendência ao zelo excessivo da integridade física desses bebês, em suas rotinas diárias” (Giraldi, 2008, p. 71).

Embora a prática pedagógica narrada revele limites, as acadêmicas procuraram agir e intervir com os bebês, participando com eles durante a manipulação e a exploração objetal. Essa conduta demonstra que as acadêmicas já compreendem, a partir dos referenciais teóricos estudados, quais ações de ensino são favoráveis ao desenvolvimento dos bebês e quais princípios devem orientar a prática docente: observar e atentar-se aos interesses e necessidades dos bebês; instigar e promover novas ações dos bebês com os objetos, incentivando-os a participar da proposta; manipular e explorar com eles a bola como objeto de aprendizagem, vivenciado uma atividade conjunta e compartilhada; intencionalidade e clareza nas ações direcionadas com e para os bebês.

Esses princípios teóricos precisam orientar as professoras que atuam com bebês, para que compreendam a centralidade da dimensão do cuidado, atravessada pela responsabilidade social e pelo compromisso ético de garantir o bem-estar, que se traduz no modo como nos comunicamos e interagimos com os bebês, nos momentos de alimentação e higiene; na disposição do mobiliário, organização do espaço e dos materiais. Esse ambiente pode ser um lugar enriquecido, confortável, desafiador, potente para as aprendizagens coletivas e individuais, com experiências cotidianas que reverberem em apropriações sobre o próprio corpo, o corpo do outro, sobre a cultura, sobre a natureza, sobre os objetos, sobre a linguagem, ou seja, sobre o mundo. Nesse período de desenvolvimentos dos bebês, objetos como bolas, caixas, tecidos não são simples objetos de manipulação e exploração, mas objetos que portam significações sociais:

[...] por isso não podem ser considerados simples coisas de manipulação isoladas. Eles representam instrumentos com função e forma determinadas para o uso e para a exploração; esta última, essencial para que a criança, mediante observação e imitação do entorno descubra a riqueza e a complexidade de funções e significados que eles carregam. Por isso, não basta disponibilizar um espaço com diferentes objetos para manipulação. É necessário, interagir, compartilhar, realizar uma atividade conjunta e compartilhada com o bebê, para ampliar e enriquecer esse processo (Lazaretti, Mello, 2018, p. 73).

Nesse sentido, as ações de ensino diárias e sistematizadas precisam ser orientadas pela intencionalidade educativa do professor, na direção de ampliar e enriquecer a relação bebê-mundo, com a demanda de clareza nas escolhas didáticas e nas práticas efetivadas.

3) Movimento formativo das acadêmicas e as implicações para a formação docente

No decorrer do relatório, é possível verificar que as acadêmicas não apenas narram as vivências do estágio, mas sistematizam reflexões, ponderações e inquietações que revelam o movimento formativo em constituição para a docência. Durante o período da observação, ao acompanhar o modo como se organiza o trabalho das professoras regentes, perceberam que o modo como atuavam, entre outras circunstâncias, é fruto das condições do trabalho docente na atualidade, que sofre com a desvalorização e a precarização cada vez mais acentuada:

Isso nos revela as condições de trabalho das professoras, não só nessa instituição, mas que é infelizmente é realidade de muitas profissionais da educação, a falta de tempo para organizar-se, cuidar-se e até mesmo para realizar ações formativas que poderiam vir a qualificar o ensino ou promover uma reflexão sobre as ações dirigidas com e para os bebês (Silva; Silva, 2022, p. 9).

Essa desvalorização e/ou precarização do trabalho docente, de forma mais acentuada na Educação Infantil, é resultado de um processo histórico de constituição desse profissional, que carrega as marcas de um desprestígio social em relação às ações executadas no segmento educativo em questão, especialmente quem atua com bebês. Essa etapa educacional tem se constituído numa relação de subalternidade em relação às outras etapas da Educação Básica justamente pela sua origem como instituição de arremedo social, de guarda e de cuidado, de maneira que as práticas educativas, desde o princípio, forjaram

concepções que depreciam as ações de cuidado, de segurança e de bem-estar, dando origem à hierarquia no trabalho docente, em que essas ações são *menos nobres* em relação às demais ações de ensino (Moreira, *et al.*, 2020, grifos da autora).

Além de exigir o cumprimento do aparato das políticas públicas de valorização da carreira profissional, para superar essa condição de precarização docente na Educação Infantil, é preciso investir em formação, desde a inicial, que favoreça a compreensão de que as ações de ensino na Educação Infantil, diárias e/ou as sistematizadas, exigem responsabilidade, sensibilidade e compromisso social com as crianças e com os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Isso significa, de acordo com Moreira *et al.* (2020, p. 8), que “O ato de higienizar a criança envolve uma série de ações de afeto e de comunicação que não se reduz ao simples ato de limpeza e de auxílio”. A criança é um sujeito partícipe do processo, de maneira que higienizar, alimentar e outras ações de cuidado vão inserindo-a nas formas mais complexas no cotidiano da Educação Infantil:

[...] a criança transita da dependência do cuidado à independência sobre si, seu corpo e sua higiene, o que gera uma execução com autonomia. Para que ocorra essa transição, são necessárias ações educativas planejadas e intencionais; compete ao professor garantir esse movimento ascendente no desenvolvimento da criança, sem desconsiderar que são sujeitos sociais (Moreira, *et al.*, 2020, p. 8).

Por isso, o movimento formativo das acadêmicas, em diferentes ações, objetiva inseri-las no processo de observar, analisar e compreender a prática educativa na Educação Infantil, com suas persistências, mas também com as possibilidades. Por isso, além da observação, o estágio prevê momentos de planejamento e intervenção diretamente com os bebês, como a finalidade de também inserir o acadêmico na docência. No fragmento a seguir, as acadêmicas revelam a importância dessa ação para a prática docente e, ao mesmo tempo, reforçam a necessidade dos estudos teóricos para orientar o trabalho educativo do professor, visando promover o desenvolvimento infantil:

No movimento de planejar, percebemos a ligação entre currículo, conteúdo, planejamento e intervenção, pois fazem parte de todo o conjunto teórico-prático que envolve a atividade docente. Quando não há fundamentação teórica, mais confuso é o processo de identificação do conteúdo e o que ele implica para o desenvolvimento infantil, e consequentemente planejar se torna mais difícil ou até mesmo sem destaque, perde-se a sua funcionalidade, que também acarreta numa aula/intervenção de pouca criticidade. Toda ação educa, mas nem toda ação propicia saltos qualitativos no desenvolvimento das funções psíquicas da criança (Silva; Silva, 2022, p. 11).

As acadêmicas evidenciam a necessidade do planejamento como instrumento do trabalho docente e reconhecem as interrelações que se estabelecem entre o currículo, o conteúdo e o planejamento, como um movimento que se objetiva nas ações de ensino do professor. Por isso, planejar, como atividade intelectual do professor, demanda antecipar, de maneira consciente e orientada, finalidades e concepções:

[...] o planejamento deve expressar os objetivos de sua ação pedagógica em sintonia com os princípios e as condições em que se efetiva a apropriação dos conhecimentos culturais pelas crianças, sendo assim, um processo que implica organizar o ensino de maneira consciente à finalidade educativa (Lazaretti; Schimitt, 2024, p. 32).

A partir dessa compreensão, as acadêmicas procuraram articular, em suas ações de ensino, o cuidado como ato educativo, relatando que, nos momentos da troca de fralda, por exemplo, estabeleceram comunicação, anteciparam as ações por meio da fala e preocuparam-se em qualificar esse momento, por meio de uma rica interação:

Durante esse momento, as crianças nos surpreenderam: quando pedimos permissão para olhar suas fraldas, todos os bebês inclinaram o corpo para nos deixar ver se havia ou não cocô e xixi. Esse momento nos significou muito porque durante as observações de troca, notamos muitos descontentamentos dos bebês, que estavam chorando, desconfortáveis com a situação. E percebemos que ao falar com a criança demonstrando nossas intenções e próximas ações, elas reagiram de uma forma totalmente diferente. Passamos a compreender que a comunicação emocional do adulto para com a criança é fundamental e deve ser empregue nos momentos que fazem parte da rotina diária (Silva; Silva, 2022, p. 13).

Esse relato revela que a instrumentalização teórica direciona as ações educativas das acadêmicas, orientando-se pelos princípios da comunicação emocional como atividade que guia o desenvolvimento do bebê e a prática de ensino que compreende que os atos de cuidado são formativos e demandam clareza e ação consciente do professor. Isso significa que, nas palavras de Maranhão (2000), embora a ação de cuidado se expresse por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, ela evidencia concomitantemente “[...] intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural. O cuidado tem muitos sentidos e, dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros” (Maranhão, 2000, p. 118).

Logo, no movimento formativo docente, é fundamental fortalecer o domínio teórico-conceitual dos acadêmicos, de modo que percebam que essas concepções direcionam a maneira como olhamos, compreendemos e atuamos com os bebês e as crianças e trazem implicações para o fazer docente:

[...] Todos os nossos atos como professoras e professores se orientam por uma concepção de ser humano, de desenvolvimento humano, por uma concepção de como as crianças aprendem, por uma concepção do papel da educação, do papel da educação escolar, do papel da escola. Todas as nossas atitudes frente às crianças expressam nossas concepções de infância, de criança, nossa concepção de lugar nos processos que levam à aprendizagem (Pederiva; Costa; Mello, 2017, p. 11).

Na direção de ampliar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês com as ações de ensino, as acadêmicas planejaram uma ação dirigida, baseada no conteúdo das Artes Visuais, visando à exploração das tintas e tecidos coloridos para uma produção coletiva de pintura, de modo a incentivar as marcas gráficas dos bebês e favorecer o desenvolvimento das sensações e das percepções deles. Para isso, escolhido o conteúdo, a partir de um documento curricular (Paraná, 2018), as acadêmicas organizaram a forma de ensinar: selecionaram os recursos, os materiais, o tempo, o espaço e o agrupamento infantil. Assim, os recursos foram tintas e papel pardo, organizados no espaço externo, com um tempo que permitisse aos bebês explorar e brincar com os materiais propostos. Para isso, organizaram a turma em

pequenos grupos, ou seja, enquanto dirigiam a ação com um grupo de aproximadamente seis bebês, os demais permaneciam na sala, com as professoras regentes:

Quando levamos um pequeno grupo de bebês para brincar com as tintas, o restante da turma ficou aos cuidados das auxiliares de sala. Sabíamos que os bebês iriam se sujar com a tinta, e foi o que fizeram. No início os bebês ficaram tímidos e não se moviam para tocar os pratos de tintas, mas assim que mostramos a eles que poderiam fazê-lo, “se tornou uma festa”. Como estavam todos de roupa, acabaram se pintando também e isso provocou um descontentamento da professora. Percebemos então, o tipo de atividade que possivelmente acontece com a utilização das tintas: dirigidas pelas professoras, onde as mesmas carimbam as mãos das crianças, uma por uma, e logo as lavam. Compreendemos que há ainda muito receio quanto às questões que envolvem a limpeza e higiene das crianças, já que ainda há a concepção higienista de que as crianças devem voltar às suas casas limpas e comportadas, de forma a “não incomodar ou dar trabalho” aos pais e responsáveis. (Silva; Silva, 2022, p. 14)

Nesse relato, a persistência de determinadas concepções inviabiliza que as ações de ensino possam ser mais favoráveis ao desenvolvimento infantil. As ações dirigidas pelas acadêmicas com as crianças, por meio da experiência com as tintas, de modo a ampliar o repertório sensorial e perceptivo dos bebês, contrapõem-se às tendências que ainda pairam na prática pedagógica das crianças: mantê-los limpos e higienizados e a ação com tinta, limitam-se ao carimbo das mãos que, pouco ou nada, contribuem para o desenvolvimento dos bebês. Essa persistência é uma lacuna a ser superada e que nos desafia, como elucidada Arce e Martins, (2013), mesmo após várias décadas de instituição das primeiras classes pré-escolares no Brasil, ainda ressoam ideias pedagógicas que ficaram impregnadas no cenário educacional e são identificadas claramente nas práticas de ensino de muitas professoras no contexto atual.

Essa situação demonstra os desafios que atravessam a formação inicial e continuada dos professores de bebês na direção de superar a ideia de que o trabalho educativo, nessa etapa escolar, não é a continuidade dos cuidados da família e nem que o processo educativo deva ficar restrito à rotinas em que prevalecem “atividades de cuidado, fixas e rígidas, com conteúdos voltados para adquirir hábitos e habilidades restritos ao cotidiano, com objetivos de cuidar, alimentar e manter a higiene e o sono adequados” (Lazaretti, 2013, p. 191).

É preciso investir em formação que articule os conhecimentos teóricos sobre o ensino na Educação Infantil que incorpore uma compreensão de cuidado como prática cultural, de pertencimento social e de conquista da atividade humana, em interface com a complexidade que envolve ser professora de bebês. Nessa complexidade, é preciso ter clareza de que algumas ações podem ocupar mais tempo que outras, mas a qualidade e as implicações na formação cultural dos bebês dependem do entendimento de como a professora organiza e apresenta as práticas culturais da humanidade; nisso se incluem as vivências com o próprio corpo e sobre si mesmo na relação com os outros. Esse processo é marcado por uma forma singular de se constituir um modo de ser, estar e sentir o mundo, que perpassa por atitudes que envolvem atenção, escuta, acolhimento, comunicação e afeto.

Para superar o reducionismo persistente, a exemplo das práticas narradas, é preciso estreitar as reflexões teórico-práticas como uma unidade que permita ao acadêmico em formação analisar,

compreender, sensibilizar-se e atuar com compromisso e ética profissional. Na direção de estreitar a unidade teoria-prática, especialmente na Educação Infantil, consideramos que os conhecimentos didático-pedagógicos são basilares para subsidiar e instrumentalizar o acadêmico, no sentido de refinar o olhar, a percepção, a sensibilidade e o rigor na atuação docente. Dentre esses conhecimentos, particularmente na educação dos bebês, tais como os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, é preciso articular a tríade sujeito (quem aprende), conteúdo (o que se aprende) e forma (como se aprende), com foco na aprendizagem e no desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças. Portanto, no curso dos estudos, é de suma importância desenvolver práticas de estágio supervisionado que contribuem para a reorganização do ensino, tanto na formação docente, quanto na formação das crianças da rede básica de ensino, em especial, a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar atento à escrita científica de um relatório de estágio, objeto desse artigo, comprovou persistências que ainda penetram as práticas pedagógicas com os bebês e, concomitantemente, inspirou algumas possibilidades de refletir sobre ações educativas mais favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

Acolher os bebês em berços, restringir seu deslocamento e exploração no espaço, sua comunicação e interação com os pares e com os objetos; decorar as paredes com figuras e materiais produzidos pela professora, com recursos estereotipados e fora do uso e manejo das crianças; limitar as ações sistematizadas à telas, com vídeos animados repetitivos e empobrecidos de conteúdo estético-cultural como uma ação rotineira e contemplativa constituem formas de organizar o ensino com os bebês que limitam a experiência de mundo e são pouco favoráveis ao desenvolvimento das capacidades psíquicas da criança.

Por outro lado, as atitudes das acadêmicas, com ações articuladas aos estudos e reflexões efetivadas no movimento formativo, apontam possibilidades educativas aos bebês que se traduzem em princípios para a organização do ensino no período do desenvolvimento abordado: compreender a especificidade do modo como o bebê se relaciona com mundo, por meio da comunicação emocional estabelecida com o adulto/professor; nas ações diárias com os bebês nas quais a professora anuncia e antecipa o que será feito, comunicando as sensações e a execução dos atos a serem desenvolvido no/com o bebê; organizar o tempo, os espaços, as materialidades e o agrupamento infantil, considerando os interesses e os gostos imediatos dos bebês e, concomitantemente, provocar novos interesses na relação com os objetos e com o outro, de modo a ampliar e enriquecer a experiência do bebê com o mundo, inserindo-o, progressivamente, nas práticas culturais humanizadoras; vivenciar e experienciar diferentes cheiros, sons, toques, gostos, como sensações que captam essa cultura objetivada nas músicas, nos fenômenos, na alimentação, na natureza, nos objetos, no outro, que precisam ser apropriadas como

condição para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano são algumas escolhas que podem inspirar a docência com os bebês.

Da necessidade de superar as persistências e na direção de anunciar possibilidades como caminhos para a prática pedagógica com os bebês, concluímos que é fulcral investir na formação inicial para professores, especialmente no curso de Pedagogia, por meio de discussões, estudos e imersão na prática profissional, por meio do estágio curricular supervisionado, como condição para fomentar e instrumentalizar a especificidade da docência em Educação Infantil. Além disso, a formação continuada dos professores que atuam nessa etapa de ensino precisa ser objeto de investimento em um processo formativo consistente, longitudinal e rigoroso, sustentado por uma concepção de Educação Infantil, de criança e de docência alinhada com o arcabouço teórico-prático já constituído na área.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**: em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BROERING, Adriana de Souza. Quando a creche e a universidade se encontram: histórias de estágio. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 107-126.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro (orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. *In*. SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969.

GIRALDI, Ana Vani. **A prática da professora no cotidiano de uma creche**: que prática é essa? 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2008.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Iluminando o estágio supervisionado no curso de pedagogia: a alteridade e o ato ético na formação docente. *In*: MAGALHÃES, Cassiana. (org.). **As implicações do estágio para a construção da docência na educação infantil**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023, v. 1, p. 37-63.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. Dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, p. 173-197, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13131>

LAZARETTI, Lucinéia Maria; MELLO, Maria Aparecida. A. Entre ações e emoções: o primeiro ano de vida do bebê e a singularidade da prática educativa. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 28, p. 64-82, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i3.5149>

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Acolher, explorar, brincar e conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens dos bebês e crianças da educação infantil. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara. (org.) **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba, CRV, 2019. p. 149-162.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre a saúde e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.111, p.115-33, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300006>

MELLO, Suely Amaral. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. **Magistério**, São Paulo, n. 3, p. 46-53, set./dez. 2014. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Magisterio_3.pdf. Acesso em: 04 nov. 2024.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SAITO, Heloísa Irie; VOLSI, Maria Eunice França; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? “novas” e “velhas” representações do professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, e2663033, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2663>. Acesso em: 12 ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992663>

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: SEE, 2018. Disponível em: <http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/#>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docente na Educação Infantil. In: COSTA, Sinarfa Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 11 - 24.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Emily Henrique.; SILVA, Talita. **Relatório de estágio curricular supervisionado em educação infantil**. 2022. 31 f. Curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Paraná, 2022. [não publicado].

SILVA, Wagner Rodrigues. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, 2013, p. 171-195. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012005000016>

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero a Seis**, Santa Catarina, v. 6, n. 9, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360/8612>. Acesso em: 17 ago. 2024.

Submetido: 21/08/2024
Correções: 18/10/2024
Aceite Final: 24/10/2024