

## SOBRE CONSTITUIR-SE DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTÊNCIAS EM EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

Adrienne Ogêda Guedes  
UNIRIO

Anelise Nascimento  
UFRRJ

Débora do Carmo  
Colégio PEDRO II

Glacione Ribeiro da Silva Arruda  
UFRRJ

Michelle Dantas Ferreira  
SME/PPGEdu UNIRIO

Nazareth Salutto  
UFF

COORDENADOR: Adrienne Ogêda Guedes  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Esse painel tem como objetivo apresentar alguns desafios metodológicos de três experiências desenvolvidas no campo da formação de professores da Educação Infantil. Em comum a elas está o fato de serem três cursos de Pedagogia de Universidade Federais e o reconhecimento de que os saberes profissionais se constituem em múltiplos espaços de experiência e mobilizam as histórias pessoais dos sujeitos. É a partir das crianças que devem ser pensadas as práticas, as proposições legais e a formação dos professores. Portanto, a primeira pesquisa investiga as reverberações para o campo da formação inicial de professores de uma experiência que ocorre no âmbito de um programa voltado para a Iniciação a Docência. A partir do relato dos saberes e saberes que estão em cena, reflete sobre alguns dos impactos desta experiência para o campo das práticas formativas. Discute-se a dinâmica de funcionamento e organização do programa, entrelaçando os desafios teórico-práticos de construir uma metodologia de formação de professores ancorada na escuta das questões que emergem do cotidiano escolar, das relações entre os múltiplos atores envolvidos no programa e as práticas formativas. A segunda apresenta a experiência de formação inicial de professores no curso de pedagogia de uma Universidade Federal, com o foco na disciplina “Educação Infantil”, focalizando a estratégia metodológica de elaboração de portfólios, enfatizando a relevância de considerar a experiência do sujeito que aprende e a necessidade de busca de estratégias convergentes com essa acepção, defendendo, portanto, os portfólios em sua possibilidade de incluir conhecimentos que consideram a especificidade da docência na Educação Infantil ao cruzar: história pessoal, pesquisa acadêmica, conhecimento das políticas públicas e investigação de práticas pedagógicas. A terceira pesquisa tece considerações em torno da disciplina optativa “Bebês e crianças pequenas: concepções e práticas em debate”, que considera a necessidade de compreender o bebê e a criança pequena como pessoas que se manifestam de modo distinto dos adultos e de crianças com mais idade, implicando a construção de um cotidiano pedagógico que redimensione tempos-espacos e formas relacionais. Nesse sentido, os três trabalhos destacados abordam os percursos de construção de uma docência na primeira etapa da Educação Básica a partir das diversas experiências de formação comprometidas com as especificidades de atendimento à primeira infância.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Infantil; Docência com bebês e crianças pequenas; portfólio

### **Sobre aprender a ser professor na Educação Infantil: experiência e partilha na parceria escola básica e universidade**

Adrienne Ogêda Guedes  
UNIRIO  
Débora do Carmo  
Colégio PEDRO II

Este artigo apresenta e discute as questões centrais que têm mobilizado nossa pesquisa e os caminhos metodológicos que têm sido traçados. Trata-se de uma pesquisa em andamento cujo objetivo central é investigar as reverberações para o campo da formação inicial de professores a partir de um programa voltado para a Iniciação a Docência. Esse programa ocorre em âmbito nacional e inclui em sua estrutura a parceria entre universidade e escola básica. O projeto, ligado ao programa a que nos referimos, iniciou em 2018 e envolve a participação de docente do curso de Pedagogia de uma universidade do Rio de Janeiro (coordenadora de área), professoras da escola básica (supervisoras) e estudantes do curso de Pedagogia da referida universidade e a coordenação geral. A partir dos relatos dos sabores e saberes que estão em cena, refletimos sobre alguns dos impactos desta experiência para o campo das práticas formativas entrelaçando os desafios teórico-práticos de construir uma metodologia de formação de professores que se ancore na dimensão estética e esteja calcada na escuta das questões que emergem do cotidiano escolar, das relações entre os múltiplos atores envolvidos no programa e as práticas formativas. Trazemos alguns dos fundamentos teórico-metodológicos que têm norteado o projeto em foco, refletindo sobre as concepções de formação docente que o animam (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2013) e os desdobramentos de seu primeiro semestre de funcionamento. Para tanto, nos valem de alguns registros (GUIMARÃES, 2018; OSTETTO, 2017) dos encontros semanais que realizamos na universidade e nos relatos dos estudantes resgatando os passos trilhados até o momento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação docente; Políticas públicas.

*Se o processo de formação não está aberto à criação, à inovação e à participação dos atores, fica difícil sustentar um conhecimento com sentido para os professores e para as crianças. (KRAMER E NUNES, 2007, p. 445)*

Abertura àquilo que emerge e nos convoca à criação, participação dos atores no processo de formação... Essas são idéias que convidam a pensar sobre elementos centrais em nossa pesquisa: a concepção de formação docente como um processo dinâmico, que mobiliza os sujeitos a encontrarem seus modos próprios de agir e de se constituírem como professores no diálogo com experiências e saberes outros e diversos. Fugindo da acepção de que para formar-se basta ao sujeito adquirir um dado conjunto de saberes, damos relevo

a dimensão de abertura àquilo que acontece e impulsiona a criação de caminhos formativos. Tomamos aqui a idéia de “acontecimento” como a necessidade de considerar que não há como manter um controle estrito do processo de ensinar e aprender. As experiências, encontros, trocas diversas que se dão no âmbito das práticas educativas são espaços da surpresa, do intempestivo, daquilo que nos escapa a uma previsão e que, por isso mesmo, nos leva a um movimento de permanente deslocamento. A cada novo diálogo com as crianças, a cada nova situação cotidiana, podemos sair diferentes do modo como entramos. É nessa perspectiva que compreendemos a experiência que é foco de nossa pesquisa. Espaço aberto para “(...) à criação, à inovação, à participação dos atores”. Para apresentá-la, trazemos alguns dos fundamentos teórico-metodológicos que têm norteado o projeto em foco, refletindo sobre as concepções de formação docente que o animam e os desdobramentos de seu primeiro semestre de funcionamento. Então, afirmamos assim um caminho formativo que se faz ao caminhar, mas que se sustenta em bases fundamentais. Iniciamos com uma apresentação da estrutura do projeto da área de Pedagogia, relatando seu percurso até aqui e levantando as pistas para seu prosseguimento. Para isso nos valem de alguns registros que temos mantido dos encontros semanais que realizamos na universidade e nos relatos dos estudantes para assim resgatar os passos trilhados até o momento.

O projeto Pedagogia-Educação Infantil que é capitaneado por uma universidade do Rio de Janeiro em parceria com uma escola de Educação Infantil, é constituído por um grupo de 24 estudantes bolsistas e, atualmente, 5 voluntários sob orientação da coordenadora de área e acompanhados por seis supervisoras da escola parceira. O desafio inicial foi organizar a estrutura do trabalho para a entrada dos 24 pibidianos – nomenclatura utilizada para nos referirmos aos estudantes que integram o projeto - na instituição. Sabíamos que a presença de tantas pessoas diferentes no cotidiano da escola poderia ser um fator perturbador, sobretudo por se tratar de crianças que vivem, muitas delas, um momento inicial de participação em espaços coletivos mais amplos, recém saídas de um cotidiano mais restrito de convívio exclusivo com suas famílias. Nesse primeiro momento foi fundamental cercarmo-nos de cuidados com relação à organização inicial, distribuindo os estudantes de forma equânime nos dias indicados como melhores pelas supervisoras, queríamos garantir calma e delicadeza nessas inserções. Relatar as miudezas do início do trabalho revela concepções de infância e de docência da Educação Infantil que já se faziam presentes. Como parte dessa preparação, dedicamos os primeiros encontros entre estudantes e coordenação de área a refletir e estudar sobre as diversas concepções de infância, atentando para sua construção histórica, desnaturalizando assim a ideia de uma infância única, romantizada e descontextualizada. Também nos voltamos a pensar sobre o papel do estudante ligado ao programa: como iniciar a construção de uma relação de diálogo e parceria com a escola? O que observar do cotidiano? Quais as sensações, receios, dificuldades próprios desse momento inicial? Enfatizávamos a necessidade da assunção de uma atitude de compromisso em integrar um programa de iniciação à docência e a responsabilidade de adentrar o espaço de uma escola. Entrar numa realidade nova é sempre desafiante, requer ir tecendo relações de parceria, adaptar-se a pessoas novas, se fazer presente, atuante e atento às regras de funcionamento da escola. Há também o desafio de chegar com olhar aberto e indagador, sem julgamentos prévios e aligeirados das experiências vividas. Colocar-se ao lado e em postura de parceria. Por esse motivo, a primeira leitura proposta foi o estudo do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), onde encontraríamos os fundamentos das práticas desenvolvidas, e assim, entenderíamos melhor seu funcionamento e o nosso papel frente às crianças. Ancorado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS, 2009) o PPP nos convidava a considerar como norteadores três princípios centrais: o cuidado, a escuta e a integração. Refletir sobre

as concepções de infância e de Educação Infantil era uma forma de iniciar o trabalho travando contato com os objetivos próprios daquele segmento. O que era educar crianças de 0 a 5 anos? O que diferenciava esse segmento dos demais? Como adentrar uma realidade nova de forma colaborativa e não invasiva? Muitas eram as questões a pensar, conhecer e observar.

Em seguida a esse momento organizacional, fomos estabelecendo também um modo de funcionamento que nos permitisse acompanhar o mais proximamente possível estudantes e supervisores, garantindo um diálogo permanente e a construção coletiva do programa entre esses três atores – coordenadora de área, supervisoras e estudantes. O desafio de construir um trabalho participativo e coletivo desde seu início. Nosso objetivo era (e é) contribuir com a formação dos discentes, garantindo espaços de compartilhamento das experiências, estudo, aprendizados da docência e diálogo com a escola parceira. O trabalho inicial com os pibidianos exigia uma orientação a respeito daquele espaço e da forma necessariamente cuidadosa que precisávamos garantir na entrada e permanência nele. Muitos eram os desafios e emoções presentes. Para os estudantes, vínculos a construir, expectativas, curiosidades, inquietações próprias de quem está no início de sua formação inicial e tem muitas perguntas. Para os supervisores a ansiedade em receber pessoas diversas em suas salas, observando seus fazeres, esperando algo deles e os vendo como sujeitos de saberes e experiências que desejavam conhecer. Instigações para encontrarem formas de dialogar sobre suas escolhas e propostas, tornando-as comunicáveis, compartilhando seus saberes. Muitas subjetividades entrelaçadas no desafio de aprender e ensinar. Aprender a acolher alguém novo no cotidiano. Aprender a ser parte de um coletivo. Aprender a se colocar na relação, a escutar, a perguntar, a estar com as crianças e com elas se relacionar, a se autorizar a experimentar interações com elas e a também aprender como cada relação que se estabeleceria a partir daquele programa, convidava a agir (com o supervisor, com os colegas que atuavam com o mesmo grupo, com o coordenador de área, com as crianças). Um caldo de emoções, dúvidas, ansiedades. Desafios para todos nós. Era necessário, portanto, criar espaços de compartilhamento, troca e reflexão sobre o que estava sendo experienciado. A respeito dos desafios de supervisionar o trabalho e da riqueza de trocas possíveis nessa idade professor da escola básica e licenciando, uma pibidiana relata:

*Acredito que aceitar o convite para ser supervisora de um programa como o PIBID é um ato admirável, uma contribuição enorme para nossa formação. A professora compartilha muitas experiências e materiais conosco. (...) Esse mês ela compartilhou conosco o processo de criação do portfólio, enviou vídeos explicando a estrutura e proposta pedagógica do material, nos convidou para o COC e reunião de pais, e sempre nos envia convite de eventos que acontecem no colégio. Sempre nos deixa muito a vontade e nos faz sentir parte da equipe da escola. Além disso, o grupo (no whatsapp) acaba sendo um canal para acompanharmos os dias que não estamos no Pedro II pois sempre são compartilhadas fotos das atividades e brincadeiras com as crianças.*

*Eu sempre vou para o Pedro II de carona com a professora, então temos uma hora por semana de “reunião”. (...) Foi em uma dessas viagens, no dia 25 de outubro, que ela me contou como foi noticiada para as crianças a saída da professora Camila para a licença do mestrado e foi muito importante pois estávamos indo para o Pedro II e seria o primeiro dia das crianças sem a presença dela. Essa conversa que temos sempre antes de chegar no Pedro II são muito importantes. (Relatório mensal da estudante A, outubro, 2019)*

O relato da pibidiana evidencia a mobilização da supervisora em apresentar as bases do trabalho e aspectos de sua prática, numa partilha repleta de proximidade e espaço

para a exposição das dúvidas e a ampliação do conhecimento sobre a escola e suas especificidades.

Para garantir esse acompanhamento próximo a que nos referimos, mantemos relatoria dos encontros semanais que ocorrem na universidade entre coordenadora e estudantes e cada estudante elabora relatos mensais sobre suas experiências. A produção sistemática dos registros dos encontros é também crucial para irmos costurando as experiências e constituem-se em material para a pesquisa, de onde podemos extrair as questões que têm emergido do campo e analisá-las, compreendendo as reverberações das experiências para cada um/uma.

Os encontros semanais que mantemos com os estudantes na universidade visam abrir espaços de compartilhamento das experiências que vivem na escola e ir construindo um sentido de coletividade. Os depoimentos dos pibidianos destacam a importância dos encontros para integração e interação do grupo: as reuniões são espaços de troca, abertos ao diálogo e sensível à escuta das questões que emergem. Além disso, o estudo aprofundado dos temas da Educação Infantil, em articulação com as experiências vivenciadas na escola, tem sido destacado pelos participantes como muito enriquecedor.

Um dos assuntos discutidos nos encontros dos pibidianos foi o papel do registro na prática docente. Ferramenta de acompanhamento do trabalho pedagógico e, fundamentalmente, espaço de autoria, no qual o professor registra e reflete sobre o vivido, apropriando-se de sua história e articulando os aspectos teóricos e práticos da ação docente (OSTETTO, 2017). Os demais temas foram sendo eleitos a partir das questões que emergiam do cotidiano e impulsionavam as inquietações e curiosidades dos estudantes. Assim abordamos temas como o planejamento, a avaliação, a integração da escola com a família, o conteúdo na Educação Infantil, a autonomia das crianças, dentre outros. Além desse acompanhamento da experiência e discussão sobre os temas evocados, nossos encontros dedicam uma parte do tempo ao que chamamos de educação estética ou educação do sensível, perspectiva abraçada pelo grupo de pesquisa.

*As sextas têm sido proveitosas a meu ver. Sinto que faz toda a diferença os momentos que temos antes de iniciar as discussões, quando nos alongamos e respiramos um pouco. Como saio direto do estágio para a UNIRIO, acabo chegando lá muito agitada, esses minutos para relaxar, me ajudam a estar mais presente nas discussões. Além disso, poder trocar experiências com outros colegas, que estão em outras turmas e com supervisoras diferentes acrescenta na minha prática, o que posso melhorar, o que posso contribuir também. (Relatório setembro de estudante B 2018)*

Além disso, consideramos importante afinar o olhar observador do estudante para que adentrasse na escola, alimentado de pistas sobre o que olhar. A partir dos estudos dos de Ostetto (2017) e Guimarães (2018), fomos construindo um roteiro de observação e uma pauta de registro das mesmas. Sugerimos a produção de um relatório mensal e individual, a partir da seleção de duas cenas/situações vivenciadas na escola, descrevendo as mesmas e apontando os desafios que elas apresentavam. Assim também, pediu-se para os pibidianos avaliarem o diálogo e a parceria com as supervisoras, bem como os encontros na universidade, tecendo nossas práticas com os estudos e aprendizados experienciados dentro e fora do espaço acadêmico. Essas observações eram sistematicamente organizadas em relatórios de experiências para que pudessem ir refletindo sobre o que viviam ao longo de cada mês.

Evidencia-se que o projeto tem se constituído como uma experiência formativa potente. A possibilidade de acompanhar o trabalho na escola por um período extenso e as trocas e acompanhamento previstos pelas docentes, tanto na escola quanto na universidade,

trazem a essa experiência uma dimensão formativa que intensifica a construção dos saberes sobre a docência.

### **Considerações Finais**

O PIBID favorece a integração entre Escola de Educação Básica e Universidade, colocando em destaque a aposta na formação como uma experiência de construção de um coletivo reflexivo, espaço dialógico, no qual teoria e prática enlaçam-se, alteram-se e deslocam-se. A articulação entre a teoria é as experiências vivenciadas se dá a medida em que os sujeitos relatam suas práticas, expondo dúvidas, observações, questionamentos. Nessa perspectiva, a formação na prática coloca estudantes e docentes em relações de troca e aprendizagem intensas. Os fazeres com as crianças, seus porquês e a fundamentação das escolhas metodológicas cotidianas estão presentes e mobilizam os aprendizados docentes. Ou seja, as peculiaridades da docência na Educação Infantil presentificam-se a todo o instante. Todos os sujeitos envolvidos no Programa, estudantes, professoras, coordenadoras colocam-se como autores. Observar, registrar, enunciar pontos de vista sobre as práticas e teorias se constitui enquanto ações formativas que se comprometem com a construção de um professor crítico, criador, autônomo, aberto à escuta e ao diálogo com seus pares e com as crianças.

Referências bibliográficas:

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2009.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro, reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2011. In: <http://continuandoformacao.blogspot.com.br/2011/07/observacaoregistroreflexao.html>.

GUIMARÃES, Daniela. Registro e documentação pedagógica: experiências com a linguagem na Educação Infantil. In: CORSINO, Patrícia e REZENDE NUNES, Maria Fernanda (Org.). **Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da educação infantil**. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

NÓVOA, Antonio. “Nada substitui um bom professor. Propostas para uma revolução no campo da formação de professores” IN: GATTI B. A. et al (orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo, UNESP, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No Tecido da Documentação, Memória, Identidade e Beleza. In: \_\_\_\_\_. **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2017. Cap. 1 p. 19-53.

TARDIF Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

### **Docência, experiência e infância: desafios para a formação de professores**

Anelise Nascimento

Neste artigo apresentamos a experiência de formação inicial de professores no curso de pedagogia de uma Universidade Federal, com o foco na disciplina “Educação Infantil”. Em busca de procedimentos que considerem a especificidade da docência na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, utilizamos como estratégia metodológica a elaboração de portfólios nessa disciplina. Para expor essa experiência o texto está organizado em três seções. Na primeira seção abordamos os desafios de pensar a escola como um tempo e espaço que levam em conta a experiência do sujeito que aprende (CANDAUI, 2000, 2004; CANÁRIO 2006; GABRIEL, 2008) e, por isso, a necessidade de estratégias de ensino e aprendizagem que coadunem com essa perspectiva. Na segunda seção discutimos os conceitos de infância, memória e experiência (BENJAMIN, 1984; HALBWACHS, 2004), conceitos que sustentam a proposta de elaboração dos portfólios. Por fim, na terceira seção trazemos os portfólios dos estudantes, nosso material de campo, que demonstra que foram realizadas aproximações e afastamentos entre as infâncias das gerações existentes em sala e a infância contemporânea. Para a elaboração dos portfólios a música, a literatura, a poesia, as artes, vieram para a sala de aula dialogar com temas propostos na ementa da disciplina. Como conclusão destaca-se que a adoção do portfólio abre perspectivas para a construção de novos conhecimentos que considerem a especificidade da docência na Educação Infantil ao cruzar: história pessoal, pesquisa acadêmica, conhecimento das políticas públicas e investigação de práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Infantil; portfólio

*O cronista que narra os acontecimentos sem distinção entre os grandes e os pequenos leva em conta a verdade de que nada que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a História* (BENJAMIN, 2000, p. 223)

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia” (DCNP), (BRASIL, 2006), trouxeram um grande desafio para a formação inicial do pedagogo ao optar por uma formação que abrange várias possibilidades de atuação. Entre elas estão: a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, educação especial, jovens e adultos, curso normal médio, em instituições nos contextos da escola regular, educação no campo, indígena e quilombola; gestão de sistemas e instituições de ensino; educação profissional, além do desenvolvimento de projetos educacionais em ambientes escolares e não escolares. Barbosa e Abdian (2013) consideram que as DCNP apresentam uma amplitude temática e chamam a atenção para o fato de que essa ampla gama de atuação do pedagogo pode favorecer uma formação superficial (BARBOSA e ABDIAN, 2013, p. 252). A docência é vista pelas autoras como o “eixo básico para as outras funções nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos” (idem, p. 249). Os desafios para a formação do pedagogo nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são o ponto de partida para a elaboração deste artigo. Partimos da compreensão de que, mesmo que a experiência docente seja contemplada nas DCNP como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, e que isso imprima aos currículos dos cursos de pedagogia uma predominância de disciplinas voltadas para a docência, reconhecemos a necessidade de que os profissionais do ensino superior adotem

estratégias de formação que considerem que o exercício da docência em diferentes níveis educacionais possui especificidades e que, no caso da Educação Infantil, isso requer uma proposição diferenciada, que convoque os estudantes a pensarem os sujeitos crianças para além da dimensão mais usual, a de aluno (MOTTA, 2014).

Assim, este texto tem origem na atuação docente na formação de professores no ensino superior e na pós-graduação, mais especificamente nas disciplinas voltadas para a docência na Educação Infantil. Nesse contexto, e buscando encontrar uma estratégia que coadune teoria e prática, vem se optando pela realização do portfólio como estratégia metodológica de ensino-aprendizagem, trabalho desenvolvido no âmbito de uma universidade federal brasileira. O recorte apresentado neste artigo tem como sujeitos de pesquisa dezoito alunos do quarto período dessa instituição e seus portfólios, realizados na disciplina “Educação Infantil”.

Este texto apresenta primeiramente o desafio de pensar que a escola deve ser vista como um tempo e espaço que leva em conta a experiência do sujeito que aprende (CANDAU, 2000; CANÁRIO 2006; GABRIEL, 2008). Num segundo momento discute as concepções de infância, experiência e memória (BENJAMIN, 1994; HALBWACHS, 2004), e sua importância desses conceitos para a construção da identidade dos sujeitos docentes da Educação Infantil. Por fim, apresenta a metodologia desenvolvida na disciplina, destacando uma de suas atividades: a carta para a criança que eu fui que evidencia o lugar do portfólio como instrumento/metodologia favorável ao processo de ensino-aprendizagem desses profissionais, no sentido da construção de uma docência que compreenda a especificidade da Educação Infantil. No portfólio os grandes e pequenos acontecimentos de cada uma das trajetórias de vida são registrados com a emoção de quem aprende mais do que um conteúdo. Aprende-se a própria vida.

Para Canário (2006) as instituições educativas na modernidade, neste caso, incluso o curso de pedagogia, são marcadas por um currículo que valoriza a hegemonia e a consequente naturalização do modelo escolar, tendo como base uma compartimentação estandardizada, na qual uma didática pautada na técnica ganha força. Nessa forma escolar a experiência do sujeito que aprende fica exterior à construção do conhecimento, resultando em um conhecimento previsível, excluindo as lógicas da pesquisa e da descoberta. Levando em consideração (i) que um dos objetivos do curso de pedagogia é a formação docente e que (ii) as práticas são impactadas pelas concepções, como identificar que infâncias e crianças estão presentes na Educação Infantil, de modo que, ao assumirem o espaço da docência, os futuros professores se comprometam com práticas que considerem as crianças e os adultos sujeitos das suas aprendizagens? E que metodologia daria conta de criar condições para, no percurso da formação desses futuros professores, se refletir criticamente sobre infância e criança, assumindo a experiência do sujeito como fundamental à construção do conhecimento? Que instrumento/metodologia tornaria viável o exercício da narrativa, o resgate de memória, o registro e a reflexão do processo de aprendizagem. Foi nessa perspectiva que foi introduzido o portfólio como parte dessa formação. Além disso, o portfólio possibilita realizar uma avaliação na qual, para além do conteúdo, cada aluno tenha espaço para falar do seu percurso e sobre como o curso impacta a sua formação ao mesmo tempo em que é apoiado “em seus percursos de aprendizagem” (POPP, 2017, p. 92).

Na construção do portfólio estão em cena as percepções dos sujeitos que envolvem o registro como forma de construção do conhecimento. No entanto, essas percepções são atravessadas por diferentes sentimentos e experiências que marcaram as trajetórias de vida de cada estudante. O que está realmente implicado nesse processo?

De certa forma a escrita biográfica é uma escrita centrada no ‘eu’. No entanto, para que o que se conhece não seja apenas a superfície, há algo a ser descoberto, o que está



escondido nas dobras, que revela aquilo que a linearidade não dá conta. No texto ‘A criança no limiar do labirinto’, Gagnebin (2000) analisa a escolha de Walter Benjamin por um relato em ‘Infância Berlimense’ que rompe com a tradição com a escrita autobiográfica centrada no ‘eu’. Com essa aproximação, assume que a concepção de sujeito transcende àquilo que está à mostra, e que para além da “afirmação da consciência de si” (Idem p. 74), a concepção de sujeito se abre para a possibilidade da rememoração. Diferente da ‘afirmação da consciência de si’, a rememoração é um lugar atravessado pelo coletivo. Nessa perspectiva, o modo como contamos nossa história e como agimos nela muda radicalmente. Um movimento que não pode ser alcançado apenas pela intensidade das “lembranças individuais”, mas pela “densidade de uma memória pessoal e coletiva” (Ibidem, 2000, p. 77). O que resulta numa escrita que não é solitária, mas marcada pelo mergulho que fazemos na profundidade das lembranças. Assim, memória e sujeito são constituídos pelo mesmo fio que se desenrola em uma narrativa onde o narrador é obrigado a desistir da segurança de uma identidade linear e assumir a narrativa enquanto ruptura, desvio, possibilidade de construção de uma identidade sempre renovada por um sujeito ético e político. Memória e sujeito não estão prontos, são constituídos nesse processo de rememoração. Caminhando de forma a não se afastar da ideia de memória enquanto um processo que é construído, Maurice Halbwachs (2004) assume a memória como um processo fundamentalmente coletivo e social, submetido a mudanças e transformações constantes. O autor assume que, na construção das nossas lembranças, “jamais estamos sós (...) sempre levamos conosco e em nós, certa quantidade de pessoas que não se confundem” (HALBWACHS, 2004, p. 30).

Transcendendo aos limites que um instrumento de ensino-aprendizagem pode ter, a construção do portfólio traz para o trabalho pedagógico uma dimensão de alteridade, de diálogo com a própria história, seja a do presente, seja a das expedições possíveis aos lugares profundos da memória. Nesta perspectiva o portfólio assume um lugar que não é exterior, mas que é autobiografia, vida, trajetória, percurso.

Como primeira atividade do portfólio, todos foram convidados a escrever uma carta para a criança que foram. A elaboração dessa atividade sofreu resistência por parte de alguns. Talvez o motivo possa ser entendido na leitura da introdução da carta de Brito:

*Recebi a notícia por telefone que deveria escrever uma carta para você. Ao pensar na possibilidade de reverter o tempo, meus olhos marejaram de lágrimas, meu coração apertou e uma vontade de chorar brotou no meu peito....*

Ou nas palavras de Luana:

*Olá Luana! Como você está? Você ainda existe?*

*Hoje aos 29 anos de idade fico surpresa em ter que escrever para você, pois a dinâmica social na qual estou inserida exige que eu me esqueça de você, de mim. Mas sabe que parando para pensar, percebi que muitas das minhas vivências atuais estão diretamente relacionadas a você...*

Ou mesmo na constatação da Caruanã:

*É meu filho, eu sou você e você sou eu (infelizmente). Sinto muito lhe dizer, mas você não será jogador de futebol nem economista como você falava aos 4 anos. Também tenho que te contar que vão cortar a mangueira tão querida na frente da sua casa, aquela que você e a molecada chamavam de casinha.*

A linearidade da vida adulta oculta de nós a criança do passado, escondida nas dobras da memória, mas muitas vezes também a criança que brinca diante de nós hoje. O resgate da criança que fomos, que não acontece sem o impacto da emoção e surpresa do reencontro, ressignifica o presente, coloca o sujeito em contato com a essência de um tempo intensivo, não linear, por isso atravessado de ‘agoras’ (KOHAN, 2003). Enxergar

essa criança abre um leque de possibilidades, não só para o passado, mas também para o presente.

Rememorar o passado, compartilhar experiências. Como realizar uma escrita autobiográfica na terceira pessoa? Esse pareceu ser outro estranhamento que a atividade provocou.

*Gostaria que ao ler esta carta você pudesse entender o que senti ao escrever-te essas palavras, porém entendo que não seja possível, pois meus sentimentos nesse momento são incompreensíveis para alguém da sua idade. Estranho usar a terceira pessoa para falar comigo, isso mesmo, esta carta foi escrita por você mesma, com 40 anos de idade (Valéria).*

*É com muito carinho que lhe escrevo esta carta, sou alguém que te conhece muito e estou ansiosa para contar-lhe algumas coisas, sinceramente espero que de alguma forma possam contribuir na jornada de sua vida (Angélica).*

*Olá, você deve estar achando estranho encontrar uma carta escrita por você mesma! Pois bem, encontrada, pense um pouco sobre o que você irá ler (Gleice).*

Assim como a atividade que gerou as cartas, as memórias escolares, o conhecimento de diferentes propostas de instituições de Educação Infantil e o exercício de pensar práticas nas quais as crianças fossem as protagonistas e pudessem subverter a ordem das coisas, conceito com o qual operamos apoiadas em Benjamin (2000), estiveram presentes no portfólio, o que será tema para um outro texto. Ao todo treze atividades favoreceram a alteridade provocada pela escrita e registros no portfólio deslocando os estudantes do seus lugares de adultos para reconhecerem sua verdadeira face no encontro com a criança que persiste em existir tanto em suas memórias, como em nossas escolas.

A escolha pela *Carta para a criança que eu fui* como material para esse debate se deu porque segundo os depoimentos, de todas as atividades que compuseram a coleção do portfólio, essa foi a que mais desafiou os estudantes. A partir da leitura das cartas, discutimos as concepções de infância e criança presentes nas narrativas. Nesse contexto foram realizadas aproximações e afastamentos entre as infâncias das gerações existentes em sala e a infância contemporânea. Ao mesmo tempo, a música, a literatura, a poesia, as artes, ampliaram a leitura junto com o referencial teórico que trouxe a história, as políticas e as práticas do atendimento à infância brasileira. Nosso intuito foi: ao reconhecer a especificidade da infância, desnaturalizar o modelo escolar, propondo uma metodologia que considere os estudantes como atores privilegiados de seus processos de aprendizagem. Esta experiência abre perspectivas para a construção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica tanto nos cursos de formação quanto na Educação Infantil, nos quais, história pessoal, pesquisa acadêmica, políticas públicas e práticas se cruzam, formando um cenário no qual a criança é o centro. O desejo que permanece é que este texto não seja um ponto final, mas o desafio para uma prática docente que possa nos afetar: alunos e professores. Como nas palavras de Brito ao avaliar a opção pela elaboração do portfólio na disciplina.

*Ainda é muito difícil transpor para o papel, aquilo que somos, que compreendemos, que absorvemos. Mas, o importante é a percepção de que fomos afetados pelo prazer do conhecimento ao realizar esse portfólio, seja pela leitura dos textos, pelas discussões em sala, pela escrita... Fomos afetados! (Brito)*

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, A. ABDIAN, G. **Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos políticos-pedagógicos de universidades públicas.** Educação em Revista. Vol 29 No. 04. Dez, 2013.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Rua de Mão Única. Obras Escolhidas II.** São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANDAU, V. **O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin.** Educação e Sociedade. vol.21, N°.73. Dez. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400006). Acesso em novembro de 2011.
- GABRIEL, C. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”.** In: MOREIRA, A. e CANDAU, V. (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas Petrópolis: Vozes, 2008, p. 212-245.
- GAGNEBIN, J. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2000.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2004.
- KOHAN, W. **Infância - Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.
- MOTTA, F. **De crianças a alunos – A transição de Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2013.
- POPP, Bárbara. **Avaliação por portfólio na pedagogia. Desenvolvendo o processo reflexivo nos futuros professores.** Ver. Grad. USP, vol 2, n. 1, mar. 2017, pp. 91-94.

**Discutindo concepções e práticas da docência para e com bebês e crianças pequenas no curso de Pedagogia**

Nazareth Salutto  
UFF  
Michelle Dantas Ferreira  
SME/PPGEdu UNIRIO

O artigo tem por objetivo apresentar e debater a construção da disciplina optativa “**Bebês e crianças pequenas: concepções e práticas em debate**”, que emergiu como desdobramento da disciplina Educação Infantil (60h), cursada no 6º período do curso de Pedagogia. A disciplina foi organizada em três eixos: i) bebês e crianças pequenas: concepções; ii) bebês e crianças pequenas: desafios da formação e da docência; iii) bebês e crianças pequenas: cultura e cotidiano. Iniciamos a partir da indagação ‘quem é o bebê e a criança pequena no contexto social?’. O eixo *desafios da formação e da docência* levou-nos a considerar práticas a partir do reconhecimento do bebê e da criança pequena como pessoas que se manifestam de modo distinto dos adultos e de crianças com mais idade, implicando a construção de um cotidiano pedagógico que redimensione tempos-espacos e formas relacionais. O último eixo buscou elencar e discutir outras proposições em torno dos bebês e das crianças pequenas na sociedade como o teatro, a literatura infantil, entre

outros. O referencial teórico baseou-se nos estudos e pesquisas sobre bebês crianças pequenas no campo da Educação Infantil (GUIMARÃES, 2008; COUTINHO, 2010), o diálogo interdisciplinar entre áreas como Psicanálise (WINNICOTT, 2014), da Pediatria (PIKLER, 1969), da Antropologia Cultural (GOTTLIEB, 2012), entre outros. A avaliação final, feita pelos estudantes e pela professora, revela o impacto positivo na formação, contribuindo no adensamento das discussões em torno das concepções sobre ser bebê e criança pequena e o impacto desse debate para a qualificação da docência na Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** bebês e crianças pequenas; formação e docência; curso de Pedagogia.

*Brincar, inventar, seguir a formiga até seu formigueiro, misturar água com cal para ver o resultado, eis o que se faz quando se é pequeno e quando se é grande [...].*  
Clarice Lispector (1998, p.122).

No primeiro semestre de 2018, iniciei atividades docentes na Universidade Federal Fluminense (UFF-Niterói). Uma das disciplinas que ministro é Educação Infantil, oferecida no 6º período do curso de Pedagogia, com carga horária de 60h/semestre, o que nos dá margem de aproximadamente 15 aulas. Ao longo das discussões da disciplina, que abarca desde história e política da Educação Infantil até práticas (organização da rotina, planejamentos, entre outros aspectos), o tema dos bebês e das crianças pequenas tangenciou nossos debates, sem que tivéssemos a oportunidade de aprofundar as inúmeras dúvidas, tanto sobre concepções, quanto sobre desafios das práticas na docência com bebês e crianças pequenas. Provocada e motivada por essas questões, no segundo semestre de 2018, como desdobramento da disciplina obrigatória Educação Infantil, ofereci a disciplina “Bebês e crianças pequenas: concepções e práticas em debate”, como optativa (1), aberta à todas outras licenciaturas (2).

Pode-se afirmar que a disciplina optativa “Bebês e crianças pequenas: concepções e práticas em debate” foi sendo germinada e construída ao longo do semestre em que discutíamos Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016) define a Educação, dever do Estado e opção da família, como direito da criança desde o nascimento. Já a Lei n. 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação/LDB, BRASIL, 2010) define que a docência na Educação Infantil será exercida pelo/a professor/a com formação na modalidade Normal ou no Curso Superior. Desse modo, a leitura e interpretação da legislação e das teorias sobre infância e criança nos colocava indagações: crianças e bebês são semelhantes em suas manifestações? Se sim ou não, quais são as especificidades que marcam seus lugares subjetivos e sociais no mundo? Reconhecidas suas especificidades, de que docência estamos falando na Educação Infantil ao considerarmos esses sujeitos? Quais são os parâmetros, limites, desafios na composição do ofício docente, no espaço inicial de formação, que possam orientar para o trabalho *para* e *com* bebês e crianças pequenas? Desses questionamentos, fui construindo o guarda-chuva que viria a subsidiar a construção do programa, o referencial teórico e a metodologia de avaliação da disciplina, que foi organizada em três eixos: i) bebês e crianças pequenas: concepções; ii) bebês e crianças pequenas: desafios da formação e da docência; iii) bebês e crianças pequenas: cultura e cotidiano.

O eixo um nos levou a ampliar o debate inicial construído na disciplina Educação Infantil, tomando como foco a perspectiva do bebê como categoria de estudos no interior

dos estudos da Educação de modo geral, da Educação Infantil, em particular. *Quem são os bebês?* No que diferem das crianças de quatro, cinco, seis anos? O que sabemos sobre ser bebê? Essas e outras indagações foram sedimentando a pertinência de construirmos um *locus* mais específico para ampliarmos a discussão, considerando, como aposta Cunha (2016), que uma das consequências do modelo binário e hermético de produção de conhecimento que vem se desenrolando ao longo do século XX, diz respeito ao fato do *sujeito da aprendizagem é invisível como categoria estruturante dos processos pedagógicos* (p.89). Desse modo, buscou-se caminhar epistemologicamente – a partir de um quadro teórico que envolveu áreas como Educação/Pedagogia, Antropologia, Psicanálise, Pediatria, entre outras, buscando fissurar mitos sobre ser bebê e criança pequena em busca de uma concepção que possa reconhecer e legitimar seus modos singulares de subjetivação (WINNICOTT, 2014) e imersão na cultura – em direção a olhar práticas direcionadas aos bebês e crianças pequenas, de modo a problematizar de que maneira esse debate torna possível redimensionar e sustentar outras experiências de docência, que envolvam princípios que se baseiam na observação interessada (PIKLER, 1969) e atenta do adulto em direção aos gestos, movimentos, experimentações, investigações dos bebês e crianças pequenas no cotidiano institucional.

Foi necessário e importante considerarmos a potência de construir uma disciplina que se baseia em indagações genuínas de alunas e alunos, futuros pedagogos e pedagogas, especialmente porque todos fomos levados a pensar *quem é o bebê e a criança pequena* na tessitura social, não apenas como organismo privado da família (ROSEMBERG, 2014), reconhecendo-os como *pessoa* (MATTOS, 2018). A partir dessas questões, a disciplina assumiu como compromisso partir da pergunta *quem são os bebês e as crianças pequenas?* para construir sua base teórico-metodológica.

Das concepções, identificamos que os avanços em torno das discussões que cercam a Educação Infantil ganharam expressividade nas últimas quatro décadas, no diálogo com diferentes setores da sociedade, da influência dos movimentos sociais, resultando na representatividade legal e no reconhecimento social das crianças. No que concerne à especificidade dos estudos sobre bebês e crianças pequenas, é possível reconhecer o crescimento progressivo da temática no interior da Educação Infantil, fruto das lutas travadas pelo próprio campo para sua constituição, atravessando o debate da creche e sua necessidade para a mãe trabalhadora (ROSEMBERG, 1989; VIEIRA, 1988), às pesquisas que buscam problematizar o caráter compensatório que marcou a definição de políticas e ações voltadas à creche nos anos 1970 e 1980 (ROSEMBERG, 1989), à ampliação, especialmente nos últimos dez anos, de pesquisas que se dedicam a investigar especificidades das práticas relacionais, cotidianas, das manifestações dos bebês e das crianças pequenas sob diferentes óticas (TRISTÃO, 2004; SCHIMITT, 2008; GUIMARÃES, 2008; COUTINHO, 2010). Identificamos que a dinâmica dos processos de investigação vem sinalizando desafios, conquistas e contradições que vão da esfera macro (políticas públicas que assumam a categoria *bebê* como pauta de suas agendas) à micro (práticas que se orientar pela compreensão das concepções sobre ser *bebê* e *criança pequena* a partir de suas manifestações).

O impacto de perspectivas teórico-metodológicas que se aproximem dos modos de manifestação dos bebês e crianças pequenas podem contribuir na estruturação da rotina e das propostas do cotidiano institucional (creche), bem como para apontamentos que alarguem a compreensão dos modos de conceber espaços (públicos, culturais), convidando a implementação de ações que acolham e reconheçam bebês e crianças pequenas como sujeitos sociais, para além da esfera doméstica e institucional, que possam ocupar outros espaços-tempos sociais. Essas reflexões nos levaram aos estudos como os de Santos (2017), que olha para os bebês no museu de arte; Fochi (2014), que convida a alargar

compreensões do teatro com e para bebês, de Mattos (2018), que discute especificidade das interações dos bebês com os livros de literatura infantil.

A antropologia emerge nesse cenário por ser campo que privilegia o estudo do homem e suas culturas, sem desconsiderar outros marcadores significantes como o atravessamento da vida psíquica, sem essencializar nem uma, nem outra. O homem se constituiu na imersão na cultura, pois, *o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura* (LARAIA, 2000, p.70). Desse modo, ao assumir a força da cultura na constituição humana, por que motivo o conhecimento sobre os bebês são reduzidos, em sua maioria, aos fenômenos do desenvolvimento?

Para Gottlieb (2012), trata-se de uma herança ocidental, definida pela lógica médico-higienista, mantida até a atualidade, com impacto nas formas de conceber o bebê da gestação ao parto, do nascimento a lógicas institucionais, tomadas como universais como parâmetros do seu desenvolvimento.

Se áreas como as da Pediatria, da Psicologia e da Assistência auxiliaram a forjar uma imagem social do bebê como frágil e dependente, com forte impacto no contexto das práticas institucionais (GUIMARÃES, 2008), estudos e pesquisas recentes têm permitido reconhecer a legitimidade dos bebês e das crianças pequenas como *peessoas* potentes. Olhar de modo respeitoso para suas ações faz-se necessário e urgente, de modo a legitimar seu lugar na estrutura social.

As discussões ganharam contorno por meio da construção de um pequeno mapa conceitual que, feito individualmente ao longo da disciplina, que subsidiou a construção de um texto crítico-reflexivo como avaliação final da disciplina. Segundo Cunha (2016) [...] *é preciso repensar a universidade no contexto de suas políticas e formas de produção e distribuição do conhecimento* (p.89). Nesse sentido, pode-se considerar que produzir conhecimento pode se dar a partir de profícuo e honesto diálogo com a vida *à qual todos já pertencemos*, uma vez que todos já fomos bebês, a partir de uma dimensão dialógica que leve as/os estudantes a indagar sobre aquilo é tomado como óbvio ou, supostamente conhecido, definido, determinado. Nesse sentido, a formação inicial é provocada e ampliada, num profícuo diálogo com temas que emergem dos estudos que se alimentam e impactam práticas e concepções. Assumindo o compromisso com esse eixo da formação do Pedagogo, pretendo dar continuidade à oferta da disciplina no semestre 2019.2.

(1) - Conforme consta no documento **RESOLUÇÃO N.º 001/2015** que regulamenta os cursos de Graduação da UFF, disciplina optativa é definida como “Disciplina de livre escolha do discente, dentre uma lista previamente estabelecida pelo Colegiado de Curso, com o objetivo de ampliar sua formação profissional” (p.9).

Disponível em:

[http://www.uff.br/sites/default/files/001-2015\\_regulamento\\_do\\_curso\\_de\\_graduacao\\_0.pdf](http://www.uff.br/sites/default/files/001-2015_regulamento_do_curso_de_graduacao_0.pdf)

(2) - O objetivo de envolver outras licenciaturas se deu pelo reconhecimento da importância de situar o debate sobre bebês e crianças pequenas, na formação inicial de diferentes graduandos, de modo a contribuir na construção de um olhar humanizado, crítico, reflexivo, que se contraponha a mitos e compreensões equivocadas. Na disciplina se inscreveram graduandos de Pedagogia (a maior parte), Psicologia, Serviço Social e Enfermagem.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 291 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Teatro desde bebês**: contributos para pensar o teatro, a arte e a educação. Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas. Revista Moín-Moín, nº 12, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações na educação superior**: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016

GOTTLIEB, Alma. **Para onde foram os bebês?** Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). Psicologia USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, v. 20, n. 3, p. 313-336.

\_\_\_\_\_. Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no Oeste da África.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

LARAIA, Roque de Barros Laraia. **CULTURA**. Um conceito antropológico. 13 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Bebês e livros**: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo. 200 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

NUNES, Maria Fernanda Rezende, CORSINO, Patrícia, DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, Fundação Orsa, 2011.

PIKLER, Emmi. Moverse em libertad. Desarrollo de la motricidade global. 5ª reimpressão. Madrid: Narcea, S. A de Ediciones, 1969.

ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Creche**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **A cidadania dos bebês e os direitos dos pais e mães trabalhadoras**. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“MAS EU NÃO FALO A LÍNGUA DELES!”: AS RELAÇÕES SOCIAIS DE BEBÊS NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis.

TRISTÃO, Fernanda. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso de uma creche conveniada. 2004. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Mal necessário**: creches no Departamento de Nacional da Criança (1940-1970). Cadernos de Pesquisa, São Paulo (67): 3-16, novembro de 1988.  
WINNICOTT, Donald Wood. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LCT, 2014.

---

[1] Conforme consta no documento **RESOLUÇÃO N.º 001/2015** que regulamenta os cursos de Graduação da UFF, disciplina optativa é definida como “Disciplina de livre escolha do discente, dentre uma lista previamente estabelecida pelo Colegiado de Curso, com o objetivo de ampliar sua formação profissional” (p.9).

Disponível em:

[http://www.uff.br/sites/default/files/001-2015\\_regulamento\\_do\\_curso\\_de\\_graduacao\\_0.pdf](http://www.uff.br/sites/default/files/001-2015_regulamento_do_curso_de_graduacao_0.pdf)

[2] O objetivo de envolver outras licenciaturas se deu pelo reconhecimento da importância de situar o debate sobre bebês e crianças pequenas, na formação inicial de diferentes graduandos, de modo a contribuir na construção de um olhar humanizado, crítico, reflexivo, que se contraponha a mitos e compreensões equivocadas. Na disciplina se inscreveram graduandos de Pedagogia (a maior parte), Psicologia, Serviço Social e Enfermagem.

---