

ENTRE ESCUTA, CONFLITO E ESCRITA DE SI: O RELATO AUTOBIOGRÁFICO COMO RESSIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Keylla Viana Lima de Brito¹
Laiz Mara Meneses Macedo²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar como o relato autobiográfico, fundamentado nas epistemologias histórico-cultural e nas teorias da experiência, pode atuar como ferramenta de ressignificação da formação docente inicial na Educação Infantil. A partir da vivência no estágio supervisionado realizado em uma turma da Fase II, no município de Timbiras-MA, pude construir uma escrita de si que atravessa a observação participativa, a regência e os conflitos implicados no processo de tornar-me professora. Adotamos como metodologia a narrativa autobiográfica, compreendida como prática formativa e gesto epistêmico³. O material empírico é composto por registros reflexivos produzidos ao longo do estágio e analisados a partir de três categorias emergentes: mediação pedagógica e escuta da infância; conflito e elaboração da identidade docente; e escrita de si como gesto formativo. Os resultados apontam que a experiência, ao ser narrada, ganha densidade crítica e se transforma em conhecimento situado, reafirmando que a formação não é apenas técnica, mas também subjetiva, cultural e política.

Palavras-chave: Formação docente. Educação infantil. Estágio supervisionado. Escrita de si. experiência.

ABSTRACT: This article aims to analyze how autobiographical narrative, grounded in historical-cultural epistemologies and theories of experience, can serve as a tool for resignifying the initial teacher education in Early Childhood Education. Based on the experience of a supervised internship in a Phase II classroom in the municipality of Timbiras-MA, the author constructs a self-writing that traverses participatory observation, regency, and the conflicts involved in the process of becoming a teacher. The chosen methodology is autobiographical narrative, understood as a formative practice and epistemic gesture. The empirical material is composed of reflective records produced during the internship and analyzed through three emerging categories: pedagogical mediation and listening to childhood; conflict and elaboration of teaching identity; and self-writing as a formative gesture. The results indicate that experience, when narrated, gains critical depth and is transformed into situated knowledge, reaffirming that teacher education is not only technical, but also subjective, cultural, and political.

8039

Keywords: Teacher education. Early childhood education. Supervised internship. Self-writing. experience.

¹ Graduada em Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão.

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Maranhão, professora adjunta.

³ Expressão utilizada para designar práticas pelas quais o sujeito produz conhecimento a partir de sua própria experiência, reconhecendo-se como fonte legítima de saber. No contexto da escrita autobiográfica, o gesto epistêmico implica transformar o vivido em objeto de reflexão e análise, atribuindo-lhe densidade crítica e valor formativo (Larrosa, 2002; Josso, 2004).

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar cómo el relato autobiográfico, fundamentado en las epistemologías histórico-cultural y en las teorías de la experiencia, puede actuar como una herramienta para resignificar la formación docente inicial en la Educación Infantil. A partir de la vivencia en una práctica de enseñanza supervisada en un aula de Fase II, en el municipio de Timbiras-MA (Brasil), la autora construye una escritura de sí que atraviesa la observación participativa, la regencia y los conflictos implicados en el proceso de convertirse en docente. Se adopta como metodología la narrativa autobiográfica, comprendida como una práctica formativa y un gesto epistémico. El material empírico está compuesto por registros reflexivos producidos durante el período de prácticas y analizados a partir de tres categorías emergentes: mediación pedagógica y escucha de la infancia; conflicto y elaboración de la identidad docente; y escritura de sí como gesto formativo. Los resultados señalan que la experiencia, al ser narrada, adquiere densidad crítica y se transforma en conocimiento situado, reafirmando que la formación no es solo técnica, sino también subjetiva, cultural y política.

Palabras clave: Formación docente. Educación infantil. Práctica supervisada. Escritura de sí. Experiencia.

I INTRODUÇÃO

Escrever sobre minha experiência no estágio supervisionado em Educação Infantil é também um modo de narrar a constituição da minha docência: como fui me percebendo professora no contato com as crianças, suas falas, perguntas, silêncios e gestos. Não se trata de um simples registro das atividades escolares, mas de uma tentativa de compreender de que forma essa vivência atravessou minha formação, provocando deslocamentos, desafios, aprendizagens e, sobretudo, transformações. Opto pelo relato autobiográfico por compreendê-lo como uma prática de reelaboração do vivido, de aprendizagem situada e de afirmação de um modo singular de habitar o mundo como educadora em formação.

8040

Meu percurso foi acompanhado pelas crianças da Fase II do Centro de Educação Irmã Mathilde, em Timbiras-MA. Entre planejamentos, rodas de conversa, contações de histórias e projetos interdisciplinares, fui percebendo que aprender a ensinar é, antes de tudo, aprender a escutar – escutar o outro, o contexto, e escutar a mim mesma. Ao narrar essa experiência, apoio-me nas epistemologias histórico-culturais por entender que a formação docente não é um processo individualizado, mas se constitui na relação com o outro, nos saberes coletivamente construídos e nas marcas históricas, culturais e territoriais que atravessam a prática e o modo de ser professora.

Esta escrita é, portanto, mais do que uma descrição de atividades realizadas. É um exercício de análise sensível do que vivi e do que senti. Como mulher piauiense que sou, mãe, cristã, futura pedagoga e de certa forma também me sinto filha do Maranhão, pois foi aqui nesse

Estado tão rico em cultura, saberes e costumes de um povo que não renuncia as suas vivencias, que estou realizando os meus sonhos, compartilho aqui uma travessia formativa que não se limita às exigências acadêmicas, mas que me compromete com a vida das crianças, com a escola pública e com a beleza – e a complexidade – de ensinar na Educação Infantil.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar como o relato autobiográfico, sustentado por epistemologias histórico-culturais, pode se constituir como uma via de ressignificação da formação docente inicial, particularmente no campo da Educação Infantil. Partimos da compreensão de que o estágio supervisionado não deve ser encarado como um mero requisito curricular, mas como território privilegiado de elaboração de sentidos, mediações e conflitos que constituem o processo de tornar-me professora. A partir da experiência concreta vivida em uma turma de crianças de cinco anos, emergem memórias, afetos e desafios que, ao serem elaborados por meio da escrita, não apenas comunicam uma trajetória singular, mas problematizam concepções cristalizadas sobre o que significa ensinar e aprender na infância.

A questão que orienta esta reflexão pode ser formulada nos seguintes termos: *como a escrita de si, elaborada a partir da vivência no estágio supervisionado, contribui para a constituição da identidade docente em uma perspectiva histórico-cultural?* Essa indagação não nasce apenas de uma inquietação teórica, mas da urgência de compreender o papel da linguagem e da memória como dispositivos formativos, sobretudo para mulheres em processo de inserção profissional no magistério da infância. O método adotado é o da narrativa autobiográfica, compreendida aqui como prática de pesquisa e formação que valoriza a experiência situada, os vínculos afetivos e a construção de significados na interlocução entre vivência e elaboração teórica.

Ao longo do texto, serão apresentados excertos de registros realizados durante o estágio, nos quais as ações pedagógicas são descritas e refletidas à luz de referenciais como Vygotsky (1991), Bakhtin (2011), Pimenta e Lima (2005), e Larrosa (2002), entre outros que abordam a formação docente em sua dimensão ética, política e subjetiva. A experiência é tratada não como sequência de atividades, mas como campo de produção de sentidos, em que se articulam a escuta das crianças, as escolhas metodológicas e os tensionamentos que atravessam o cotidiano escolar. buscamos, com isso, evidenciar como a escrita autobiográfica, ao relatar o vivido com atenção e profundidade, pode constituir-se como ato formativo e como gesto de afirmação de um modo singular de habitar a docência.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se inscreve no campo das pesquisas qualitativas em educação, assumindo o relato autobiográfico como dispositivo metodológico e gesto epistêmico. A escolha por narrar a própria experiência não se reduz a um exercício descritivo ou confessional; trata-se de uma prática investigativa que visa elaborar sentidos, reinscrever o vivido em novas camadas de compreensão e constituí-lo como objeto legítimo de análise e produção de conhecimento. A narrativa de si é aqui compreendida como práxis formativa, que desloca a experiência do plano da recordação para o da consciência crítica, em consonância com as epistemologias histórico-culturais e com a perspectiva da autobiografia como saber de experiência (Larrosa, 2002; Josso, 2004).

Inspirada em autores que compreendem a linguagem como mediação da constituição do sujeito e da relação com o mundo (Vygotsky, 1991; Bakhtin, 2011), assumo que o ato de narrar não apenas comunica, mas também transforma a experiência vivida. O método autobiográfico, nesta abordagem, articula vivência e elaboração teórica, fazendo da escrita um espaço formativo em constante movimento, no qual a identidade docente é interrogada, tensionada e reelaborada a partir da relação com o outro, com o contexto escolar e com os saberes construídos na práxis pedagógica.

8042

O *corpus* empírico desta reflexão é composto por registros produzidos durante o estágio supervisionado obrigatório em Educação Infantil, realizado no primeiro semestre de 2022, em uma turma da Fase II do Centro de Educação Irmã Mathilde, no município de Timbiras-MA. Esses registros incluem descrições de práticas pedagógicas, anotações de observação participante, planejamentos, intervenções e reflexões construídas em diálogo com as crianças, a professora regente e a equipe escolar. Tais escritas, produzidas ao longo do percurso formativo, são aqui revisitadas e interpretadas com base na concepção de que toda experiência se constitui na intersubjetividade e na mediação sociocultural (Vygotsky, 1991; Delory-Momberger, 2006).

A análise foi conduzida a partir de uma escuta atenta e implicada dos próprios registros, com o objetivo de identificar marcas de aprendizagem, tensões formativas, conflitos e reconfigurações subjetivas presentes na vivência do estágio. Os trechos selecionados para este artigo foram escolhidos com base em sua densidade formativa, por evidenciarem momentos de reflexão sobre a relação com as crianças, a mediação pedagógica e os sentidos atribuídos à docência em processo. Ao assumir a si mesma como objeto de investigação, a autora adota uma

ética da exposição⁴(Delory-Momberger, 2006), que não universaliza a experiência individual, mas a inscreve em uma partilha crítica e sensível, em diálogo com outras trajetórias formativas, especialmente de mulheres em processo de inserção no magistério da infância.

As categorias de análise não foram estabelecidas de forma prévia, mas emergiram da leitura sensível, iterativa e implicada dos registros. Essa opção metodológica está em consonância com a perspectiva qualitativa que compreende as categorias analíticas não como esquemas rígidos, mas como construções teóricas situadas, que se constituem no diálogo entre sujeito pesquisador e experiência vivida (Minayo, 2014). No caso específico da narrativa autobiográfica, a análise não se dá por codificação estatística ou por redução das vivências àquilo que pode ser quantificável, mas pelo esforço de compreender os sentidos que se configuram nos movimentos de escrita, lembrança, afeto e reflexão.

A partir das contribuições de Joso (2004) e Larrosa (2002), comprehendo que a experiência narrada gera sentidos que nem sempre são imediatamente acessíveis, exigindo um trabalho de escavação simbólica que conjuga delicadeza e rigor. Para essa escuta do não-dito, recorri à técnica de unitarização⁵ e posterior categorização, conforme orienta Duarte (2002), com adaptações voltadas à especificidade da escrita autobiográfica como fonte e forma de análise. A unitarização consistiu na identificação de núcleos de sentido nos registros — pequenas unidades 8043 narrativas que exprimem uma vivência significativa ou um deslocamento reflexivo. A partir dessas unidades, foram construídas três grandes categorias de análise: mediação pedagógica e escuta da infância, conflito e elaboração da identidade docente e escrita de si como gesto formativo.

A primeira categoria busca compreender como a interação com as crianças, suas linguagens e expressões, produziu aprendizagens sobre o lugar da professora como mediadora, articulando saberes escolares, cultura infantil e afetividade. Essa análise está fundamentada nas contribuições de Vygotsky (1991), especialmente no que se refere ao papel da mediação

8043

⁴ Conceito que se refere à responsabilidade de quem narra sua própria trajetória, especialmente em contextos de pesquisa autobiográfica. Ao expor sua experiência, o sujeito assume uma postura ética de implicação, evitando tanto o apagamento quanto a espetacularização do vivido, reconhecendo os limites entre o pessoal e o público, o singular e o compartilhável (Delory-Momberger, 2006).

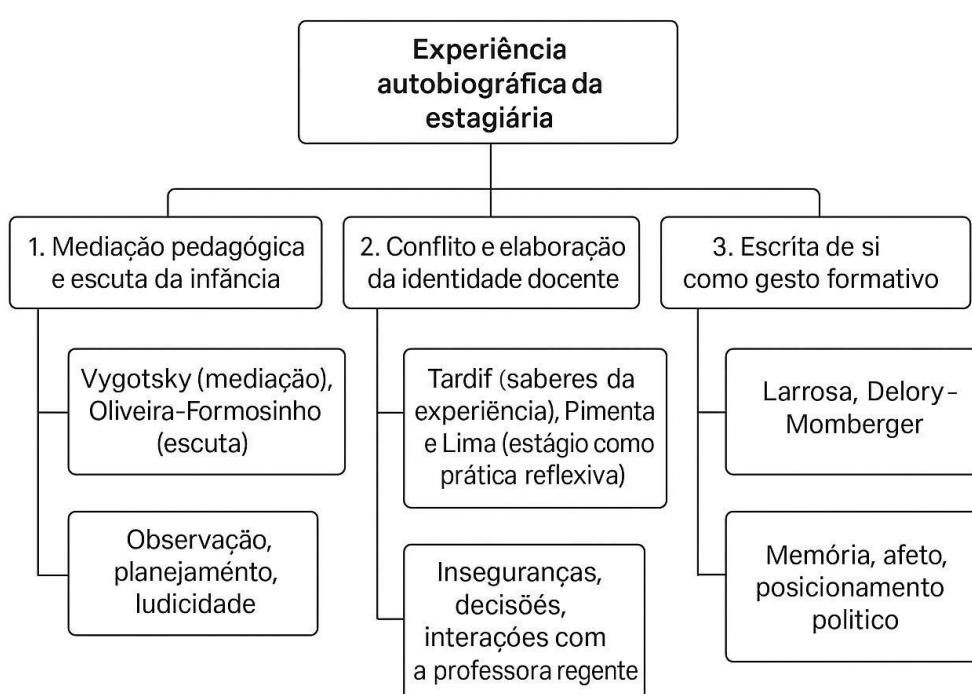
⁵A unitarização e categorização de resultados são etapas importantes na análise de dados qualitativos. A unitarização refere-se ao processo de quebrar os dados em unidades menores, enquanto que a categorização agrupa essas unidades em categorias significativas, facilitando a interpretação e a construção de sentido, segundo Duarte (2002).

simbólica no desenvolvimento humano, e nas proposições de Oliveira-Formosinho (2009) sobre a escuta da criança como princípio pedagógico.

A segunda categoria mobiliza a ideia de que o processo de tornar-se professora é atravessado por tensões, ambivalências e momentos de incerteza, que são constitutivos da formação. A partir da perspectiva de Tardif (2002), que comprehende o saber docente como um saber experiencial, e de Pimenta e Lima (2005), que analisam o estágio como território formativo, esta categoria busca evidenciar como as situações vividas durante o estágio exigiram tomada de posição, negociação de sentidos e construção de critérios pedagógicos.

A terceira categoria, por sua vez, centra-se na própria escrita autobiográfica como uma prática formativa. Com base em Larrosa (2002) e Delory-Momberger (2006), entende-se que narrar a si não é apenas lembrar, mas produzir uma versão interpretada do vivido, que convoca o sujeito a se confrontar com suas escolhas, valores e sentidos atribuídos à experiência. Essa escrita é entendida como um gesto epistêmico e político, que não apenas comunica, mas constitui a própria identidade profissional em formação.

Figura 1 - Categorias de análise e seus desdobramentos teóricos



Fonte: Elaboração das autoras com base nos dados da pesquisa, 2025.

Essas três categorias não operam como compartimentos estanques, mas como dimensões interdependentes de um mesmo movimento reflexivo. Elas permitiram organizar a análise de modo a articular a experiência vivida com referenciais teóricos que sustentam uma compreensão crítica e sensível da formação docente, sem abrir mão do rigor exigido pela pesquisa acadêmica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação Irmã Mathilde, instituição pública de Educação Infantil localizada no município de Timbiras, no estado do Maranhão. A escola situase no bairro Mutirão, em uma região urbana, e é reconhecida por sua estrutura física ampla e bem cuidada, o que a torna referência no município e alvo de grande procura por parte das famílias locais. A escolha por este lócus de pesquisa ocorreu durante a etapa do estágio supervisionado obrigatório no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro de Ciências de Codó, sendo viabilizada por meio de articulação entre a universidade e a gestão escolar, conforme previsto na legislação vigente

O Centro de Educação Irmã Mathilde atende crianças de dois a cinco anos, distribuídas entre as turmas de maternal, creche, Fase I e Fase II. No ano letivo de 2022, a escola contava com aproximadamente 395 crianças matriculadas, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino. O prédio escolar apresenta características que favorecem o trabalho pedagógico com a infância: salas de aula arejadas e adaptadas à altura das crianças, sala de leitura equipada com materiais diversos, pátio amplo onde são realizadas atividades coletivas e comemorativas, além de espaços específicos para o descanso das crianças, como os cômodos com colchonetes nas salas

8045 do maternal. A decoração da escola é constantemente renovada pelas próprias professoras, que utilizam recursos visuais como murais, cartazes temáticos e materiais confeccionados manualmente para compor o ambiente educativo.

A equipe da escola é composta por cerca de 35 professores, entre titulares e professores de apoio, além de zeladora, vigilantes, agentes administrativos, uma supervisora escolar e uma gestora. A diretora da instituição, responsável por minha acolhida, possui formação em Filosofia e especialização em docência do ensino superior, enquanto a professora supervisora da turma de Fase II, acompanhada durante o estágio, é licenciada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Esse quadro técnico demonstra a pluralidade de trajetórias formativas presentes na

escola, que, apesar de seus desafios, apresenta um ambiente colaborativo e voltado ao fortalecimento do trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

A pesquisa se desenvolveu, especificamente, na turma da Fase II do turno matutino, composta por 21 crianças com idade em torno de cinco anos. A escolha da turma se deu após o período inicial de ambientação, quando pôde conhecer diferentes turmas e dialogar com professoras. A professora Raimunda Oliveira da Silva, regente da turma escolhida, demonstrou abertura ao trabalho conjunto e disposição para integrar-me às práticas pedagógicas cotidianas. Foi nesse contexto relacional, entre planejamentos, interações com as crianças, escutas atentas e intervenções pedagógicas, que a experiência de estágio se desenrolou, fornecendo o material empírico que sustenta a análise aqui apresentada.

Ao longo do período de permanência na escola, observou-se que o Centro de Educação Irmã Mathilde desenvolve projetos pedagógicos integradores e valorizadores da cultura local, como o projeto “Alimentação Saudável” e ações alusivas ao aniversário da cidade. Tais práticas contribuíram para que a formação docente inicial se realizasse em diálogo com o território, com os saberes das famílias e com a escuta das infâncias, aspectos que compõem a singularidade deste lócus e que conferem densidade à experiência analisada.

8046

3.1 Mediação pedagógica e escuta da infância

A vivência no estágio supervisionado em Educação Infantil aprofundou em mim a escuta das infâncias e dos modos plurais pelos quais as crianças constroem sentido no cotidiano escolar. Tal escuta transcede a audição da fala e demanda uma postura pedagógica ética e sensível, que reconhece as múltiplas linguagens infantis — verbais, corporais, simbólicas — como formas legítimas de expressão, pensamento e participação social.

No Centro de Educação Irmã Mathilde, observei como a mediação pedagógica da professora regente se organizava em torno de uma sensibilidade apurada ao tempo e ao gesto das crianças. Desde os momentos iniciais de acolhida — permeados por músicas, rodas e histórias — até as intervenções planejadas e improvisadas, era possível perceber um esforço genuíno em alinhar as propostas educativas aos interesses e ritmos da turma, respeitando a diversidade dos modos infantis de se relacionar com o mundo.

À luz de Vygotsky (1991), comprehendo a mediação não como mera transferência de conteúdos, mas como uma ação intencional e dialógica, que mobiliza instrumentos culturais para favorecer a apropriação ativa de significados e a emergência de processos de

desenvolvimento. Essa concepção de mediação se evidenciava, por exemplo, na maneira como a professora estruturava suas sequências didáticas por meio de projetos integradores, como o da “Alimentação Saudável”. Essa proposta envolvia a circulação de diversos gêneros discursivos — parlendas, histórias, dramatizações, músicas — que, mais do que transmitir conteúdos, ativavam a escuta ativa, a imaginação criadora e a construção simbólica própria de cada criança.

Um episódio que se destacou foi a leitura da história “A menina que não gostava de frutas”, conduzida com múltiplas estratégias de mediação: leitura oral compartilhada, rodas de conversa interpretativa, atividades de traçado e pintura, jogos associativos entre palavras e imagens. O foco não era apenas introduzir letras ou nomes de frutas, mas instaurar um ambiente simbólico em que as crianças se reconhecessem como sujeitos do conhecimento, capazes de opinar, interpretar e experimentar com autonomia. Essa experiência reforça o que Oliveira-Formosinho (2009) defende ao tratar da escuta como eixo de uma pedagogia da infância: escutar a criança é reconhecer que há pensamento e intenção em sua ação, e que o papel da professora é o de quem media, mas também aprende.

Durante minha participação na regência, procurei incorporar essa escuta sensível em minhas intervenções. Em uma das aulas, trabalhei a canção “A Dona Aranha” como ponto de partida para o reconhecimento de encontros vocálicos. Utilizei cartazes, canto coletivo e uma caixa didática com palavras relacionadas à música. A cada nova descoberta, as crianças celebravam, criavam exemplos, riam com entusiasmo — revelando que o saber, na infância, emerge do vínculo entre o simbólico, o lúdico e o afetivo. 'Foi nesse momento que compreendi, com mais clareza, que o aprender na infância é inseparável do brincar, da emoção e do envolvimento simbólico com as atividades. Meu papel, ali, não era apenas o de ensinar, mas de criar condições para que o saber emergisse do encontro entre a proposta pedagógica e os modos infantis de significar o mundo.

A mediação se revelou ainda mais significativa nos momentos em que foi preciso adaptar as propostas às reações e às necessidades das crianças. Duas delas apresentavam dificuldades persistentes de concentração. Mas o que pude observar era a forma como a professora posiciona-se, com gestos e posturas, que o desafio não estava nas crianças, mas na capacidade da prática pedagógica de muitas experiências, à habilidade de criar condições de escuta, acolhimento e expressão também para os que se movem à margem das expectativas escolares. Em vez de interromper a aula para repreendê-las, ela usava o tom de voz como estratégia reguladora, ajustando o ritmo da aula sem romper com o vínculo afetivo. Essa mediação afetiva, muitas

vezes invisível, é uma dimensão essencial da prática docente na Educação Infantil, e só se aprende com a escuta e a observação sensível daquilo que as crianças comunicam para além da fala.

Aprendi, ao longo do estágio, que mediar na Educação Infantil vai além do domínio de conteúdos: implica escuta ativa, flexibilidade metodológica, sensibilidade às múltiplas linguagens e disposição constante para revisitá-lo planejamento à luz do que emerge no encontro com as crianças. Ao narrar esses episódios, reconheço que o que aprendi não foi apenas “como dar uma aula”, mas como construir com as crianças uma relação educativa atravessada por sentidos, gestos e olhares que ensinam mutuamente. A escuta da infância, nesse contexto, se constituiu como princípio ético e epistemológico da minha formação.

3.2 Conflito e elaboração da identidade docente

Durante o estágio supervisionado em Educação Infantil, comprehendi que a constituição da identidade docente não segue um percurso linear, harmônico ou previamente delineado. Ao contrário, trata-se de um processo tensionado por dúvidas, deslocamentos, inseguranças e descobertas constantes. Essa compreensão não surgiu das leituras acadêmicas, mas foi forjada na própria prática, na medida em que fui, repetidamente, convocada a tomar decisões, lidar com imprevistos e assumir o lugar de professora — diante das crianças, da professora regente, da equipe escolar e, sobretudo, de mim mesma.

No cotidiano da escola, vivenciei a ambiguidade de estar “entre” — entre o papel de estagiária e o de professora, entre o aprender e o ensinar, entre o planejamento intencional e o improviso necessário. Esse lugar-limite, embora desconfortável em diversos momentos, revelou-se intensamente formativo por exigir escuta atenta, posicionamento ético e tomada de decisões em tempo real. Tardif (2002) nos lembra que os saberes docentes são constituídos no interior da experiência, e não apenas nos espaços formais de formação. Ao habitar o cotidiano da sala de aula, fui elaborando, a partir das situações concretas, modos próprios de intervir, organizar as atividades, escutar o grupo e construir critérios pedagógicos singulares. Esses saberes não estavam prontos em mim: emergiram do improviso, dos erros, dos gestos insistentes, das tentativas reiteradas, dos acertos inesperados — e, sobretudo, dos silêncios que também ensinam.

Um episódio particularmente marcante ocorreu durante uma regência em que trabalhei a letra “C”. Planejei uma atividade com fichas contendo palavras incompletas, que deveriam

ser completadas com as sílabas “Ca”, “Co” ou “Cu”. No entanto, ao aplicar a proposta, percebi que algumas crianças não compreendiam a lógica da tarefa, o que gerou frustração em parte do grupo. Fui tomada pela dúvida: insistir na proposta como estava ou replanejar em tempo real? Em parte, essa hesitação se devia ao fato de ainda estar sendo forjada nesse processo de formação, mas contamitante a esse processo teve o apoio significativo de toda equipe pedagógica, e a partir das reações das crianças, decidi adaptar minha abordagem: ampliei os exemplos, reformulei a dinâmica e transformei a atividade em um jogo coletivo no quadro. A resposta das crianças mudou. Elas se envolveram mais, riram, se sentiram à vontade para experimentar. Essa decisão, embora aparentemente pequena, me atravessou profundamente: comprehendi que a docência exige atenção ao processo enquanto ele acontece — e que o planejamento só ganha sentido quando dialoga com o que emerge da realidade.

Também vivi conflitos mais sutis, de ordem subjetiva, relacionados ao modo como eu me reconhecia — ou não — no papel de professora. Em alguns momentos, percebia minha voz vacilante, meu corpo inseguro, meus gestos divididos entre o desejo de acertar e o medo de errar. Ao me reconhecer como aprendiz diante de crianças tão espontâneas, percebi que suas respostas se dirigiam muito mais ao afeto que eu expressava do que à técnica que eu dominava. Isso me levou a reconfigurar minha concepção de docência: ser professora na Educação Infantil é, antes de tudo, sustentar vínculos, escutar com presença e acolher os processos singulares das crianças — mesmo quando esses processos desorganizam os roteiros previamente traçados. Essa elaboração me permitiu compreender que o conflito não é obstáculo à formação, mas uma de suas condições mais legítimas.

8049

Pimenta e Lima (2005) lembram que o estágio constitui um espaço privilegiado para a construção da docência como prática social e reflexiva. Ao me deparar com as contradições e complexidades da prática, fui desafiada a reconhecer a singularidade de cada criança, os limites reais das propostas pedagógicas e as condições concretas da escola pública. A presença de duas crianças com dificuldades de atenção, por exemplo, me exigiu renunciar à expectativa de controle absoluto e aceitar a imprevisibilidade como elemento constitutivo da experiência educativa. A professora me ensinou, com seu exemplo silencioso e cotidiano, que autoridade não se impõe com rigidez, mas se constrói com presença, escuta, afeto e constância. Essa aprendizagem não está nos manuais: ela acontece nos gestos partilhados, nos olhares silenciosos e nas tramas sutis do cotidiano escolar.

Com o tempo, fui me autorizando a habitar o lugar da docência. A cada planejamento, a cada mediação reinventada, a cada fala acolhida, algo em mim se reconfigurava — não como ponto de chegada, mas como travessia contínua. A identidade docente, compreendi, não é uma condição que se adquire ao final do curso. Ela é um processo em aberto, que se (ré)faz na experiência, especialmente quando essa experiência é narrada, revisitada e pensada a partir do vivido. Ao compartilhar aqui essas tensões e aprendizados, não busco apenas registrar o que vivi, mas afirmar que o conflito — longe de ser sinal de fragilidade — é parte do que nos humaniza na formação.

3.2.1 Observação participativa: entre a escuta do cotidiano e a construção de si

A etapa da observação participativa representou, para mim, o primeiro gesto autêntico de aproximação com a docência como prática situada, afetiva e complexa. Longe de um exercício distanciado e técnico, o que vivi foi um mergulho intenso no cotidiano da turma da Fase II, composta por crianças de cinco anos, em um período ainda fortemente marcado pelas consequências da pandemia. O acolhimento da professora Raimunda — que, ao me apresentar à turma, afirmou que eu “também era professora” — foi essencial para que eu me sentisse legitimada naquele coletivo e pudesse transitar com mais segurança entre o planejamento, a escuta e a ação pedagógica. 8050

Esse reconhecimento, no entanto, não eliminou as tensões formativas. Ao acompanhar o funcionamento da sala, percebi que, mesmo em um ambiente bem-organizado, a heterogeneidade se impunha como um traço estrutural da realidade escolar. Duas crianças, em especial, apresentavam dificuldades persistentes de concentração e, segundo a professora, já haviam sido feitas tentativas de diálogo com as famílias, sem êxito. Essa vivência me levou a refletir sobre os limites do controle pedagógico e a urgência de se construir estratégias que transcendam a leitura comportamental individualizada. Era preciso compreender o que aqueles corpos inquietos comunicavam — e como a escola, e eu enquanto futura educadora, poderíamos acolher tais expressões sem recorrer à lógica da patologização ou da disciplina impositiva.

Durante essa fase, fui compreendendo mais profundamente o que significa escutar a infância não apenas como instância de fala verbalizada, mas como território de expressão múltipla: gestos, silêncios, desatenções, agitações. O que inicialmente poderia ser interpretado como “problema” tornou-se, para mim, matéria de aprendizagem: o desafio de sustentar uma escuta atenta, mesmo quando a resposta da criança não se alinha ao previsto. Como afirma

Oliveira-Formosinho (2009), a escuta pedagógica exige mais do que audição — ela supõe o reconhecimento das formas legítimas com que as crianças se relacionam com o mundo. Essa postura demanda sensibilidade, presença e disponibilidade para reorganizar continuamente os modos de agir docente, acolhendo o imprevisto como parte constitutiva da ação educativa.

Observei, também, que, apesar da ruptura escolar provocada pelo distanciamento da pandemia, muitas crianças já demonstravam domínio da escrita do próprio nome e realizavam pequenas leituras — um dado que desestabiliza discursos homogeneizantes sobre atrasos generalizados. Ao mesmo tempo, outras ainda dependiam de fichas individuais confeccionadas pela professora para localizar suas marcas gráficas. Essa diversidade me revelou, com clareza, que o aprender na infância não se dá por linhas previsíveis e contínuas: ele ocorre por aproximações, ensaios, repetições, e que cada criança carrega um tempo, um ritmo e uma história que precisam ser escutados com atenção e responsabilidade.

Este relato emerge, portanto, dessa escuta atravessada — das crianças, da professora, do contexto e de mim mesma. Relembro, por exemplo, o instante em que uma das alunas completou seu nome sozinha pela primeira vez. Ela ergueu os olhos como quem dizia: “eu consegui”. A professora não disse nada. Apenas sorriu e passou a mão delicadamente em sua cabeça. Aquilo bastou. Ao escrever, revivi a cena com mais nitidez do que na hora em que ocorreu. E comprehendi que aquele gesto também me ensinava: a formação docente exige tempo, pausa, acolhimento — e que nem sempre é a palavra que precisa vir primeiro.

Concordo com Godoy e Soares (2014) ao afirmar que o estágio é uma etapa “singular” por permitir que se aprenda enquanto se ensina e se forme a partir da realidade concreta da escola. Mas acrescento, a partir da minha travessia, que sua singularidade está também na potência de nos transformar por dentro. Ao conviver com infâncias tão diversas, com saberes que não cabem nos manuais, fui sendo deslocada da posição de quem “observa para avaliar” para a de quem “observa para se implicar”. A observação participativa, nesse sentido, não foi preparação para a regência — ela já era regência. Foi ali que começou a nascer, silenciosamente, a professora que, aos poucos, fui reconhecendo em mim.

Ao escrever esta narrativa, reafirmo que minha identidade docente não está pronta — e talvez nunca esteja. Ela se (ré)faz no encontro com as infâncias, nas tensões do cotidiano e, sobretudo, no gesto de narrar o vivido como forma de escutá-lo com outros olhos. Escrever é transformar a experiência em consciência; é reconhecer, nos detalhes da prática, aquilo que me constitui como educadora em formação.

3.2.2 Regência: entre o planejamento, a escuta e a experiência viva da docência

Assumir a regência foi experimentar o tempo da docência de maneira expandida — não mais como observadora ou colaboradora, mas como alguém que precisava planejar, conduzir e refletir sobre o trabalho pedagógico em sua inteireza. A prática já não era apenas algo a ser analisado à distância: ela se tornava vivência, com todas as suas incertezas, improvisos, afetos e consequências. A cada dia em que conduzi propostas com as crianças da turma da Fase II, fui atravessada por dilemas formativos que nenhum manual antecipa. A regência, nesse sentido, foi um gesto inaugural de responsabilização: eu estava ali, na condição de professora, diante de um coletivo infantil que reagia não apenas ao conteúdo, mas também à minha escuta, à minha presença e aos meus modos de tecer a aprendizagem.

No dia 24 de março, iniciei a aula com a música “A Dona Aranha”, escolhida por sua familiaridade com as crianças e pelo potencial lúdico de introduzir os encontros vocálicos. A proposta — que articulava canto, leitura e manipulação da “caixa didática” — gerou entusiasmo imediato. Ao propor que circulassem os encontros vocálicos e depois os copiassem no quadro de acrílico, percebi como a materialidade da linguagem — o gesto de escrever, reconhecer sons, brincar com palavras — mobiliza o corpo e o pensamento infantis. A escuta atenta aos seus modos de fazer permitiu que eu ajustasse o ritmo da aula, oferecendo apoio individualizado quando necessário e valorizando as descobertas daqueles que avançavam com mais autonomia. Ao final, o sentimento não era de mera tarefa cumprida, mas de encontro: entre a proposta pedagógica e os modos singulares de ser e aprender de cada criança.

8052

Ainda nesse dia, a matemática foi explorada por meio da contagem das patas da aranha. Trabalhar o numeral oito a partir da canção revelou-se eficaz, pois conferiu sentido concreto à quantificação. A escrita do número no quadro, depois repetida nas fichas impressas, ativou um tipo de atenção partilhada: as crianças observavam os próprios traços, os traços dos colegas, comentavam, riam, corrigiam-se mutuamente. Essa dimensão do aprender como experiência estética e coletiva só se tornou evidente para mim ao reler os registros. A matemática, frequentemente vista como objetiva e abstrata, se revelou, ali, como linguagem do sensível e do vínculo.

Nos dias seguintes, aprofundei essa articulação entre linguagem, número e cultura. No dia 28 de março, ao trabalhar o poema “O jogo das bolas”, de Cecília Meireles, enfrentei o desafio de conduzir uma leitura poética com crianças pequenas. Inicialmente, temi que não

compreendessem o texto. No entanto, a musicalidade dos versos, o ritmo cadenciado e a presença recorrente da letra “B” despertaram interesse e curiosidade. Na sequência de atividades — completar palavras com “B” — surgiram erros, hesitações, mas também humor e persistência. Ali aprendi que o erro, na Educação Infantil, não é uma falha a ser corrigida, mas parte do jogo de aprender; e que o papel da professora é sustentar o processo, acolhendo o que emerge, sem julgamento.

No dia 29, o trabalho com o numeral dois reforçou essa escuta da diversidade. A proposta era que as crianças identificassem quantidades de frutas e associassem ao número. Algumas já dominavam a correspondência; outras ainda contavam por repetição. Foi necessário desacelerar, repetir instruções, escutar os tempos de cada uma. Aprendi que a eficácia da aula não reside apenas na execução do planejamento, mas na qualidade da escuta que sustento diante da heterogeneidade. Como afirma Pimenta (2005), a prática pedagógica não é reprodutiva, mas reflexiva — exige atenção às condições reais da ação educativa e abertura constante ao inesperado.

Uma das experiências mais marcantes foi o passeio pela cidade de Timbiras, no dia 4 de abril. Embora não previsto como aula convencional, esse deslocamento territorial produziu um tipo de aprendizagem que extrapola os conteúdos formais. As crianças nomeavam prédios, lembravam histórias, comentavam sobre a ponte, relacionavam espaços com memórias familiares. A cidade se tornou texto, paisagem e narrativa. Ao retornar à escola e retomar a letra “C”, percebi que novos vocábulos emergiam — carregados de sentidos locais. Compreendi, então, que o currículo se expande quando reconhece o território como fonte legítima de conhecimento. 8053

As aulas seguintes mantiveram esse princípio de integração entre linguagem, história local e produção simbólica. Confeccionamos cocares indígenas enquanto cantávamos o hino de Timbiras e conversávamos sobre as palmeiras de babaçu, a economia da cidade e as quebradeiras de coco — saberes que as próprias crianças traziam de casa. Essas práticas ampliaram minha compreensão da docência como articulação entre cultura, linguagem e escuta. Uma das crianças, por exemplo, contou com orgulho que sua avó quebrava coco “bem ligeirinha”. Com esse relato, ela me ensinou que a Educação Infantil não forma apenas leitores e escritores, mas sujeitos que se inscrevem em mundos marcados por histórias, afetos e relações de pertencimento.

Encerramos essa etapa com o trava-língua “O doce perguntou pro doce”. A euforia ao tentar pronunciar os versos, o riso diante dos tropeços, a alegria de completar palavras com

sílabas BA, BE, BI, BO, BU, revelaram que a linguagem, para as crianças, não é apenas um código a ser dominado: é jogo, dança, ritmo, maneira de estar no mundo com encantamento.

A regência, portanto, foi muito mais do que um campo de aplicação de métodos. Foi um espaço de elaboração, escuta e tomada de consciência sobre o que significa ser professora. A cada aula, fui compreendendo que o planejamento precisa ser vivo; que as crianças nos ensinam tanto quanto aprendem; e que a docência se constrói nesse entrelaçamento de vozes, gestos, palavras e silêncios. A escrita desta experiência me permitiu ver com nitidez aquilo que, no fluxo do cotidiano, poderia ter passado despercebido. Por isso defendo que toda regência precisa ser escrita: porque é na escrita que a experiência ganha densidade e se converte em formação.

3.3 Escrita de si como gesto formativo

Escrever sobre minha experiência no estágio supervisionado foi, ao mesmo tempo, um exercício de rememoração e de deslocamento. Ao reler os registros produzidos ao longo das semanas na escola, percebi que a escrita não apenas conservava o que eu havia vivido, mas reconfigurava esse vivido em outra ordem de sentido. A cada retorno ao texto, algo se iluminava: um gesto esquecido, um olhar de criança que me escapara na pressa do dia, uma fala da professora Raimunda que revelava potências que eu não havia notado naquele momento. Foi nesse movimento que compreendi o que Larrosa (2002) chama de “experiência escrita”: aquilo que só se torna verdadeiramente vivido quando atravessa a linguagem, o tempo da elaboração e a escuta de si.

8054

Não escrevo como quem organiza uma sequência de fatos. Escrevo como quem tenta compreender o que se passou comigo ao viver com aquelas crianças, naquele espaço, com aquelas professoras, com aquelas rotinas. A escrita me devolveu à experiência, mas não como repetição— ela a deslocou, reelaborou, transformou em conhecimento de si. Ao nomear os acontecimentos, fui também nomeando aquilo que me constituía. O ato de escrever sobre a trajetória no estágio revelou-se, então, como um processo de constituição subjetiva: uma forma de me autorizar como professora em formação — não por dominar todos os saberes, mas por me implicar nos sentidos do que vivo e aprendo.

Delory-Momberger (2006) afirma que os relatos autobiográficos possibilitam ao sujeito construir uma relação crítica com sua própria história, reorganizando sentidos que, no momento vivido, não estavam plenamente acessíveis. Foi exatamente isso que experimentei ao narrar as práticas realizadas, os desafios enfrentados e os pequenos gestos que marcaram minha travessia na escola. Ao registrar o projeto “Alimentação Saudável”, por exemplo, percebi que o mais

importante não era o conteúdo em si, mas o modo como ele foi vivido pelas crianças — e como me atravessou. Recordo, com emoção, o momento em que uma aluna desenhou sua fruta favorita e explicou, com delicadeza, por que ela fazia bem à saúde. Na hora, registrei como mais uma observação. Ao reler, comprehendi: aquele foi um momento formativo, não só para ela, mas também para mim.

A escrita também me permitiu acolher os sentimentos que acompanharam essa jornada: o medo de errar, o receio de não ser aceita pelas crianças, a insegurança diante da regência, o cansaço acumulado — afetos que, muitas vezes, não encontram lugar na fala pública, mas que puderam emergir com legitimidade na narrativa. Foi ao escutá-los que percebi que a formação docente não se restringe ao domínio técnico ou cognitivo, mas envolve, de forma profunda, o que nos atravessa por dentro quando nos colocamos em relação com a escola, com as infâncias e com as outras professoras. Josso (2004) nos lembra que a autobiografia é uma via de acesso aos saberes experenciais que se constituem no cotidiano vivido, e que refletir sobre esses saberes é parte indissociável da formação.

Ao escrever este relato, comprehendi que não basta viver uma experiência: é necessário atribuir-lhe sentido, dar-lhe forma, escutar o que ela nos revela sobre nós mesmas e sobre o mundo. Diferente do relatório técnico, que muitas vezes se limita à descrição de atividades, o relato autobiográfico me convocou a refletir sobre os porquês e os como do meu fazer docente, a reconhecer os atravessamentos afetivos, culturais e históricos da minha prática e a me ver como sujeito de uma formação que se constrói em presença. Por isso, este texto é também uma tomada de posição: a escrita de si não é um luxo acadêmico, mas uma necessidade formativa e política para quem deseja ser professora com consciência de sua história e de seu lugar no mundo.

8055

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Narrar a experiência do estágio supervisionado a partir de uma perspectiva autobiográfica revelou-se mais do que um exercício de memória: constituiu-se como um gesto formativo e epistemológico. Ao rememorar e refletir sobre o vivido no Centro de Educação Irmã Mathilde, entre planejamentos, escutas, conflitos e descobertas, reafirmamos a compreensão de que a formação docente não se esgota em conteúdos e técnicas, mas se constrói no entrelaçamento entre a experiência sensível, a linguagem e o pensamento crítico.

O percurso relatado permitiu evidenciar que a escrita de si, ancorada nas epistemologias histórico-culturais, pode operar como um potente dispositivo de ressignificação da formação docente. Ao tornar visíveis os gestos cotidianos da docência, os vínculos estabelecidos com as crianças, os deslocamentos subjetivos e as decisões pedagógicas, o relato autobiográfico transforma o vivido em conhecimento situado — e a formação em um processo ético, político e afetivo.

As três categorias que emergiram da análise — mediação pedagógica e escuta da infância; conflito e elaboração da identidade docente; e escrita de si como gesto formativo — não representam dimensões isoladas, mas campos interdependentes que, ao serem revisitados pela escrita, revelam os sentidos formativos ocultos no cotidiano. Escutar a infância, lidar com os conflitos da prática e elaborar a própria trajetória por meio da escrita foram experiências que, em sua articulação, reafirmaram o estágio como espaço de formação integral.

Além disso, esta escrita também se inscreve como um ato de resistência: resistência à homogeneização das experiências de estágio, à invisibilização das vozes das estagiárias e à lógica tecnicista que muitas vezes reduz a docência a um fazer instrumental. Escrever em primeira pessoa, aqui, foi uma forma de reivindicar o direito à palavra como espaço de construção de saberes — e de afirmar que a formação docente é também um território de subjetivação e 8056 enraizamento.

Por fim, ao transformar práticas vividas em narrativa e análise, este trabalho contribui para a valorização do relato autobiográfico como prática de pesquisa e de formação no campo da Educação Infantil. Ao reconhecer que há saber na experiência e potência na escuta de si, reafirmamos que formar-se professora é, também, escrever-se no mundo com responsabilidade, afeto e presença.

REFERÊNCIAS

- DELORY-MOMBERGER, Christine. *História de vida e pesquisa biográfica: perspectivas epistemológicas*. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 75-94, jul./dez. 2006.
- GODOY, Letícia P.; SOARES, Simone A. S. O estágio supervisionado e a construção da identidade docente: possibilidades e desafios. In: LOPES, Alice M.; MACIEL, Francisca E. S. (org.). *Docência e formação: saberes e práticas em diferentes contextos*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 81-98.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *A construção da profissionalidade na educação de infância: saberes e identidade*. Porto: Porto Editora, 2009.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Revista Poiesis, Macaé, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIMBIRAS NO CAMINHO CERTO. Nossa história: hino de Timbiras-MA. Disponível em: <https://timbiras.ma.gov.br/cidades/cidades/>. Acesso em: 29 mar. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2002.