



O programa de residência docente da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG em diálogo com a Educação Infantil

The Teacher Residency Program at the Federal University of Juiz de Fora/MG in dialogue with Early Childhood Education

El Programa de Residencia Docente de la Universidad Federal de Juiz de Fora / MG en diálogo con Educación Infantil

Núbia Aparecida Schaper Santos

Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, Brasil¹

Rosângela Weber da Silva Berto

Professora da rede municipal de Carandaí/MG, Brasil²

Recebido em: 07/10/2021

Aceito em: 18/05/2024

Resumo

Este relato tem por objetivo refletir sobre o lugar da docência na área da Educação Infantil, a partir das experiências construídas no Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. O campo de produção dos dados se inscreve em atividades desenvolvidas em uma escola pública de Educação Infantil da rede de ensino do município de Juiz de Fora/MG. Recorremos ao Círculo de Vigotski para sustentar as nossas análises, a partir do conceito de vivência e na perspectiva da pesquisa crítica de colaboração. Compreendemos, a partir do trabalho, a necessidade de aprofundamento sobre a constituição de saberes/fazeres da docência na Educação Infantil, que deve se concretizar no diálogo entre a universidade e a escola básica.

Palavras-chave: Residência Docente. Vivência. Educação Infantil.

Abstract

This report aims to reflect on the role of teaching in the field of Early Childhood Education, based on experiences developed within the Teaching Residency Program at the Federal University of Juiz de Fora/MG. The data production field includes activities conducted in a public kindergarten school within the municipal education network of Juiz de Fora/MG. We utilized the Vygotski Circle to support our analyses, based on the concept of experience and from the perspective of critical collaborative research. From this work, we understand the need to delve deeper into the construction of knowledge/practices of teaching in Early Childhood Education, which should be realized through the dialogue between the university and the elementary school.

Keywords: Teaching Residency. Experience. Childhood Education.

¹ nubiaapsiufjf@gmail.com.

² roweber1@hotmail.com.

Resumen

Este informe tiene como objetivo reflejar el lugar de enseñanza en el área de educación infantil, a partir de las experiencias construidas en el Programa de Residencia Docente de la Universidad Federal de Juiz de Fora /MG. El campo de la producción de datos forma parte de las actividades desarrolladas en una escuela pública de Educación Infantil del sistema escolar del municipio de Juiz de Fora/MG. Utilizamos el Círculo de Vigotski para apoyar nuestros análisis, basados en los conceptos de experiencia y desde la perspectiva de la investigación colaborativa crítica. Desde el trabajo, entendemos la necesidad de profundizar en la constitución de conocimientos/actividades docentes en Educación Infantil, que deben realizarse en el diálogo entre la universidad y la escuela básica.

Palabras clave: Residencia Docente. Experiencia. Educación Infantil

Introdução

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o lugar da docência na área da Educação Infantil, a partir das experiências construídas no Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, criado em 2018, que se caracteriza como um programa de pós-graduação, ao nível de especialização³. Trata-se de uma política institucional de formação de professores e professoras, alinhada ao Projeto Pedagógico Institucional da referida universidade, com o intuito de problematizar a relação universidade e escola e, ao fazê-lo, impulsionar reflexão sobre a formação inicial e continuada. Neste sentido, o Programa possibilita uma troca multidisciplinar, alicerçado sobre a ideia de produção solidária e coletiva do conhecimento, trazendo a escola como espaço de construção crítica da realidade, que contribui sobremaneira para a transformação social na qual está inserida.

A matriz curricular se consolidou de modo a cotejar uma aproximação efetiva do/das estudantes residentes ao contexto da escola básica pública. Tivemos a oportunidade de debater temas desafiadores do campo da Educação, a partir do oferecimento de disciplinas como: Educação Especial na Perspectiva da Inclusão; Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem; Direitos Humanos, Diversidade e Ética; Seminários da Educação Básica e Contemporânea; Pesquisa e Saberes na/da Prática Docente. Constituímos, a partir das reflexões nas disciplinas, a importância de uma prática docente colaborativa e o compartilhamento de saberes para uma educação de qualidade.

As atividades teórico-práticas foram desenvolvidas no Colégio de Aplicação XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora e em uma escola de Educação Infantil. É importante destacar o fato da área de Educação Infantil ter sido contemplada no Programa, por dois motivos: a) porque houve um esforço

³ Este artigo é decorrente das reflexões elaboradas a partir do Trabalho de Formação Docente, intitulado: Diário de uma residente: carta ao leitor, orientado pela prof. Núbia A. Schaper Santos e apresentado ao Programa de Formação Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (2019).

nesta direção, uma vez que o Colégio de Aplicação não possui esse segmento da Educação Básica, o que fez com que as atividades de campo fossem realizadas em uma escola pública municipal e b) porque a visibilidade da Educação Infantil é uma luta histórica no campo das Políticas Públicas e da produção acadêmica.

O campo de produção dos dados para a escrita do artigo se inscreve em atividades desenvolvidas em uma escola pública de Educação Infantil da rede de ensino do município de Juiz de Fora/MG. Recorremos à pesquisa crítica de colaboração como referencial metodológico. Esse referencial de pesquisa traz a necessidade de colocar em cena o complexo processo de autoconsciência que permite a consciência da ação para que, ao repeti-la, a ação já não seja igual (Liberali, 2008). Trabalhar na perspectiva da pesquisa colaborativa é compactuar com uma determinada visão ou conviver com diferentes visões de mundo. Ter uma crença política, ideológica e ética. Compreender o conhecimento em processo, datado no tempo, na história e na cultura. Partilhar conhecimento, pesquisar sobre e, principalmente com o outro (Santos, 2012)

Além disso, consideramos as lentes epistemológicas da Teoria Histórico-Cultural (THC), alicerçada por Vigotski (2021), como possibilidade para compreender as atividades vivenciadas na escola de Educação Infantil. Depois de suas formulações teóricas, não é mais possível acreditar que somos apenas uma síntese da herança biológica ou produto da modelação do meio no qual estamos inseridos. A partir da podologia, “a ciência do desenvolvimento da criança”, a área de conhecimento a que Vigotski (2021) tanto se dedicou, o modo de compreender a constituição humana se modifica, impactando os estudos da área da pedagogia e psicologia.

Escolhemos trazer o modo como ocorreu a formação docente, a partir da imersão no campo, neste caso, a escola municipal de Educação Infantil. Compreendemos, a partir do trabalho, a necessidade de aprofundamento sobre a constituição de saberes/fazeres da docência na Educação Infantil, que deve se concretizar no fortalecimento do laço entre Universidade pública e Escola, de maneira crítica e democrática.

Encontros/desencontros: afinal, o que faz um/uma residente no âmbito da escola?

Neste trabalho, não buscamos a descrição da realidade, o que ela é, mas como se constitui. Não se trata de delinear um conceito explicativo para analisar a ação do sujeito no sentido de integrar uma determinada teoria. Adotamos a perspectiva da pesquisa crítica de colaboração porque nos remete a um

conceito central: a reflexão crítica. A palavra “reflexão” aparece no dicionário como sinônimo de “retorno do pensamento sobre si mesmo”. Sugere transformação da ação e, portanto, transformação social tal como proposta por Paulo Freire (1970). Nesse processo, as práticas emancipatórias se concretizam e a consciência crítica da realidade se manifesta. Isso só é possível na interação com o outro, pois não é tarefa individual, mas uma prerrogativa que se dá nas relações sociais.

O Programa de Residência Docente tem como base a interdisciplinaridade, a dialogia e a consciência crítica, em um movimento de interrelação do campo teórico à realidade vivenciada. Nas palavras de Bassoli, Lima e Rodrigues (2022, p. 37) ser residente implica:

A ideia de imersão no campo de atuação profissional, a partir da formação em serviço, o que implica um vínculo do residente com as escolas de forma intensiva e sistemática, sob a supervisão de profissionais de elevada qualificação ética e profissional, características que as aproximam das residências médicas.

Neste sentido, a chegada à escola⁴ foi um momento singular da formação oferecida pelo Programa de Residência Docente. De abril até setembro de 2019, a escola foi um espaço fundante nessa formação. Afinal, o que faz um/uma residente no âmbito da escola? Permite-se olhar e estranhar o ambiente, aproxima-se e afasta-se para tentar compreender e analisar aquela comunidade semiótica. Constrói laços e compreende mais apuradamente os textos da lei e documentos normativos. Sobre isso, Campos (2011, p. 220) ressalta que:

a) Essa etapa educativa é orientada por uma especificidade, decorrente da própria natureza dos processos educativos desenvolvidos com e para as crianças pequenas; b) educar e cuidar, tomados de modo indissociável, constituem-se como núcleos estruturantes tanto das propostas curriculares quanto da prática docente em creches e pré-escolas; e c) o trabalho pedagógico desenvolve-se em relação de complementaridade com as práticas educativas e de socialização desenvolvidas pelas famílias.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 introduziu um marco regulatório para as políticas públicas para a Educação Infantil quando iniciou o processo de transferência da responsabilidade de educação/cuidado da primeira infância para o campo da Educação, trazendo em seu bojo a concepção de criança cidadã e sujeito de direitos, dentre eles, o direito à educação. Um importante capítulo da história da Educação Infantil é escrito a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que regulamenta a Educação Infantil como uma etapa de ensino integrante da

⁴ Trata-se de uma escola localizada no bairro São Pedro, em que também se localiza a UFJF. Em decorrência disso, a escola já tem o hábito de receber muitos estagiários, bolsistas e projetos de diferentes cursos.

Educação Básica.

Ao destacar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, estamos evidenciando e demarcando as instituições escolares como espaços educativos, o que exige uma proposta educacional coerente com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010)⁵, das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (Brasil, 2015) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que demarcam os princípios constituintes da Educação Infantil e asseguram a formação mínima dos profissionais que trabalham com a Educação Básica, ressaltando a necessidade e a relevância da formação inicial e continuada docente.

Os documentos citados anteriormente consolidaram os princípios éticos, estéticos e políticos da área, defendendo a concepção já consolidada desde a LDB 9394/96 sobre o lugar central da criança nas políticas públicas voltadas às infâncias e sobre o seu direito à educação desde o nascimento. Não sem conflitos e caminhos distintos, a trajetória histórica da Educação no Brasil é marcada pela pluralidade de concepções, por ameaças concretas da escolarização precoce e o “assistencialismo” das creches.

A educação destinada aos bebês e crianças de 0 a 5 anos vem sendo reconhecida em diversas esferas da sociedade. Esse reconhecimento demanda debates sobre temas como formação e condições de trabalho dos docentes, currículo e propostas pedagógicas, parâmetros de infraestrutura, qualidade e avaliação, financiamento, entre outros (Araújo, Macário, Santos, 2019).

Campos (2011) enfatiza que, nesse processo de produção do conhecimento e de produção de políticas, interpelam-se, relacionam-se, produzem-se influências, disputas e consensos. Tudo isso constitui o que a autora denomina de "identidade da Educação Infantil". O que faz um/uma professor/professora com bebês e crianças pequenas senão apresentar e interpretar com eles e elas um mundo preexistente, que produz subjetividades e traz marcas discursivas na constituição psíquica? Como é possível garantir aos bebês e crianças pequenas a possibilidade de dizer, de criar, de significar (re)significar as suas vivências? Não se trata de uma ação “menor” da prática humana, mas de um ato nobre mediado pela linguagem, ato que precisa ser implicado e qualificado pela/na formação docente. Refere-se a dar lugar às miudezas do vivido e que tem um valor, uma preciosidade para a nossa constituição humana (Santos, 2020).

A docência com bebês e crianças pequenas nos interroga sobre “como enriquecer a experiência sem abolir os sentidos” (Lopez, 2018, p. 43). Eis o desafio colocado atualmente, habitar o território da

⁵ Bebês (0 a 18 meses), de crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e de crianças pequenas em creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (4 e 5 anos).

infância sem perder a linha do horizonte que aponta a necessidade de não negligenciar uma experiência cultural, artística e criadora e privilegiar a chamada “didática da ternura”⁶.

O trabalho com bebês e crianças pequenas exige que as pessoas responsáveis aprendam a ler crianças, uma das tarefas mais complexas que podemos imaginar. Ler entre linhas, ler entre gestos, ler marcas do tempo ou ler sem palavras. A tarefa de interpretar seus sentimentos e suas necessidades, seus modos de pensar, requer uma sensibilidade e uma disponibilidade particular, além de certos conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento infantil (Lopez, 2018, p. 43).

A constituição do psiquismo humano, o ingresso no fluxo da linguagem e a intersubjetividade são tarefas partilhadas entre família e escola. Por isso, reiteramos o lugar da docência como ato responsivo e de alteridade. Responsivo porque é a assinatura do sujeito perante o outro, não como ação mecânica, mas como ato único, irrepetível (Bakhtin, 2003). De alteridade porque “[...] o homem não tem um território inteiro e soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (Bakhtin, 2003. p. 341).

Em síntese, refletir sobre a docência como laço responsivo tem a ver com a construção de caminhos que levem à possibilidade de bebês e crianças se apropriarem do mundo, de modo a ampliá-lo e transformá-lo a partir de uma escuta democrática. É considerar a dimensão ética, estética, política e poética da linguagem nas vivências do cotidiano, por meio de ações culturais no encontro entre adultos, bebês e crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Itinerários para a constituição da docência na Educação Infantil

A partir da imersão nos documentos que orientam as práticas pedagógicas, e por meio da observação no cotidiano da escola, construímos uma imagem da docência na Educação Infantil, percebendo que a dimensão da subjetividade é crucial. Há saberes que orientam os fazeres e que não estão dados nos manuais acadêmicos porque trata-se de uma constituição que extrapola o âmbito da formação. No entanto, pode ser a formação um disparador para a sensibilidade necessária quando dizemos da docência com crianças.

De acordo com os estudos de Vigotski (2018), reiteramos que uma docência compartilhada tem muito a acrescentar na formação continuada do professor. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, o homem é um ser social que, fora da interação com a sociedade, nunca terá sucesso na tarefa de

⁶ O conceito encontra-se na obra de Maria Emília Lopez: Um mundo aberto de 2018.

humanizar-se. Para Vigotski (2018, p. 78), “vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso”. Trata-se da relação do sujeito com o meio e da tomada de consciência sobre o vivido.

Para Vigotski (1998), o que chega à consciência individual vem do mundo exterior a partir de relações da atividade sócio-cultural. Depreende-se disso a ideia de que o meu lugar no mundo é constituído pelo olhar e mediação dos outros, conforme tomo consciência de mim. Nesta perspectiva, é pela linguagem que se constitui a consciência. O indivíduo reconstitui ativamente a realidade e interfere nela fabricando uma versão diferente da realidade externa e da própria vivência simbolizada na palavra. Afirmamos que o desenvolvimento humano é cultural e, por consequência, histórico. A história individual é história coletiva, faz parte da história da humanidade (Pino, 2000).

Estudando como a linguagem se desenvolve, então, não estamos perguntando como as crianças adquirem a capacidade mental ou desenvolvem a competência comunicativa, mas como as crianças se tornam conscientes-de-si, seres históricos (Newman; Holzman, 2000, p. 107). Em decorrência disso, adotamos neste trabalho a concepção de linguagem como prática discursiva, “como produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, constitui essas práticas” (Brait, 2008, p. 72).

A inserção na escola e os diálogos com professores e professoras do Programa de Residência trouxeram possibilidades de reflexões. Partir do interesse das crianças, deslocar os sentidos sobre o planejamento pedagógico, tomando a ação da criança como ponto de partida, foram realidades constituídas sobre a necessidade de pensar na convivência mais democratizada entre adultos e crianças. Toda atividade pedagógica é imbuída de intencionalidade. Toda atividade é uma experiência para a criança, que constrói significados e pode dar sentidos sobre/para o que fazem. Escutar as crianças é um ponto de partida importante, escutar na perspectiva de dar valor ao que elas dizem, acreditar nas suas construções e hipóteses sobre/para o mundo.

O entendimento do lugar do/da professor/a como mediador/a saiu do plano abstrato para se materializar nas ações da escola. E o verbo observar passou a ser o principal verbo no ofício da docência na Educação Infantil. Dialogando com as professoras, quando as crianças brincavam no pátio da escola, registramos elementos importantes da criação das crianças a partir de suas brincadeiras de faz de conta. Percebemos o modo como interagem, negociam, reproduzem papéis sociais, imitam, criam e recriam situações do cotidiano da vida.

A partir das observações, compreendemos a importância da temporalidade para a construção do brincar, da nossa entrada autorizada ou não pela criança. Capturamos os nossos desencontros na relação com elas. Muitas vezes, nos preocupamos em nomear a experiência e as crianças se ocupam em viver a existência. Há uma função social da escola, que é de ensinar, há uma necessidade das crianças, que é de aprender. A questão é pensar como se ensina e o que se pode aprender no encontro do conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano pela criança (Vigostki, 2018)

A docência na Educação Infantil exige da professora competência teórica, metodológica e relacional (Barbosa, 2010). No contexto das instituições, é preciso valorizar as experiências, as brincadeiras e as interações sociais. As crianças vivenciam os currículos não somente por meio de atividades dirigidas, mas, principalmente, a partir das vivências, experiências e interações entre pessoas e artefatos, contribuindo, assim, com o processo de desenvolvimento de suas linguagens verbais, gestuais, musicais, dentre outras, bem como com as conquistas de suas formas particulares de se comunicar e expressar.

Para Bárcena (2012 *apud* Richter, 2016, p. 16), apesar de nossa formação cultural ter a ver com tudo que nos acontece, é “na distância temporal entre adultos e crianças, entre as realizações culturais e o próprio presente que a educação se efetiva, já que se instala prioritariamente nesse “entre” – “entre os velhos e os jovens, entre os adultos e as crianças, entre tu e eu”. A experiência na Educação Infantil está fundamentada no processo de encontrar a criança.

O processo formativo é perpassado por nossa subjetividade, que se faz no encontro do eu e da cultura, nos sentidos e nos afetos, na relação da consciência com o meio social. Novamente nos remetemos a Vigotski (2018), quando afirma que nossas particularidades influenciam nosso comportamento diante das situações pelas quais passamos no cotidiano. Para Toassa (2011), avançar cientificamente no conceito de vivência pode permitir as explicações sobre como professores e alunos na relação com o meio social vivem situações afetivas que são determinantes para o desenvolvimento de suas consciências e, conseqüentemente, para o futuro dos processos educativos dos quais fazem parte.

Foi necessário entender, não sem uma dose considerável de sofrimento, que ser docente na Educação Infantil é estar “entre o ensinar e o aprender”. Isso requer dos professores o reconhecimento do valor da experiência de pensar coletivamente. Um processo que convida à democratização das decisões. Nesta perspectiva, a Residência Docente foi fundamental, pois a proposta de uma docência compartilhada, de uma pesquisa colaborativa, de uma troca de conhecimentos entre os pares, transformou o nosso olhar durante o processo. Concordamos com Richter (2016, p. 18)

Nossa história, na coletividade, configura-nos, impregna-nos de sentidos e nos faz sentir o mundo de modo singular e plural ao mesmo tempo. Singular porque esta vida é minha vida, neste lugar e neste tempo que particularizam meu imaginário e minha percepção, meus humores e amores, meus saberes e meus fazeres, enfim, porque é única. Plural porque compartilho com aqueles com quem convivo uma história de valores, sentimentos, língua, ideias, modos de morar e de vestir, crenças e hábitos. Na convivência, juntos participamos de uma rede de significados e nela significamos nossas particularidades.

Pensar a formação cultural docente é pensar na trama que vai constituindo o seu ofício na temporalidade e na relação com os outros. Para Tardif (2014), os saberes docentes, advindos das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos das instituições de trabalho, da prática cotidiana e das experiências pessoais, são plurais. A prática docente não é pautada em reprodução dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação, mas, sim, no movimento de desenvolvimento e produção de novos saberes.

Nesse sentido, grande parte da formação deveria fundamentar-se nos saberes produzidos, já que são estes os exigidos no exercício da profissão. O autor defende que os saberes produzidos na prática precisam ser valorizados porque são voltados para a realidade das instituições educacionais. Tardif (2014) ainda revela que, quando inseridos no contexto educacional, as professoras e os professores recém-formados percebem que os conhecimentos disciplinares vistos na universidade não se relacionam com a sua ação cotidiana.

Essa relação de exterioridade que associa os docentes aos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional ocasiona uma desvalorização profissional, em consequência da pura execução e alienação docente. Para Tardif (2014), os saberes profissionais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que as professoras e os professores expressarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional.

Considerações finais

Buscamos refletir o lugar da constituição docente na Educação Infantil, a partir das experiências do percurso formativo no Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora. No caminho percorrido, conseguimos apontar para a superação da noção de criança como um ser pueril, inocente e que nada tem a dizer sobre o mundo. Procuramos construir a ideia de um ser docente que se humaniza na relação com o outro, que se encontra com a criança em um mundo concreto que já existia

antes de sua chegada, que busca, a partir da vivência, construir sentidos e consolidar significados sobre o que percebe, aprende. E indicamos a necessidade de se pensar nas especificidades da formação do(a) professor(a) que atua na Educação Infantil, e na escola como lugar de fonte de conhecimento e de memória afetiva das infâncias.

Considerando o percurso no Programa Residência Docente, algumas ideias foram construídas: a) a escola municipal conveniada ao Programa da Residência ofereceu a oportunidade para uma formação continuada no segmento da Educação Infantil e contribuiu sobremaneira para a constituição de uma prática pedagógica densa e consistente; b) o professor mais experiente compartilha conhecimento ao estudante residente, de maneira efetiva e entre pares, o que conduz a formação docente para novos caminhos. Esse desenho potencializa a reflexão crítica sobre a profissão, a formação inicial e continuada, impulsionando a necessária interlocução entre universidade e escola.

De um modo geral, alicerçamos o nosso trabalho nas inquietações coletivas e buscamos no próprio coletivo as respostas às nossas inseguranças. A experiência acumulada até aqui nos autoriza a dizer que o Programa de Residência Docente foi bastante efetivo na proposta de pensar uma formação que fuja dos “aligeiramentos” e das respostas superficiais a uma condição de formação que exige compromisso, implicação, investimento e construção coletiva, em um diálogo permanente entre escola e universidade. E traduz a proposta construída pela Universidade Federal de Juiz de Fora, que é condizente com o Projeto Político Institucional de formação: fortalecer os laços entre a Educação Básica e o Ensino Superior de maneira crítica, democrática e colaborativa.

Referências

ARAÚJO, Vivian Carvalho de; SANTOS, Núbia Schaper; Macário, Alice de Paiva. A creche como direito e as implicações para a formação e valorização dos professores. **Brazilian Journal of Development**, v.5, n. 10, 17306–17319, 2019. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/3542>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades das ações pedagógicas com os bebês. Anais do I **Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Maria Carmem. **Especificidades das ações pedagógicas com os bebês**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BASSOLI, Fernanda, RODRIGUES, Andreia Rodrigues, LIMA, Carmen Rita Guimarães Marques. Tecendo saberes docentes da experiência a partir da colaboração: reflexões sobre uma disciplina do Programa de Residência Docente. In: Anderson Ferrari, Angélica Cosenza, Isabela Ferreira Lima, Marco Antônio Escher, Mylene Cristina Santiago (Orgs.). **Formação Docente Inicial e Continuada na UFJF: Experiências e Diálogos com a Escola Básica**. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015.

BRASIL. MEC. CNE/CP. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da **Base Nacional comum curricular**, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Educação Infantil: políticas e identidade**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n.9, p. 217-228, jul./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LÓPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. Tradução: Cícero Oliveira. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?lang=pt> Acesso em: 08 mar. 2016.

RICHTER, Sandra. **Docência e Formação Cultural**. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. 2012. 249 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper, ARAÚJO, Viviam C. D.; REZENDE, Wagner S. Identidade, docência e formação de professoras que atuam em creches: um diálogo com a pesquisa. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n.3, 29–41, 2018 Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2451>. Acesso em: 02 mar. 2021.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **A Educação Infantil em tempos de pandemia: entre inquietações e retrocessos**. Anais da 14ª Reunião Anped - Regional Sudeste. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sudeste2020>. Acesso em: 05 abr. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VIGOTSKI, Lev. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: PRESTES, z.; TUNES, E. (org.) **7 Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev. **O desenvolvimento psicológico na infância**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev. **Teoria de las emociones**. Estúdio históricopsicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**. Escritos de L. S. Vigotski. Tradução. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. São Paulo: Editora Expressão Popular 2021.