

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA COMPOSIÇÃO:  
BACKGROUNDS E FOREGROUNDS DE UM PROFISSIONAL EM  
CONSTRUÇÃO**

**TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ITS  
COMPOSITION: BACKGROUNDS AND FOREGROUNDS OF A  
DEVELOPING PROFESSIONAL**

**Juliane Cláudia Piovesan<sup>(1)</sup>; Lucí Dos Santos Bernardi<sup>(2)</sup>**

*(1, 2) Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
(Brasil)*

**E-mail:** juliane@uri.edu.br<sup>(1)</sup>; lucisantosbernardi@gmail.com<sup>(2)</sup>

**ID. ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8283-7650><sup>(1)</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-6744-9142><sup>(2)</sup>

---

**Recebido:** 23/04/2024

**Aceite:** 07/06/2024

**Publicado:** 12/06/2024

**RESUMO**

O estudo intenciona, por meio da escuta das vozes das/os professoras/es, compreender o significado da docência na educação infantil e os motivos de ensinar e de aprender para o contexto da profissão, bem como a construção e reelaboração de *foregrounds*. Para a condução deste caminho, realizou-se uma comunidade de aprendizagem com docentes de educação infantil, na construção de uma formação continuada coletiva. Na interpretação do campo, a referida valeu-se da Análise Textual Discursiva (ATD). Pode-se constatar que as experiências escolares e acontecimentos familiares mobilizaram *foregrounds*, para a busca e a concretização do sonho de ser professor/a. Enquanto as situações que impulsionam o aprender e o ensinar e que são dispositivos para a reelaboração de *foregrounds* são os/as alunos/as, o viver a infância enquanto professores, bem como a valorização familiar e a percepção que está fazendo a diferença na vida das crianças, aspectos guiados por sonhos, angústias, desafios e expectativas.

*Piovesan, Juliane Cláudia; Bernardi, Lucí Dos Santos (2024). Docência na Educação Infantil e sua composição: backgrounds e foregrounds de um Profissional em construção. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 22, 2024, 345-364. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.30644>*

**Palavras chave:**

*background*; educação infantil; *foreground*; práxis; professor/a

**ABSTRACT**

The study aims to gain insight into the meaning of teaching in early childhood education by listening to the voices of teachers. The study examines the reasons for teaching and learning within the profession and the ways in which these professionals construct and re-elaborate their foregrounds. To facilitate this, a learning community was established with early childhood education teachers with the objective of developing collective continuing education. Discursive Textual Analysis (DTA) was used to interpret the data. The findings indicate that both school experiences and family events mobilize foregrounds and serve as motivators for teachers in their pursuit and realization of the dream of becoming educators. Several factors influence teaching and learning, as well as the reworking of foregrounds. These include interactions with students, reliving childhood through teaching, family support, and the sense of making a difference in children's lives. These factors are influenced by a complex interplay of dreams, anxieties, challenges, and expectations.

**Keywords:**

*background*; Early Childhood Education; *foreground*; praxis; teacher

**Introdução**

Docência na Educação Infantil e sua composição: *backgrounds* e *foregrounds* de um profissional em construção é um estudo que escuta e analisa as vozes dos docentes de Educação Infantil, participantes da comunidade de aprendizagem realizada com docentes de Educação Infantil do município de Frederico Westphalen/Rio Grande do Sul/Brasil. Mobilizam-se proposições sobre o significado da docência e os motivos de ensinar e de aprender para o contexto da profissão. Reflete-se ainda os *foregrounds* da infância que mobilizaram a busca pela profissão, esses que é possível denominar atualmente de *backgrounds*, bem como a constituição do ser docente e o que impulsiona a construir e reelaborar *foregrounds*.

Piovesan, Juliane Cláudia; Bernardi, Lucí Dos Santos (2024). *Docência na Educação Infantil e sua composição: backgrounds e foregrounds de um Profissional em construção*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 22, 2024, 345-364. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.30644>

Skovsmose, Alrø, Valero e Scandiuzzi (2009, p. 235) definem *foreground* como “[...] as interpretações das oportunidades de vida em relação ao que parece ser aceitável e estar disponível no contexto sóciopolítico dado”. Piovesan e Bernardi (2023), destacam que o conceito de *foreground* está associado às possibilidades futuras, incluindo desejos, sonhos, expectativas, angústias, entre outros, constituídas a partir das experiências de vida que um indivíduo elabora e estabelece em seu caminho de vida pessoal e profissional. Já *background* são experiências anteriores vivenciadas no contexto cultural e sociopolítico pelo indivíduo (Skovsmose, 2014).

Assim, os *foregrounds* permitem ser potencializados quando as perspectivas de futuro de uma pessoa se ampliam, podendo configurar-se em qualidade de vida, dignidade e felicidade; enfim, refletir e reelaborar contextos que permitam desenvolver-se como pessoas e como profissionais.

Nesse cenário, o estudo destaca o significado da docência, os motivos de ensinar e de aprender manifestados pelos docentes e que os mobiliza para que possam reelaborar *foregrounds*. Destarte, Memórias e vivências – a recursividade da infância à docência enfatiza os *backgrounds* dos docentes de educação infantil (os quais eram os *foregrounds* da infância) e que foram fundamentais para buscarem e significarem a docência em suas vidas. Posteriormente, reflete-se sobre o que impulsiona os novos *foregrounds* na prática cotidiana, com o escrito “*Práxis docente: aprendizagens com o olhar das crianças*”, com destaque para os motivos e os dispositivos que impulsionam o aprender e o ensinar, mobilizadores de *foregrounds*.

## Método

Para a realização deste trabalho, procedeu-se a um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, realizado com docentes de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen. Com a intenção de analisar os *foregrounds* dos docentes e os dispositivos de reelaboração por eles mobilizados, a etapa de pesquisa de campo teve foco na constituição da comunidade de aprendizagem,

uma comunidade de prática de formação docente, com reflexões sobre o cotidiano.

Para Piovesan e Bernardi (2023) as comunidades de aprendizagem se constituem como um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que auxilia na construção da aprendizagem, promovendo o diálogo, a interação, a colaboração e a construção de um sentimento de pertencimento.

Para a pesquisa, quanto à amostragem, foram convidados docentes de Educação Infantil da rede pública e privada do Município de Frederico Westphalen/RS. Nesse caminho, a comunidade foi alicerçada na forma de encontros coletivos, em que os docentes se sentiram partícipes, com motivação para dialogar e compartilhar suas experiências e saberes. Com docentes de Educação Infantil, foi proposto fomentar debates acerca de temas sobre a infância, indagando e refletindo *foregrounds*, no intuito de dialogar perspectivas, angústias, sonhos e aspirações, partindo da escuta e do olhar dos docentes em toda a organização.

A interpretação, a pesquisa valeu-se da Análise Textual Discursiva (ATD), a fim de analisar os dados coletados na comunidade de aprendizagem. Para Moraes e Galiazzi (2016), a ATD consiste em um processo rigoroso, organizado e não neutro, pois a interpretação realizada pelo pesquisador carrega uma subjetividade, envolvendo as concepções de mundo, suas ideias, seus discursos, seus conhecimentos elaborados e reelaborados durante o processo de construção do conhecimento.

Nesse aspecto, a descrição e a interpretação foram percebidas como elementos que se desenvolveram de forma concomitante, isto é, a interpretação seguiu uma visão hermenêutica de reconstrução de significados e atentou-se principalmente com a perspectiva dos indivíduos envolvidos na investigação.

O estudo, guiado pela ATD, em um primeiro momento se processou na separação e fragmentação das unidades de significado, sendo um movimento de desorganização e desmontagem. O próximo foi a categorização, sendo também o segundo momento da análise, com um trabalho inverso, estabelecendo relações, reunindo semelhanças e construindo categorias. Tratou-se de um movimento de produção, de ordem,

compreensão e síntese. Então, o passo seguinte foi a construção de um novo texto, um metatexto, o qual expressou a compreensão do pesquisador sobre os significados construídos a partir deles (Moraes & Galiazzi, 2016).

Os docentes, com seus diferentes timbres, foram identificados na análise por escalas musicais e o conceito voz, sendo Voz Dó, Voz Ré, Voz Mi, Voz Fá, Voz Sol, Voz Lá, Voz Si, Voz Dó Maior, Voz Ré Maior, Voz Mi Maior, Voz Fá Maior, Voz Sol Maior, Voz Lá Maior.

Assim, o estudo explorou a temática da formação continuada docente na reelaboração de *foreground*, descrevendo um campo específico do saber, a docência na Educação Infantil, dialogando e conhecendo suas características, sentidos e significados, na organização e prática em uma comunidade de aprendizagem. Esse processo, com a comunidade de aprendizagem desvelou a possibilidade de uma formação continuada coletiva, auxiliando docentes de Educação Infantil na reelaboração de *foregrounds*.

Destaca-se que a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/URI em 30/06/2022, Parecer número 5.500.674.

## Resultados e Discussões

Os primeiros movimentos de análise (a fragmentação, a reescrita e a identificação de palavras-chave) permitiram aos pesquisadores estabelecerem uma relação mais profunda com as intenções de sentido expressas pelas vozes dos interlocutores. Assim, as categorias finais que emergiram da unitarização e são a base deste artigo (metatextos – interação entre as unidades empíricas e teóricas), foram as seguintes: Memórias da infância, Vivências da infância enquanto professor, Aprendizagens com o olhar das crianças e Práxis.

*Memórias e vivências – a recursividade da infância à docência*

A formação do docente envolve diversas tonalidades, experiências e vivências com indivíduos e grupos. Não é um caminho pré-determinado, seguido igualmente por todos. Cada ser humano tem seus tempos, espaços, histórias de vida, cultura(s), situações únicas, singulares, constituídas pela subjetividade. Como enfatiza Elias (1994, p. 26-27), “[...] todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer”. No estudo, pode-se identificar processos conduzidos e experienciados por pessoas, como as memórias, o significado da docência e sonhos da infância, os quais possibilitaram aos docentes interlocutores buscarem a profissão professor/a, um processo guiado nesses *foregrounds*. Os sonhos da infância permitiram o presente e já são repletos de *backgrounds*, isto é, a busca de uma formação em licenciatura e a concretização na prática da profissão em um processo recursivo. Chomsky (2000) coloca que a recursividade consiste em inserir uma frase (ou uma ideia) dentro de outra, formando séries teoricamente infinitas. Assim, as memórias da infância do docente trazem notas basilares para a profissão, bem como a infância com que ele trabalha (crianças) renovam esse processo.

Na perspectiva de que tudo o que se realiza tem um motivo, os/as interlocutores/as traduzem as memórias significativas da infância que remetem à vida familiar e à vida escolar (o/a professor/a que fora uma vez aluno/a), incentivadoras de *foregrounds* para a construção da profissão. Pode-se afirmar que esses *foregrounds*, ora *backgrounds*, são perceptíveis em narrativas como esta:

“Carrego comigo uma memória de infância em que fui criança. Brinquei no barro, subi nas árvores, fazia brincadeira de mímica com minha família, com muita contação de histórias e, principalmente, com as histórias de antigamente que meus nonos contavam. A mesma situação com a memória escolar, fui uma criança que aproveitou ao máximo em todos os momentos. Tive professores essenciais para meu desenvolvimento e isso foi

fundamental para ter minha concepção de infância. Criança tem que ser criança” (Voz Ré).

Os/as docentes de Educação Infantil manifestaram experiências marcantes da infância que impulsionaram a escolha profissional, a exemplo das brincadeiras e do espaço-tempo em que essas aconteciam e as interações que existiam, bem como os desejos familiares de que escolhessem a profissão. Compartilharam relatos de experiências, recordando-se de uma infância brincante. Assim, muitas narrativas denotaram sentimentos de alegria e prazer, atribuídos a um tempo (predominantemente) bom das condições de ser criança, quando foram construindo os valores e as crenças no desejo de exercer a docência como profissão.

Bueno (2002, p. 23) destaca que “ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo”. Nesse sentido, pensar sobre trajetórias, nas histórias pessoais do passado (*backgrounds*) possibilitam transformações profissionais e ainda, projetar o futuro (*foregrounds*). Skovsmose (2014, p. 35) destaca que “o modo como as pessoas interpretam suas possibilidades de futuro também é importante”.

O que se pretende salientar é que o caminho para ser professor/a observado na comunidade de aprendizagem foi significado pela família e pela escola, nas brincadeiras e no imaginário provocado da docência. Assim, experiências bem-sucedidas da infância, os docentes que marcaram positivamente e os sonhos das famílias pela docência são ativados nas falas dos professores de Educação Infantil. Quando a docência instiga a ser docente e todo o contexto que advém dessa escolha é algo que chama atenção, como no relato dos/as interlocutores/as a seguir:

“Sempre de pequena tive muita vontade de ser professora por conta da minha professora do Pré B. Tive muita dificuldade para me adaptar em sala de aula, por isso, minha professora foi essencial, com um afeto e olhar humanizador gigantesco. A sua voz doce era minha calma quando estava com medo. E, a partir disso, foi um ponto chave para eu escolher a docência” (Voz Fá).

Nesse sentido, utilizam-se os dizeres de Freire (1996, p. 160): “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. Pelas narrativas, pode-se afirmar que para aprender e ensinar é preciso afetividade, voltar-se para a vida do discente, seus sentimentos, angústias e medos. Rios (2001, p. 131) complementa que “afetividade traz cor e calor à prática educativa. E beleza”.

O que se percebe pelas vozes dos/as docentes de Educação Infantil é que práticas educacionais realizadas com afetividade proporcionam um desenvolvimento cognitivo e efetivo dos educandos. A afetividade é um sentimento importante nas relações, que promove motivação nas ações pedagógicas. A relação professor/a e aluno/a, para ser contemplada com a conquista da aprendizagem, também requer este fundamental fator, a presença da afetividade, que deixa marcas positivas e, muitas vezes, auxilia nas decisões de vida, elemento importante que elaborou *foregrounds*, na escolha e decisão de seguir a docência.

Ademais, *backgrounds* que foram despertados na família, como no dizer do/a interlocutor/a Lá: “a minha irmã me dava aula em casa e então eu tinha que escrever coisas, pegava tábua de bolo da mãe e escrevia com giz e apagava com paninho”. Ainda nas palavras do/a interlocutor/a, “essa questão vem de família. A minha irmã mais velha fez o Magistério. Ela ia para aula e voltava e me dava aula, então eu era aluna dela e despertou em mim o desejo” (Voz Si).

O que é perceptível nas narrativas dos/as docentes é que muitos brincaram de ser professores na infância, sendo um elemento presente nas memórias profissionais. Assim, as escolhas profissionais humanas não podem ser determinadas apenas pelo querer, elas são frutos de determinantes sociais, culturais, econômicos, de vivências e oportunidades. Nesse aspecto, “[...] o magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vidas tão diversas e tão próximas” (Arroyo, 2001, p. 14).

Nesse contexto, ouvir as histórias dos docentes na comunidade de aprendizagem, com os/as interlocutores/as da pesquisa, foi um momento carregado de sentidos e significados, perceber o encanto em traduzirem as memórias, em relatarem os momentos em que foram instigados, em que os *foregrounds* da



infância foram elaborados e se traduziram na profissão presente, que já possui *backgrounds*, isto é, os sonhos de criança se concretizaram na profissão professor/a. É possível constatar que a profissão que exercem foi motivada pelos sonhos da infância, inspiradas também por docentes que marcaram de forma positiva e auxiliaram no protagonismo de ser professor/a. Além disso, que ser docente, hoje, cria e otimiza um compromisso com sua práxis, o de inspirar, de deixar memórias significativas, vínculos que despertam sonhos nas crianças, como aqueles materializados neles. Os docentes revisitaram o passado, com memórias que edificam o presente e que produzem e representam o futuro.

#### *A práxis docente: aprendizagens com o olhar das crianças*

“E é o olhar que me encanta e que me atrai na Educação Infantil, porque cada dia é uma nova descoberta” (Voz Dó Maior).

Motivos para ensinar e aprender movimentam e reelaboram *foregrounds*. Reconhecer o cotidiano da Educação Infantil como contexto de aprendizagem, construindo e reconstruindo o lugar, o espaço e o tempo e criando condições para vivências diárias que provoquem o encantamento, implica traduzir a prática docente, no reconhecimento da criança como sujeito, que age socialmente a partir da situação em que se encontra. Nas vozes dos/as interlocutores/as, compreendeu-se que os/as alunos/as são fontes que impulsionam o aprender e o ensinar, em viver a infância enquanto professores/as, bem como a valorização familiar e a percepção que está fazendo a diferença na vida das crianças, aspectos esses que são dispositivos para a elaboração e reelaboração de *foregrounds*, nos sonhos, nas angústias, nos desafios, nas expectativas e nos planejamentos constantes. Para o/a interlocutor/a,

“[...] o que me motiva a ensinar e a aprender na Educação Infantil são os olhares atentos, curiosos e alegres a cada atividade realizada ou a cada história contada. É saber que estou fazendo a diferença na vida das crianças. É o reconhecimento dos pais e amigos” (Voz Ré Maior).

Para o/a interlocutor/a Mi Maior, o que enseja esperança e é propulsora de *foregrounds* é “[...] aprender com o olhar das crianças, é saber como o mundo é grande, quando ficamos no mesmo tamanho dos/as alunos/as. E sim, principalmente, o amor pelo educar”. Para Pimenta (2002, p. 78), “conhecemos com as teorias, com a nossa experiência. Mas também conhecemos por intermédio das emoções, do olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição, do afeto”. Nessa perspectiva, estar com as crianças da Educação Infantil intenta disponibilidade para a escuta, o diálogo, o brincar, o jogar, o cantar, o dançar, em suma, viver a infância. Na voz do/a interlocutor/a Fá Maior,

“[...] quando eu trabalho com os meus alunos me remete ao meu passado, à minha infância, porque as crianças querem saber como é que se escreve e eu coloco no quadro, não é obrigado copiar, mas a gente pode olhar para as letras e tentar.”

Nessa memória de *background*, potencializa-se *foreground*, os momentos passados, as vivências são reelaboradas e impulsionadas para um presente e para um futuro. Assim, dependendo do *background* e *foreground* do docente, este se posicionará de maneira diversa frente a aprendizagem, o planejamento e suas motivações, isto é, no presente, no aqui e no agora. Pode-se salientar que a comunidade de aprendizagem despertou essas memórias, vivências e percebe-se que os *foregrounds*, pelos diálogos da formação foram mobilizados nesse processo. Nesse cenário, Nóvoa (2022) traz que a experiência coletiva é mais do que o somatório das experiências individuais. Destarte, o olhar coletivo, no partilhar experiências, vivências, situações compartilhadas do cotidiano pedagógico, pode-se afirmar, pelas vozes da comunidade de aprendizagem que reelaboraram *foregrounds* nos/as docentes, quando refletem e dialogam com o outro, permitem-se mobilizar contextos e cotidianos.

Também a reelaboração de *foregrounds* resulta no trabalho pedagógico com crianças de Educação Infantil, no vivenciar a infância enquanto professor/a, desvendando olhares, gestos, feições, reações cotidianas, é ser o humano que conduz, cuida e educa. Arroyo complementa ao afirmar que “[...] sempre nossa docência será uma humana docência” (2001, p. 83). Percebe-se,

nas falas dos/as docentes de Educação Infantil, um carinho, uma preocupação, um olhar de amor e cuidado, uma sensibilidade que denota uma docência humana, que potencializa o educar com afeto. Esses são aspectos que permitem reelaborar *foregrounds*, pois agir no presente, pensando no futuro da criança, é alimentar sonhos, esperanças e expectativas. Na voz do/a interlocutor/a Si Maior, “Quem sou eu? Na verdade, a gente só reflete o que a gente é. As crianças refletem o que a gente é. A nossa personalidade, o nosso jeito”.

Desse modo, entender de desenvolvimento humano, compreender, perceber sentimentos e olhares é primordial ao docente de Educação Infantil. A relação entre professor/a e aluno/a se desenvolve em todo o processo escolar, envolvendo atenção entre os participantes. Nesse aspecto, o desenvolvimento da prática docente compreende a construção da relação entre professores e as crianças da Educação Infantil.

Mello (2007, p. 90) destaca que a “infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”. Assim, compreender a infância como dinâmica e histórica provoca situar a criança no mundo atual para entender o “que elas precisam para se apropriarem da cultura produzida socialmente e, ao mesmo tempo produzir cultura” (Assis; Mello, 2013, p. 24). Entende-se que, a partir dessa concepção de infância, é possível pensar nos processos de mediação para a produção de aprendizagens e para o desenvolvimento e protagonismo infantil.

Nesse aspecto, Freire (1996, p. 135) assenta que “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Na voz do/a interlocutor/a Si Maior, algo que faz e gosta é “[...] sentar no chão na sala de aula e dar colo, promovendo a afetividade. Isso eles adoram. O maior encanto que tem na Educação Infantil é fazer isso, promover a afetividade”.

O docente, nessa perspectiva, não pode ser mais aquele que realiza um planejamento sem escuta. Não é aquele que indica, propõe, organiza e é o detentor da ação pedagógica, pois as crianças estão sempre agindo, contribuindo, modificando os caminhos e rumos, expressando e espalhando novas ações, aguçando a curiosidade através das experiências, processos esses que devem ser observados pela escola. A partir da maneira de planejar o contexto traduzem-se as crenças educacionais por meio das escolhas, nas diferentes situações do cotidiano. Observando a criança para planejar se desnaturaliza o óbvio, é se libertar de amarras burocratizantes, mas que ainda existem, e propor mais vida e sentido à práxis educativa. Nas palavras de Horn e Fabris (2018, p. 46) “que a docência parta de [...] um olhar atento às crianças, àquilo que elas dizem; trata-se de alguém que, mediante uma escuta sensível, consegue organizar um currículo centrado nas escolhas, preferências e interesses infantis, [...] de maneira a combinar com a criança protagonista”.

As crianças possuem saberes que precisam ser instigados, considerados e problematizados nas escolas de Educação Infantil. Desse modo, pode-se assegurar que os currículos, o planejamento, os projetos, o aprender e o ensinar e a práxis devem estar conectados às culturas das infâncias. As crianças e os adultos, de forma coletiva, conhecendo, perguntando, pesquisando; bem como realizando descobertas, constroem conhecimentos com sentido e significado, reconhecendo e conhecendo a si, o outro e o mundo.

A preocupação em planejar com sentido, propor atividades que despertem a curiosidade ou que, por meio da curiosidade da criança, sejam planejadas, são fortes marcas das narrativas dos/as docentes de Educação Infantil, caracterizando motivos de aprender e de ensinar, fundamentando planejamentos e construindo aprendizagens com significados em si e nas crianças. A experiência requer um gesto de interrupção que, de acordo com Larrosa (2004), compreende o parar para pensar, escutar mais devagar, olhar, delongar nos detalhes, suspender julgamentos, cultivar a atenção, aprender a lentidão, cultivar o encontro e ter paciência.

Nesse cenário, a escola de Educação Infantil constitui-se em um espaço onde saberes são partilhados, criados, manifestados,

reproduzidos e ressignificados durante as brincadeiras, os diálogos, as negociações e os conflitos; em suma, dos acontecimentos da vida que ali permeiam. Mas as crianças trazem experiências vividas em outros ambientes que, no contexto escolar, aparecem, apropriando e compartilhando novos saberes num movimento contínuo. Então, doravante, a partir do que elas vivenciam, interessam-se, experimentam, sensibilizam-se, há a descoberta nas suas mais variadas maneiras de ser e estar no mundo.

Esses momentos precisam ser fundamentados pelos docentes como saberes que precisam exercer um espaço significativo nas interações, “entrando no palco”, na práxis pedagógica. Nas narrativas dos/as docentes:

“O brincar deveria ser a chave mestra do planejamento. Ser aquilo que impulsiona meu planejamento, porque é na Educação Infantil que é o essencial. Eles demonstram o que eles vivenciam, as experiências, que somos capazes de descobrir como que ele está lá na casa deles, que eles vão externalizando os sentimentos, enfim, as emoções deles se revelam, e podemos descobrir através do brincar” (Voz Fá Maior).

No planejamento, o/a docente não se restringe apenas às atividades, mas considera o conjunto de oportunidades que serão ofertadas para as crianças ao longo do processo, buscando, prevendo e analisando as maneiras de que, como adulto docente, escolhe e se coloca em relação com elas. Com isso, vive a infância, buscando, através do brincar, descobrir e potencializar aprendizagens com sentido.

Assim, planejar não significa controlar, mas preparar-se para vivenciar todos os momentos do contexto pedagógico, fundamentando o desejo de construir uma relação com as crianças. O planejamento não pode ser uma “camisa de força”. Como traz Vasconcellos (2000, p. 159), planejar precisa ser “um fator positivo, um permanente desafio representado pela necessidade de repensar a prática desenvolvida”.

Nesse aspecto, é possível afirmar que o planejar surge de situações reais e, para tanto, requer conhecimento do universo que envolve a infância. Para planejar é preciso pensar, observar, escutar e conhecer. Na Educação Infantil, planejar é um contexto educativo

permeado de atividades e situações desafiadoras, curiosas e significativas que promovam a exploração, a descoberta, a brincadeira e a construção do conhecimento de si, do outro e do mundo. Por isso, é importante e necessário que, de cada planejamento e prática, surjam novas histórias e caminhos de aprendizagens e investigação das crianças. Ainda, que sirvam de observação e registro para o próximo planejar e, a partir desse registro e ação da criança, projetam-se perguntas potenciais que levam a uma nova proposta de planejamento.

Esses são saberes construídos nos/as docentes da infância com um planejamento alicerçado na observação, nos olhares e nas experiências, os quais traduzem novas concepções, novos *foregrounds* em seus processos pessoais e profissionais. Para o/a interlocutor/a Mi Maior, “observar a criança na sala de aula sim, mas eu observo muito mais ela em outros contextos talvez do que na própria sala. No pátio, no refeitório, no campo, no corredor...”. E complementa: “[...] isso que move é saber que cada dia é um dia novo, uma nova descoberta. E que você está deixando algo neles, uma memória neles e eles estão deixando em nós. É isso que me motiva e me inspira”. Portanto, essa reciprocidade do cotidiano, esse viver a infância, enquanto docentes, tão presente nas falas dos/as professores/as de Educação Infantil, é que os motiva a aprender e ensinar, conduzem e permitem a reelaboração de *foregrounds*. Barbosa sublinha que “[...] cotidiano é: espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas e rotineiras, como também ele é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação” (Barbosa, 2006, p. 37).

Assim, concepções, sentidos e significados diferentes para a infância, bem como as reflexões, as teorias e as vivências compõem o olhar dos/as professores/as que trabalham na Educação Infantil. Esses diferentes olhares, seguramente, produzem e influenciam a maneira de realizar a práxis pedagógica. Um outro olhar possível é daquele/a docente que observa e age no seu fazer cotidiano, potencializando aquilo que a criança já sabe, pode e faz. Que utiliza de linguagens criativas e inovadoras, numa aproximação para

compreender e dialogar com as crianças, criando vínculos importantes para a construção humana.

Nesse contexto, na escuta sensível dos/as docentes de Educação Infantil, pode-se observar o quanto eles buscam trazer a sua infância, bem como vivem a infância com as crianças. Os relatos são repletos de detalhes e carinho, com ênfase nos processos pedagógicos desenvolvidos, nas mudanças de planejamento e nos projetos realizados, no que a própria infância tem a contar.

Dessa forma, pode-se enfatizar que o tempo da infância é o de apropriação das brincadeiras assimiladas em sua cultura. As crianças aprendem de maneira significativa no contexto da brincadeira. Quando brincam, aprendem, fantasiam, imaginam, (re)criam, (res)significam a vida. Assim, o docente precisa compreender a brincadeira como elemento estruturante da proposta pedagógica. É preciso atribuir olhares atenciosos ao cotidiano das crianças, num esforço de captar suas inquietações, curiosidades, produções e ampliá-las.

A partir disso reflete-se o seguinte: quais imagens da infância que são despertadas pelo/a docente da Educação Infantil? Quais motivos inspiram a aprender e ensinar? O docente da infância revelado pela comunidade de aprendizagem sente, vive e aprende a infância. Preocupa-se com a criança em relação ao contexto familiar e à sociedade, está atento em construir autonomia, em trabalhar cotidianos de significado.

Nesse caminho, estar e viver com as crianças implica o desafio de pensar em “caminhos a serem inventados, em companhia da força das gentes que tornam a escola o que ela é: um espaço vivo e de vida, que luta, sem cessar, para manter-se, para ser respeitado” (Fischer, 2019, p. 165). E a docência infantil nesse universo? Como melodicamente traz Corazza (2021, p. 05),

“[...] docência que cria um mundo próprio, como uma máquina de fazer sonhar acordado. E a docência infantil nesse universo? Para o/a interlocutor/a Sol, quando se questiona sobre a docência, enfatiza “o que é ser professor? Que é ser professor. Eu não sei, é uma palavra muito forte. Nós somos quase que um aluno

também. Então ser professor é um constante aprendizado. É você refletir sobre os seus atos.”

Na voz do/a interlocutor/a Ré Maior, é possível perceber o quanto a vida docente é uma contínua formação/construção, processo recursivo que induz a reelaborações de novos *foregrounds*:

“É tão importante ser um ser humano profissional de outro ser humano. Que eu posso me movimentar, eu posso mudar, eu posso evoluir. Eu posso inovar. E todas essas situações são permeadas pelas minhas histórias, pelas minhas memórias, pelas minhas formações, por como eu me constituí, como eu me construí professor.”

Portanto, a esperança, os sonhos, as alegrias, as construções com as crianças, as perspectivas, as angústias e as preocupações são dispositivos que mobilizam *foregrounds* dos/as docentes de Educação Infantil. Com Freire, aprende-se que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (1996, p. 160). Ainda, com Rios (2001, p. 130), constata-se que “a alegria se constrói em coro”. Assim, viver, conviver, ensinar e aprender com crianças da Educação Infantil também mobilizam *foregrounds* dos docentes. Esse processo coletivo precisa ser alegre para ser significativo. Para Lorieri e Rios (2004, p. 66), “a alegria é produzida por um trabalho que ‘dá gosto”.

### **Considerações Finais**

Das vozes dos/as docentes de Educação Infantil emergiram categorias que, à luz de teóricos e estudiosos, foram sendo fundamentadas, trazendo respostas, reflexões, indagações e expectativas nas memórias dos *backgrounds* e nas perspectivas dos *foregrounds*. Em síntese, composições de seres humanos e profissionais em permanentes construções, interlocutores que emanam a vida na escola e traduzem o que a escola potencializa em suas vidas em um processo recursivo.

Categorias pujantes, sendo memórias da infância, vivências da infância enquanto professor/a, aprendizagens com o olhar das crianças e práxis. Termos imbuídos de significados, de vozes que a



cada momento da comunidade de aprendizagem denotavam vivências, experiências, saberes e fazeres atuantes, com notas de vida e de significantes reelaborações de *foregrounds*.

Analisar o significado da docência manifestado pelos/as docentes e entender os motivos de ensinar e de aprender para o contexto da profissão, bem como os aspectos que apresentam para a reelaboração dos *foregrounds*, foi um movimento importante representado na comunidade. Nesse aspecto, em “*Memórias e vivências docentes – a recursividade da infância à docência*” descreve-se que a docência também adveio de *foregrounds*, de sonhos enquanto crianças, fundamentados pelas experiências familiares, do brincar de dar aula, de riscar e rabiscar, bem como de vivências na escola, de docentes que deixaram marcas positivas de cuidado, de carinho e de afeto. Hoje esses *foregrounds* são *backgrounds* e novos *foregrounds* são elaborados e reelaborados, configurados nos *middlegrounds*, em uma práxis pedagógica preocupada com a infância.

Então...o que impulsiona novos *foregrounds* na prática cotidiana? Parte-se para a reflexão da composição: *A práxis docente: aprendizagens com o olhar das crianças*, na qual, com a propriedade de vivências, os/as docentes de Educação Infantil enfatizam que as crianças são os motivos, os dispositivos que impulsionam o aprender e o ensinar, com elas também vivem a infância enquanto professores. Ainda, a valorização familiar e a percepção de que estão fazendo a diferença na vida das crianças. Esse é um processo recursivo de sonhos, de preocupações, de alegrias, de angústias, de olhares, de escutas, de múltiplos planejamentos e de variados aprendizados.

Assim, nas narrativas, é possível observar que, para os/as educadores, as crianças pequenas solicitam relações afetivas nas interações e em práxis educativas intencionalmente voltadas para as experiências e vivências cotidianas e com processos de aprendizagem no espaço coletivo.

Nesse caminho, estar com as crianças, aprender com as crianças, viver a infância com as crianças, preocupar-se com o cotidiano, com o educar, com o cuidar, que estejam bem e que se desenvolvam são momentos que demandam a escuta e olhar atento

do docente, com estabelecimento de uma relação de confiança entre o adulto e as crianças, proposições manifestadas na comunidade de aprendizagem, as quais são impulsionadoras do aprender e do ensinar do docente de Educação Infantil. Vozes de docentes de Educação Infantil elucidaram essa preocupação, denotando angústias, medos, mas também colocando que é essa criança que potencializa reelaborar *foregrounds*, que mobiliza a busca, os projetos, as vivências com sentido e significado.

Nessa perspectiva, o/a docente de Educação Infantil é aquele que diariamente realiza a escuta sensível das crianças, estimulando-as a participarem efetivamente da práxis educacional, com afetividade e desenvolvendo processos com o brincar. Diante disso, é o profissional docente que precisa garantir à criança a expressão de suas ideias, sentimentos e respeitá-la, auxiliando no desenvolvimento integral.

Docência na Educação Infantil e sua composição: *backgrounds* e *foregrounds* de um profissional em construção foi um caminho em que se descobriu histórias, vivências, experiências, vidas, esperanças, angústias. E ainda, *backgrounds*, *middlegrounds* e *foregrounds*, mobilizadores constantes do ser e do fazer-se docente da infância, em uma composição sempre em construção. Por fim, nas palavras da voz Fá Maior: “[...] então ser professor é ser eterno aluno”.

## Referências

- Arroyo, M. (2001). *Ofício de mestre*. Petrópolis (Brasil): Vozes.
- Assis, M. S. S. de; Mello, M. A. (2013). Pesquisas com Crianças: o contraste entre a teoria histórico cultural e a perspectiva da sociologia da infância. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, 8(18), 17-36.
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre (Brasil): Artmed.
- Bueno, B. Oliveira. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 28(1), 11-30. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>

*Piovesan, Juliane Cláudia; Bernardi, Lucí Dos Santos (2024). Docência na Educação Infantil e sua composição: backgrounds e foregrounds de um Profissional em construção. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 22, 2024, 345-364. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.30644>*

Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge (Londres): Cambridge University Press.

Corazza, S. M (2021). O sonho da docência: fantástico tear. *Pro-Posições*. Campinas, São Paulo (Brasil). 32(e20200008), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0008>.

Elias, N. (1994). *O Processo Civilizador: uma história dos costumes* (Tradução de Ruy Jungmann). Rio de Janeiro (Brasil): Zahar.

Fischer, D. V. (2019). *Pensar com cenas de escola: a arte, o estranho, o mínimo*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (Brasil)]. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197436/001098143.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo (Brasil): Paz e Terra.

Horn, C. I.; Fabris, E. T. H. (2018). A docência *design* na Educação Infantil. in.: Fabris, E. T. H.; Dal'igna, N. C.; Silva, R. R. D. da. *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação* (pp. 29-52). São Leopoldo (Brasil): Oikos.

Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte (Brasil): Autêntica.

Lorieri, M. A.; Rios, T. A (2004). *Filosofia na Escola. O prazer da reflexão*. São Paulo (Brasil): Moderna.

Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. *Revista Perspectiva*. Florianópolis (Brasil), 25(1), 83-104.

Moraes, R.; Galiazzi, M.do C. (2016). *Análise textual discursiva*. Ijuí (Brasil): Unijuí.

Nóvoa, A.(2022). *Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador (Brasil): SEC/IAT.

Pimenta, S. G. (2002). *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. São Paulo (Brasil): Cortez.

Piovesan, J. C.; Bernardi, L. dos S. (2023) Reelaboração de foreground: orquestrando futuro com os professores. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 19,(50), e11858. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11858>

Piovesan, J. C. P.; Bernardi, L. T. M. dos S. (2023) Formação continuada docente como lugar de experiências: comunidade de aprendizagem e as lições da pandemia da Covid-19. *Roteiro, S. I.*, 48, e30657 <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30657>

Rios, T. A. (2001). *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo (Brasil): Cortez.

*Piovesan, Juliane Cláudia; Bernardi, Lucí Dos Santos (2024). Docência na Educação Infantil e sua composição: backgrounds e foregrounds de um Profissional em construção. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 22, 2024, 345-364. ISSN: 2182-018X. DOI: http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.30644*

Skovsmose, O. (2014). *Um convite a Educação Matemática Crítica*. Campinas (Brasil): Papyrus.

Skovsmose, O.; Alrø, H.; Valero, P.; Scandiuizzi, P. P. (2009). Antes de dividir temos que somar: 'entre-vistando' foregrounds de estudantes indígenas. *Bolema*, 22(34), 237-262. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/3306>

Vasconcellos, C. dos S. (2000). *Planejamento: Processo de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo (Brasil): Libertad.

## **Para saber mais sobre as autoras...**

### **Juliane Cláudia Piovesan**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/RS/Brasil.

Mestre em Educação pela Unisinos/RS/Brasil.

Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões/Brasil.

### **Lucí Dos Santos Bernardi**

Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil.

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil.

Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Brasil.

## **Como citar este artigo...**

Piovesan, Juliane Cláudia; Bernardi, Lucí Dos Santos (2024). Docência na Educação Infantil e sua composição: backgrounds e foregrounds de um Profissional em construção. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 22, 2024, 345-364.

DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.30644>

*Piovesan, Juliane Cláudia; Bernardi, Lucí Dos Santos (2024). Docência na Educação Infantil e sua composição: backgrounds e foregrounds de um Profissional em construção. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 22, 2024, 345-364. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.30644>*