



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Nataly Kelly Silveira

EDUCAÇÃO DE BEBÊS EM CRECHE: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS

Florianópolis, Junho de 2014.

Nataly Kelly Silveira

EDUCAÇÃO DE BEBÊS EM CRECHE: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina como pré-requisito para a obtenção da Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eloisa Acires Candal Rocha.

Florianópolis – SC

2014.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 18 julho de 2014.

Prof.^a Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dra. Eloisa Acires Candal Rocha.
MEN/CED/UFSC

Membro Examinador: Ms. Rosinete V. Schmitt.
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro Examinador: Prof.^a Dra. Alessandra Mara Rotta de Oliveira.
MEN/CED/UFSC

Suplente: Prof.^a Dra. Katia A. Agostinho
MEN/CED/UFSC

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata primeiramente a Deus, pois desde sempre me sinto privilegiada em tê-lo bem perto do meu coração e amá-lo. Um amor que a cada dia me torna melhor, um amor que gera ensinamento sobre uma postura diante a vida, que me renova e me dá forças.

Agradeço minha mãe por ter sido uma mulher vitoriosa e ter me educado apostando sempre que este dia iria chegar: minha formação em uma universidade.

Grata sou pelas minhas duas bonequinhas Stéfany e Tamirys, pois sem elas eu não saberia o prazer de ser mãe, não teria meus dias tão coloridos e minhas noites tão alegres. Pude perceber em seus olhares a preocupação a cada página escrita deste TCC, pude perceber suas ansiedades... Não esqueço as suas palavras de conforto dizendo: Mãe você consegue, vai dar tudo certo!

Agradeço ao meu amado marido Roberto por ter sido companheiro, paciente e amigo me incentivando e apoiando sempre nesta caminhada. Uma vez que nos conhecemos na primeira fase da faculdade por meio de um trabalho e juntos chegamos até aqui... Que seja mais uma etapa das várias que ainda iremos percorrer lado a lado!

A todos os meus amigos que me deram muita força, em especial a Roselene, a Jú e a Gaby pelo caminhar de todo dia, pelo apoio e carinho e pela dedicação... Existem momentos na vida que iremos guardar para sempre dentro de nós!

Agradeço a todos meus professores e orientadores de estágio que fundamentaram minha formação, em especial a minha orientadora Eloisa Rocha. Por me inspirar a cada dia, não só por considerar o seu profissionalismo e sua posição como Doutora em Educação, mas pela pessoa que com toda sua experiência poderia ser enrijecida de si, porém age com doçura, com delicadeza e sutileza se tornando incomparável!

Agradeço a todos os autores que teceram comigo um diálogo profundo, transformador e primordial para compreender os bebês e as crianças em suas múltiplas linguagens.

Por fim, meu muito obrigado a esta formação por tornar possível a realização de um sonho de criança: ser professora de crianças!

O amor não é um sentimento romântico individual. Ele é sempre interativo, pois é constante sair de mim em direção ao meu Outro.

Podemos dizer que a emoção que torna a paz inevitável e não-reversível é o amor. Pois o amor – a emoção da experiência e da vocação original do ser humano – é um movimento gratuito e generoso em direção ao Outro. É um encontro com o Outro em que esse Outro, a começar pelo Outro de mim mesmo, vale e significa algo para mim como um ser-em-si-mesmo. Como um puro ser em si pelo seu só existir por um momento, ou por uma vida, em mim através de mim, comigo e em relação comigo. (p.189)

Carlos Rodrigues Brandão .

“Amaras ao teu próximo como a ti mesmo”

Jesus Cristo.

SUMÁRIO

1. CAMINHOS DA PESQUISA	6
1.1 Objetivo Geral	6
1.2 Objetivos específicos	6
2. A CRECHE, UM LUGAR PARA O DIÁLOGO: PERSPECTIVAS DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA	6
2.1 Educação Infantil: perspectivas de uma Pedagogia da Infância	6
2.2 Creche: um lugar para o diálogo	6
3. RELAÇÕES DIALÓGICAS COM BEBÊS EM CONTEXTOS COLETIVOS	6
3.1 Buscando uma aproximação com a teoria e os conceitos para compreender os diálogos dos bebês	6
3.2 Diálogos a partir das mediações com objetos e com ações compartilhadas nas brincadeiras.	6
3.3 Diálogos a partir do corpo como linguagem: ações em que as crianças buscam os adultos.	6
3.4 Diálogos marcados pela responsividade e empatia	6
CONSIDERAÇÕES FINAIS	6
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	6

1. CAMINHOS DA PESQUISA

A realização deste trabalho final da formação acadêmica se torna uma oportunidade de aprofundamento conceitual dos estudos que marcaram nossa formação. Nele, decidimos elucidar as interações dialógicas nos contextos educativos com bebês. Nestas interações, os diálogos pressupõem um encontro entre dois ou mais sujeitos, exigindo o reconhecimento do outro.

A origem da escolha do tema decorre do processo vivido no curso de graduação e vai além disso, já que é neste processo que vamos nos constituindo como profissionais. Os conhecimentos e as experiências construídas ali vividas nos afetam e nos dirigem para tomadas de posição frente ao exercício da prática docente que nos espera.

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos causou preocupações, sobre como escolher o tema, já que o curso abrange muitas disciplinas, como interligá-las e ainda como fazer algo relevante para minha formação. Agora, ao seu final, percebemos que seu desenvolvimento não nos possibilita dar conta de tudo o que desejávamos, e os limites de tempo para sua elaboração acabam também por impor limites para um efetivo empenho de pesquisa.

No processo de escolha do tema para um Trabalho de Conclusão de Curso, alguns surgem por identificação, outros por falta de opção ou pela aparente facilidade, definidos em função de uma ou outra disciplina cursada ou simplesmente vão sendo forjados já no fim do prazo, em meio à correria das exigências formativas.

Neste caso, este tema de TCC foi definido já no último ano de formação, pois até então não havia, de minha parte, uma percepção sobre a importância da prática pedagógica com crianças pequenas. Entendia que, por ter cursado muitas disciplinas que contemplavam a criança pequena e seus direitos, não seria necessário retomar este tema. Porém, devido à experiência do Estágio curricular em educação infantil, afirmou-se uma nova percepção sobre a criança real, aproximada agora das conceituações abstratas que acreditava já conhecer.

Assim, as inquietações sobre o tema surgiram na sétima fase do curso, durante o período de Estágio curricular, entre desconstruções de pensamentos já naturalizados e um salto para novas reflexões tecidas nas relações no âmbito da creche.

As afirmações frequentes, tais como: “- eu já estou cansada de ouvir e ler a mesma coisa”, ou “eu já sei”, foram sendo colocadas em xeque. Desde a concepção de criança até os

posicionamentos diante delas foram sendo revistos, ficando evidente o quanto nossa ação denuncia nossa concepção sobre os bebês e as crianças pequenas.

O Estágio possibilitou uma vivência privilegiada, uma inserção prática, distinta do exercício efetivo (dos professores), o que possibilita intensificar a observação sobre as ações com os bebês e as crianças maiores, e adultos como as mesmas agem, promovendo questionamentos de como ser professora de educação infantil e quem são essas crianças?

Neste processo vivido, registrávamos tudo o que saltava aos nossos olhos e fomos construindo uma memória e um documento do processo educativo vivido, onde observação-registro-reflexão consolidaram um processo dinâmico e uma ferramenta para prática no Estágio.

Amparadas pelas orientações da Pedagogia da Infância, (ROCHA 2010) fomos refletindo sobre a educação infantil, a especificidade desta etapa educacional, a importância de aspectos, como: o planejamento, o espaço e as relações entre todos os envolvidos no contexto da creche, principalmente entre os bebês e os adultos.

Durante a experiência do Estágio foi que este tema surgiu, a partir de uma nova posição que foi se constituindo no entrelaçamento entre teoria, orientação, registro, reflexão, ação e a cada encontro com os bebês e os profissionais da creche. Assim, novos questionamentos foram se apresentando, dentre eles: Que tipos de relações os adultos tem com os bebês? Como os bebês, que ainda não possuem uma linguagem oral, se comunicam com seus pares? As interações e as relações tecidas no espaço da creche acontecem apenas com a mediação do adulto?

Nesta direção esta pesquisa foi feita a partir da análise dos registros feitos por Nataly Silveira e Gabriela Vazquez , elaborados no período de Estágio curricular, realizado na creche Irmão Celso, unidade educativa pertencente à Rede Municipal de Educação, localizada no bairro Agrônomo, próximo à região central de Florianópolis. No período do Estágio, realizado em 2013, a unidade atendia, em período integral, cerca de 110 crianças.

Esclarecemos que a referida pesquisa poderia ser mais rica se nos fosse oportunizado a possibilidade de iniciar a investigação com foco no Trabalho de Conclusão de Curso, juntamente com o exercício de Estágio. Tendo em vista tal consideração e a falta de tempo disponível para aprofundar a investigação como gostaríamos e deveríamos - sem tempo para uma nova imersão em campo - procuramos como partida analisar a documentação produzida no período do Estágio, especificamente, os registros que contemplam as relações entre bebês e entre eles e adultos.

Nesta direção, esta pesquisa tomou para análise os próprios registros produzidos por Nataly Silveira e Gabriela Vazquez no período de Estágio realizado na creche, tomando-os como documentação e fontes de análise com vistas a um aprofundamento.

Este trabalho está organizado em três partes, a primeira delas que, no caso é esta trata dos caminhos da pesquisa, onde apresentamos a temática do estudo, as questões que motivaram a realização dessa pesquisa, bem como os objetivos.

A segunda parte, intitulada: “A creche, um lugar para o diálogo: perspectivas de uma Pedagogia da Infância” (ROCHA 2010), apresenta o tema da educação infantil e as perspectivas da Pedagogia da Infância, tendo como principal fundamentação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Rocha (1999; 2010; 2011); Ostetto (2008); Rocha e Ostetto (2008); Coutinho e Rocha (2007) e Moss (2002). Ainda nesta segunda parte abordamos a creche como espaço privilegiado para as relações dialógicas, tomando os bebês como emissores e receptores dos diálogos entre bebês-bebês e entre bebês-adultos. Neste momento, os estudos de Coutinho (2010), Guimarães (2008), Schmitt (2008; 2011), Agostinho (2004), Forneiro (1998) e Gandini (1999) foram tomados como referência para conceber a creche como um espaço marcado pelo movimento, pelo encontro de diferentes sujeitos, onde eles se comunicam, produzem e reproduzem cultura, onde as crianças potencializam suas experiências infantis. Um espaço, portanto, privilegiado para as interações das crianças e suas relações sociais.

No terceiro capítulo, intitulado: “Relações dialógicas com bebês em contextos coletivos” buscamos, inicialmente, uma aproximação com a teoria e os conceitos para compreender os diálogos que foram registrados e aqui trazidos para análise durante a experiência com os bebês, na vivência do Estágio curricular. Neste momento, a análise dos registros foi orientada por autores, além das referências supracitadas, dos estudos de Freitas (1994; 2008), Barbosa (2011), Roncari (1988), Tezza (1988) e Oliveira e Rosseti-Ferreira (1993) autores estes que nos ajudaram na compreensão das relações sociais dos bebês e os modos como os mesmos se comunicam e se desenvolvem a partir das interações com o outro (sendo este outro pessoas ou coisas) compreendidos pela polifonia de Bakhtin.

Assim, as análises tiveram como ponto de partida os questionamentos em torno das possibilidades de constituição de diálogo entre adultos e bebês e entre bebês nos espaços coletivos da creche. O diálogo com a teoria se deu principalmente a partir da ideia de interações dialógicas, proposta pelas leituras sobre Bakhtin, no caso, as referências que acima elucidamos.

A partir da temática e dos questionamentos apresentados, os quais motivaram a realização deste estudo, foram traçados os seguintes objetivos geral e específicos.

1.1 Objetivo Geral

O objetivo deste trabalho consiste em analisar os diálogos entre adultos e bebês e entre bebês nos espaços coletivos da creche.

1.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Realizar levantamento na bibliografia da área com vistas a identificar os conceitos que permitam compreender os diálogos no contexto da creche;
- Conhecer as formas de diálogo produzidas no âmbito da creche a partir da análise dos registros das observações realizadas no processo do Estágio

2. A CRECHE, UM LUGAR PARA O DIÁLOGO: PERSPECTIVAS DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

A partir da compreensão em torno das crianças como sujeitos de direitos, que são ativas, dialógicas, que brincam, sentem, se expressam e participam emerge uma prática pedagógica, perspectivada pela Pedagogia da Infância (ROCHA 2010), a qual considera que o conhecimento é resultante das relações sociais estabelecidas nos contextos educativos das creches. Neste espaço-tempo, as relações vão sendo tecidas a partir do compartilhamento, entre crianças e adultos, das suas experiências, mas sem que haja, nesta relação, distinção ou hierarquias já determinadas. Deste modo, como apontam os pressupostos da Pedagogia da Infância, o trabalho pedagógico com crianças pequenas consiste em ir ao encontro delas, buscando conhecê-las, percebê-las em suas realidades e contextos. Isso não se faz sem a construção de uma prática compartilhada em todos os âmbitos, ou seja, com as famílias, instituição educativa e todos os profissionais que estão envolvidos na creche. Nesta direção, é impossível não conceber o diálogo como fundamental para o trabalho pedagógico e consequentemente para a relação educativa com as crianças desde a mais tenra idade.

2.1 Educação Infantil: perspectivas de uma Pedagogia da Infância

“[...]acreditamos ser possível, sim, constituir uma relação de horizontalidade verdadeiramente interessada em superar em si a ignorância que tem do conhecimento do outro.”

Eloisa A. C. Rocha (2010, p. 15).

A educação infantil como etapa inicial da imersão das crianças em contextos sociais distintos do familiar permitem uma ampliação sobre as relações sociais, a descoberta do outro e de si, num espaço marcado pelo convívio coletivo.

Os estudos e as análises de Eloisa Rocha (1999), sobre a educação da criança pequena, identificam a possibilidade de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil, a qual passa a analisar criticamente o real, a partir de uma reflexão sistemática de procedimentos e conceituações próprias, na direção da afirmação de um projeto educacional pedagógico que tem como função ampliar e diversificar o conhecimento e as experiências infantis.

Nesta perspectiva pedagógica, compreender as crianças em suas singularidades, suas culturas e repertórios torna-se imprescindível para que, com a mediação do professor, elas possam se apropriar de novos sentidos, novas formas de ser, de fazer e de estar no mundo.

No contexto nacional atualmente, a educação da criança na educação infantil vem sendo afirmada pelos movimentos sociais e pelas políticas públicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2009), como documento de caráter mandatório, define:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 01).

As Diretrizes (2009), ao determinarem um currículo e uma proposta pedagógica nas creches e pré-escolas, fundamentam e demarcam a função da instituição educativa e do professor no sentido de garantir para as crianças seu desenvolvimento integrado à sua educação e cuidado.

Marco de uma orientação educativa, este documento vem afirmando uma negação a uma educação tradicional, mecanizada e transmissiva, dando lugar a uma preocupação com a especificidade das crianças pequenas de zero a cinco anos de idade, ou até a entrada nas séries iniciais do ensino fundamental a escola. 84021406

Para além das diretrizes legais, a produção acadêmica vem se afirmando numa concepção de criança potente e partícipe da relação educativa, que se expressa por múltiplas linguagens, que brinca, imagina, dialoga, interage e, ao mesmo tempo, é reprodutora e produtora de culturas (ROCHA; OSTETTO, 2008).

Porém, é importante destacar que a construção de todo Projeto Político Pedagógico (PPP), deve ser contínua e deve considerar as crianças, os professores, as famílias e os profissionais, assumindo uma posição democrática. Como afirma Moss (2002), toda relação educativa tem uma posição política imbricada nas práticas pedagógicas, carregada de concepções acerca das crianças, suas infâncias e sua educação. De acordo com este autor, a organização das creches e pré-escolas, seus planejamentos e projetos não concebem, na

maioria das vezes, as crianças como ativas nesta relação, sendo apenas construída pelos e para os adultos.

Assumir uma posição democrática requer ter atitudes democráticas, estas aparecem tanto no processo de organização da rotina educativa, nos planejamentos e projetos pedagógicos, como também é contemplada nas relações concretas que ocorrem na creche, entre direção e professores, professores e auxiliares de sala (segundo professor), professores e famílias e, principalmente, dos profissionais da creche em relação às crianças.

Como aponta Rocha (2010), é na educação infantil que: “[...] passamos a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados” (p. 15).

Nesta direção, a educação infantil democrática significa, portanto, considerar as relações e experiências que permeiam a creche, concebendo as crianças como ativas e participantes de todo o processo educacional, no qual a posição do adulto será constituída não apenas por um saber acumulado, mas por se situar numa posição de mais experiente na cultura.

Sendo assim, o adulto, em uma posição de alteridade com as crianças pequenas, ou seja, em uma posição que considera tudo aquilo que “sendo de fora de mim, sendo do outro, me atinge, me diferencia, me altera [...]” (SCHMITT, 2008, p. 149) respeita suas capacidades, compartilha com elas amplamente suas experiências como o outro “igual a mim pela sua humanidade” (ROCHA, 2011, p. 382). É no exercício da prática docente, na organização do espaço e do tempo que ficará evidente como o adulto vê e concebe as crianças, em uma relação verticalizada ou em um reconhecimento de alteridade da infância.

A prática pedagógica rotineira sem tempo – espaço para a reflexão, faz com que as ações do adulto tornem-se naturalizadas no cotidiano com as crianças, cessando-lhes o desejo e a disposição para ver-se em uma relação de alteridade com as crianças.

Neste sentido, Ostetto (2008) sinaliza que o ato de registrar se torna fundamental “para limpar os olhos” (p. 22), para melhor percebemos as crianças assim como as relações que com elas estamos construindo. Quando registramos as ações, relações e interações das crianças no cotidiano da creche estamos legitimando-as, em suas singularidades e capacidades, estamos efetivando uma atitude democrática diante da infância e das crianças.

Para tanto, como apontam Rocha e Ostetto (2008), “torna-se imperioso aguçar o ouvido e refinar o olhar para o reconhecimento e indícios expressivos das crianças. Isto é a aprendizagem” (p.105). Aprendizagem para nós, adultos, que ainda temos dificuldade para

perceber a criança como um outro que me altera, num movimento de relação horizontal e não vertical, o qual só se é possível pelo processo de observação, registro e ação pedagógica.

Bakhtin (apud Freitas 2008) também afirma que “o melhor sistema para esclarecer um fenômeno é observá-lo em seu processo de formação e desenvolvimento” (p. 299). É a partir do seu conjunto de registros produzidos e selecionados ao longo processo de formação das crianças, aliados aos seus apontamentos que o professor poderá ampliar os repertórios e orientar sua prática pedagógica.

Conhecer, de fato, as crianças permite então que se possa traçar uma possibilidade (ou algumas) de caminho educativo com as crianças, no sentido de planejar e organizar situações que tenham como finalidade permitir às crianças a reiteração, a ampliação e diversificação de repertórios culturais, sociais, expressivos, afetivos, corporais, linguísticos, narrativos, etc. Esses caminhos foram delineados por Rocha (2010) como Núcleos da Ação Pedagógica. De acordo com esta autora, os Núcleos, são tomados separadamente apenas para fins de sistematização e organização dos modos de fazer pedagógico junto com as crianças têm:

[...] um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas, em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos. A necessidade de darmos visibilidade aos núcleos da ação, como forma de orientar a organização do trabalho diário junto às crianças, não prescinde da afirmação de uma pedagogia que tome a infância como um pressuposto; que reconheça as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem (ROCHA 2010 p. 16).

Os Núcleos da Ação Pedagógica são organizados em número de três, sendo um deles relacionado ao âmbito da Linguagem, outro, das Relações sociais e culturais e o terceiro volta-se para as Relações com a natureza. Os Núcleos da Ação, dão ao professor as ferramentas e possibilidades para um trabalho pedagógico com uma intencionalidade de possibilitar trocas e novas apropriações. Em uma recente reflexão, realizada sobre nossa prática de Estágio curricular, já indicávamos que:

[...] a nossa intencionalidade parte dos apontamentos das crianças e nos relacionamos com elas, brincamos com elas, passamos a conhecer seus processos de reinterpretação da cultura e as respeitamos como participantes do processo de construção do conhecimento. Não repassamos os conhecimentos, mas com elas os vivemos e experimentamos (SILVEIRA e VAZQUEZ, Memorial de Estágio em Educação Infantil, 2013, p.11).

Conforme indica Rocha (2010), são as trocas de experiências, de conhecimentos e de diálogos que permitirão a construção de uma relação horizontal com as crianças, tecida nos espaços coletivos da creche. Não reduzindo a responsabilidade do adulto em sua

intencionalidade prévia, ou seja, considerando apenas as intenções iniciais da ação pensada (deixando de lado aquelas que aparecem no próprio percurso do processo vivido), mas afirmando a dialogia do processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Bakhtin (apud RONCARI, 1988, p. 41), é tanto com as palavras, como com as ideias do outro, que tecemos nossa própria consciência e pensamento.

De acordo com Coutinho e Rocha (2007):

A dimensão que os conhecimentos assumem na educação infantil coloca-se em uma relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: as linguagens, as interações e o lúdico. [...] educação como emancipação. Nem subalternidade, nem espontaneísmo (p.11).

Nesta perspectiva, a qual consolida uma Pedagogia para a infância (ROCHA 2010) é possível reconhecer os direitos das crianças, conhecer e considerar seus contextos, aptar suas múltiplas linguagens, entender suas necessidades como sujeitos pequenos, que se expressam, imaginam, fantasiam, interagem, sendo sujeitos de suas infâncias. Permitir e garantir esses aspectos às crianças pequenas cria um movimento em que elas, ao se apropriarem do mundo físico e social, tendo o professor como o mediador desse processo, amparado numa prática pedagógica intencional, são reconhecidas e tomadas como produtoras de cultura. Segundo Bakhtin (apud RONCARI, 1988, p. 47), “sábio não é só o que chegou até a verdade e a ensina, mas o que apreende com o outro e procura como chegar até ela”.

2.2 Creche: um lugar para o diálogo

“O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida, das relações que ali são travadas e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído.”

Katia Agostinho (2004, p. 01).

A afirmação da creche como espaço educativo que tem como primazia a infância das crianças pequenas, orienta sua ação para a ampliação das suas experiências e relações infantis de forma a contribuir no seu processo de desenvolvimento integral e apropriação cultural.

Esta perspectiva de Educação Infantil rompe com as funções historicamente exercidas pelas primeiras creches que tinham fins pautados em ações assistencialistas e de higienização na educação de crianças. Suas origens foram marcadas pelo objetivo de amparo à infância desvalida, numa perspectiva de educação como proteção e preservação social.

No Brasil, desde 1988 a creche passa a integrar a sistema educacional e ser afirmada como direito. Constitui-se, portanto, conforme Rocha (1999) como um espaço que tem como compromisso a garantia dos direitos das crianças, direito ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e também ao conhecimento cultural produzido e a produzir.

O espaço da creche não se configura somente pela sua estrutura física, concreta, mas também pelo tempo e pelas relações que se tecem no seu cotidiano, onde os sujeitos que ali estão são ativos e vão configurando neste contexto suas formas de ser, de pensar, de ver.

Segundo Forneiro (1998, p. 233), o espaço pode ser definido como:

[...] um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada, que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso dizemos que o ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (apud SILVEIRA e VAZQUEZ, 2013, p. 36).

Coutinho (2010), ao tratar dos bebês no contexto da creche privilegiando o corpo como ação social e linguagem, mostra-nos as influências das ações adultas e da estrutura da creche sobre o bebês:

A relação ação-estrutura é bastante demarcada em determinados espaços e tempos do cotidiano, nos quais frente a uma única estrutura: com aparatos físicos, horários, normas compõem-se variadas ações marcadas por subjetividades, mesmo em situações onde há uma tendência a sobreposição da estrutura à ação, como é o caso dos momentos da refeição. O corpo, nessas situações, acaba por ser concebido como algo estático, a ser educado e formatado. (p. 120).

O adulto, ao considerar a organização institucional como um todo “indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas” (FORNEIRO, 1998, p. 233) deve incluir também as relações que nessa organização se engendram, elaborando formas de reconhecer, em todos os aspectos, as crianças como pertencentes a esses espaços, os quais não podem ser apáticos, imóveis, ou mesmo inflexíveis pelas rotinas impostas. Toda ação educativa, incluindo aí as ações pedagógicas menos diretivas sobre as crianças, ou seja, quando escolhermos disponibilizar ou não certos materiais e objetos traz uma “posição política imbricada sobre as concepções a respeito das crianças” (MOSS, 2002).

Também Schmitt (2011, p. 26), ao estudar as relações dos bebês na creche conceitua o espaço para além de uma estrutura física, como um lugar transformado pelas marcas sociais e pessoais deixadas pelos sujeitos em suas relações. Quando disponibilizamos e organizamos intencionalmente determinados objetos no espaço, este se configura como um “terceiro educador” (GANDINI, 1999) que não é organizado ocasionalmente, mas é planejado antes pelos adultos, ainda que sua configuração acabe ganhando outros sentidos a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos que nele estão envolvidos. De acordo com Gandini (1999, p. 157):

O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores. A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível, deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento.

Ainda que o espaço da creche permaneça em contínua transformação, em função das relações e ações nele criadas e potencializadas, principalmente pelas crianças, ele deve garantir e promover a brincadeira, a liberdade, o movimento, um lugar de encontros, um lugar pra si (AGOSTINHO, 2004). No espaço da creche, adultos e crianças estão, ainda que em diferentes tamanhos físicos (SCHMITT, 2011) atribuindo novos sentidos, num processo vivido conjuntamente: são as paredes que ganham cores com as produções das crianças, produções essas que são pensadas, organizadas, expostas e valorizadas (ou não) pelos adultos.

O processo de atribuição de sentidos, quando na relação adultos-bebês pode, como aponta Schmitt (2011) geralmente passar despercebido pelos adultos. O que não significa que

esse processo não aconteça, pelo contrário, as crianças estão sempre se permitindo e, neste processo de se permitir e se experimentar, elas buscam com seus olhares curiosos um encontro. Entre elas, é possível perceber como estão o tempo todo sinalizando respostas, seja com um sorriso, com uma aproximação ou afastamento, seja em trocas que buscam perceber o outro e estabelecer um primeiro diálogo pelas suas manifestações corporais.

A partir de Coutinho (2010), podemos compreender o corpo dos bebês e suas manifestações como:

[...] um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se, que aquieta-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças de modo geral a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social (p. 114).

Voltando essa concepção para os espaços coletivos da creche esta relação do corpo que “está em constante comunicação” (COUTINHO 2010) se amplia, pela diversidade infantil que neles se encontram. As trocas com os diversos outros da creche emergem através das experiências, com um olhar, um sorriso, um toque, pela palavra, pelo balbucio, pelas formas que se movimentam no refeitório, no parque e em todos os espaços coletivos. Guimarães (2008), em seu estudo sobre as relações entre adultos e bebês na creche aponta que “as creches apresentam dispositivos através dos quais as crianças ingressam na cultura, através de uma certa experiência de si mesmas” (p. 22).

As crianças estão continuamente observando, buscando e estabelecendo um contato com o outro. Agostinho (2004), ao analisar o espaço da creche e as ações e manifestações das crianças nesse espaço indica que,

Nesse lugar, ao observar as crianças com todos os nossos sentidos e sensibilidades, aprendemos pelos seus modos de ser, estar criança na creche, que quanto mais dermos a elas espaço e tempo para que expressem seus saberes infantis, mais elas nos apontarão novidades, mais conheceremos suas manifestações e consolidaremos a Pedagogia da Educação Infantil que desejamos respeitosa da racionalidade infantil. (p. 15).

Neste sentido, é preciso compreender que nos diferentes espaços da creche onde os adultos intervêm, seja com uma ação que vai desde gerenciar uma conduta ou orientar um movimento de um bebê, até planejar e conceber uma proposta, eles, os adultos, não são objetos passivos ou simples juízes do desenvolvimento infantil, mas companheiros ativos que guiam, planejam, sendo agentes do desenvolvimento (FREITAS, 2008).

As crianças, pelas suas manifestações corporais sinalizam suas vontades, suas inquietações, seus sentimentos, dando aos adultos elementos a respeito de si, sendo estas ações e expressões que, na interação com os adultos, é considerado a “fala, a comunicação” dos bebês. É na interação com o outro, que os bebês vão organizando suas atividades mentais, sendo estas emergidas do exterior. Ou seja, conforme indicaram Vigotski (1991) e Bakhtin (1988), “não é atividade mental que organiza a expressão, mas é a expressão que organiza a atividade mental” (FREITAS, 2008, p. 309).

Na experiência vivida na creche, os bebês vão se constituindo por várias vozes: outros bebês, outros adultos, e todos os diversos outros que não são necessariamente pessoas mas que compõem o espaço da creche, sendo o cotidiano um aprendizado construído a partir da experiência compartilhada.

Os adultos em suas práticas pedagógicas na creche com os bebês, incluindo aí as práticas de higiene, cuidado e alimentação, trocam, mediam, tecem saberes atribuindo novos sentidos e significados nas relações que são compreendidas como dialógicas, na qual a lógica, o sentido é produzido com o outro, na relação.

Pensar esta relação dialógica como princípio do conhecimento e essencial para o desenvolvimento dos bebês, nos encaminha para uma creche que, conforme Freitas (2008): “[...] possibilita a manifestação da diferença dos modos dos esquemas de construção do conhecimento, acompanhada de um trabalho pedagógico que se transforma numa ação compartilhada, num espaço de colaboração conjunta” (p. 308).

Por ser formada por uma teia de relações em que os principais interlocutores são adultos e crianças de diferentes faixas etárias e advindos de contextos culturais diversos, o espaço da creche se configura numa dinâmica que permanece em contínuo movimento, seus espaços coletivos tornam-se ou não um convite aos bebês para constantes relações dialógicas, tendo como privilégio seus espaços coletivos que pela sua diversidade convidam os bebês a várias relações dialógicas.

Neste espaço que delimita as fronteiras da creche, a criança é partícipe do processo de organização e planejamento:

Portanto, destacamos a importância de se considerar a criança como capaz de interferir e participar ativamente sobre a construção do espaço em que se insere, e atentamos para a importância de reorganizá-lo intencionalmente como resposta ao que as crianças estão manifestando, por meio de suas diversas linguagens (SILVEIRA e VAZQUEZ, 2013, p. 36).

3. RELAÇÕES DIALÓGICAS COM BEBÊS EM CONTEXTOS COLETIVOS

Nesta parte do estudo, buscamos, inicialmente, uma aproximação com a teoria e os conceitos para compreender os diálogos que foram registrados e aqui trazidos para análise durante a experiência com os bebês, na vivência do Estágio curricular.

Na busca de entender como acontecem os diálogos entre bebês-bebês e bebês-adultos, o foco de nosso olhar foi lançado em direção a Bakhtin, (17 de novembro de 1895 , Oriol - 06 de março de 1975 , Moscou) filósofo. Esse pesquisador da linguagem humana compreende que a base do conhecimento parte da linguagem, tendo como categoria o dialogismo, que só ocorre se tiverem dois ou mais indivíduos em uma relação.

3.1 Buscando uma aproximação com a teoria e os conceitos para compreender os diálogos dos bebês

Para Bakhtin (1986), a relação dialógica envolve várias vozes ao entrarem em contato, isto é, não se restringe apenas à palavra diálogo, uma vez que as falas partem da interação com outras enunciações abarcadas de expressões de outras vozes. Assim, é por meio deste encontro com o outro, no diálogo, na interação, na corrente da linguagem que o conhecimento vai sendo construído, ou seja, “o centro organizador de toda enunciação não é interior, mas está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1986 apud FREITAS, 1994, p.104).

Concebendo a relação dialógica como fundante no desenvolvimento, trouxemos para este estudo outro autor que, assim como Bakhtin, concebe o sujeito como histórico e cultural. Vindo da área da psicologia, Vigotski considerou o desenvolvimento humano a partir do meio social. Para este autor “o individual e o social devem ser concebidos como elementos mutuamente constitutivos de um todo”, e nessa dimensão, todo indivíduo não se constitui apenas por si, mas traz consigo todas as suas experiências e relações com o meio em que vive (apud FREITAS, 1994, p. 87).

Ambos os autores analisam o desenvolvimento do sujeito pela linguagem, pelas relações sociais, considerando os sujeitos como históricos e culturais, não dissociados de sua realidade. Segundo Freitas (2008), Bakhtin e Vigotski rompem com uma visão de homem objetivado, e apresentam “o homem como ser humano, não mais como objeto, encontrando a humanidade do homem sujeito das ciências humanas” (KRAMER, 1993, apud FREITAS,

2008, p. 301). Com esse novo conceito de homem, inaugura-se uma ciência que abarca o ético, o estético e o afetivo (FREITAS, 2008, p. 301).

De acordo com Bakhtin (2003 apud Barbosa, 2011) , o ser humano precisa do outro para poder ter um modelo, é através do outro que criamos a nossa imagem, o outro nos influencia internamente no que se configurará o nosso externo, abrindo, assim, sentidos e possibilidades de atos éticos e estéticos. O nosso corpo é marcado pelas relações que tivemos com o outro desde a infância. Os sentimentos, ou seja, “a tristeza, a alegria, as paixões são sempre orientadas, nascem em razão do conjunto de valores dados pelo outro” (BARBOSA, 2011, p. 16), desse modo se constitui o eu.

[...] A constituição do eu, assim concebida na categoria estética do outro, toma o corpo esteticamente significativo no contexto do eu para mim, não no contexto da autoconsciência, mas no contexto do eu para o outro (BARBOSA, 2011, pp. 16-17).

Nesse sentido, todas as imagens criadas e unificadas do outro são impressas em nós, são as relações do cotidiano com o outro que guiarão nossos jeitos de ser, sentir, falar e viver. Sendo o corpo produto e produtor de sentidos, nas relações dialógicas, não se separa a razão da emoção. Nesta compreensão, evidenciam-se as funções mentais superiores como sendo de ordens sociais. Barbosa (2011) afirma que tais funções,

[...] ao serem constituídas por signos, pela linguagem que é signo por excelência, são essencialmente ancorados em valores sociais que, em forma de tons emotivo volitivos, vão construindo os afetos e a percepção de cada um [...]. O afetivo se constitui pelo que a linguagem traz de valor de tons para o interior do sujeito [...]. Linguagem esta que é carregada de significados e sentidos construídos por meio das relações dos sujeitos com a cultura, a história e a ideologia (p. 21).

Assim, corpo e mente formulam a linguagem, tendo a palavra como primordial e sendo esta modificada conforme a história, a qual é escrita conforme o homem se relaciona com sua cultura. As palavras tecem diálogos e se tornam fundamentais tanto para Vigotski como para Bakhtin. Para Vigotski (1991), a palavra se denomina como a soma de todos os eventos psicológicos, sendo

[...] um todo complexo, fluido, dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes, altera seus sentidos. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações dos sentidos. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (VIGOTSKI, 1991, p.125, apud FREITAS, 2008, p. 311).

As palavras se constituem de acordo com as vivências dos sujeitos em seus questionamentos, em suas trocas de saberes, de acordo com as circunstâncias que estas envolvem, exprimem sentimentos, atribuem significados em todas as relações dialógicas. Para melhor esclarecer a importância da palavra no entendimento de Bakhtin, recorreremos aos estudos de Tezza (1988), sobretudo quando este autor afirma que, na linguagem viva:

[...] cada palavra é como um resultado de uma relação de força entre o eu e o outro numa tensão que se manifesta em todos os níveis, no material, na forma, no conteúdo, num todo inseparável. Nossas palavras não são nossas apenas; elas nascem, vivem, e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam. [...]. A nossa voz é híbrida por natureza; assim, compreender não é simplesmente decodificar um sinal alheio, para lhe traduzir passivamente uma mensagem [...]. Compreender é um processo ativo; é adentrar um mundo estrangeiro, é num momento ver o mundo como o outro vê, é viajar por todas as nuances intencionais daquele que nos fala, e fazer das palavras dele a nossa palavra, já no terreno das nossas intenções e dos nossos pontos de vista – num certo sentido, toda a palavra viva é impura, dupla, dialógica (TEZZA, 1988, p. 55).

Numa relação dialógica, entendida por Bakhtin (1976; 1995) como verbal e extra-verbal, e por Vigotski (1991) como a relação entre pensamento e linguagem, a palavra é apenas o resultado de uma relação tecida anteriormente pela linguagem, ou seja, o contexto onde os sujeitos estão envolvidos também determinarão seus enunciados, não podendo estes ser separados entre razão e emoção (apud BARBOSA, 2011).

Conforme Tezza (1988), todo enunciado, ou seja, toda relação dialógica só se torna possível se há um outro, sem o outro nada significa, a relação é vazia de sentido. A linguagem jamais é única e isolada em si mesma, como também para nada servem os signos se não tiverem significados, isto é, sempre há uma intencionalidade no enunciado. Conforme o contexto, há múltiplas linguagens, pois entende-se, a partir de Bakhtin que “o discurso é social em todas as esferas de sua existência e em todos os seus elementos, desde a imagem auditiva, até as estratificações semânticas mais abstratas” (apud TEZZA, 1988, p. 56).

Bakhtin e Vigotski partem das relações sociais para explicar o desenvolvimento humano. Suas teorias se entrecruzam, embora em vertentes diferenciadas, ao defenderem que o sujeito se constitui a partir do outro:

O outro é imprescindível. Sem ele o homem não mergulha no mundo dos signos, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagem, não ascendem as noções psíquicas, enfim não se constitui como sujeito. O outro é a peça importante e indispensável de todo processo dialógico, que permeia ambas as teorias (FREITAS, 2008, p. 306).

Esse outro nos acompanha desde o primeiro dia que chegamos ao mundo, uma vez que, ao nascermos, já somos acolhidos por muitas vozes: dos médicos, pais, da família, dos

enfermeiros, da cultura, da história, de um universo de linguagens. Quando entramos em uma vida cheia de sentidos e significados, mesmo não tendo a consciência desenvolvida para a apreensão dessa imersão aos enunciados, passamos a influenciar e alterar os ambientes em que vivemos, como também os indivíduos com os quais nos relacionamos, esse movimento se sucede a cada situação nova, a partir da existência do outro que acaba de emergir. Assim, a relação mãe e bebê, anteriormente resumida a um só corpo, agora pertence a dois, cada um em sua singularidade, que terão seus primeiros contatos e enunciados, possibilitando ao bebê perceber sua existência.

Apoiando-se nos estudos de Bakhtin para analisar as relações dos bebês na creche, Schmitt (2011) aponta que a relação dialógica se inicia quando o bebê passa a ouvir a voz de sua mãe, a qual, dependendo dos enunciados feitos, trará sons volitivos-emocionais e cheios de significações. Segundo Bakhtin (1988, p. 108), “os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (apud FREITAS, 1994, p. 105). É através da enunciação da mãe, de seu toque, de suas expressões, que o bebê começará a ter consciência de si, ou seja, pela linguagem do outro. Nesse sentido, “[...] o ser humano se constitui na relação com o outro, passando pelas significações que este lhe atribui” (SCHMITT, 2011, p. 18). De acordo com Vigotski (2000, p. 25): “eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”.

A ideia de que o ser humano se constitui pelo outro remete ao tema desta pesquisa, a qual nos leva a pensar no adulto que está em relação com bebês como mediador do conhecimento prévio, um protótipo a ser seguido, um outro que ajuda a constituir o eu em outro, nos jeitos de ser, de falar, de comunicar. Nesta perspectiva, o papel dos adultos e todas as suas maneiras de ser e agir no mundo é essencial e completamente intrínseco ao processo de desenvolvimento dos bebês. Contudo, de acordo com Schmitt (2011), embora os bebês recebam dos adultos as significações, eles não perdem sua condição como sujeitos que se expressam, que são ativos, que se comunicam, mesmo que essa comunicação não seja verbal. Os bebês trazem em seus movimentos corporais suas expressões, como ressalta Coutinho (2010, p. 114): “o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social”. Ainda segundo Coutinho (2010):

A consideração da dimensão histórica recursiva do diálogo nos leva a indicar, a partir de Bakhtin, que o corpo pode ser considerado linguagem, à medida que permite a construção de diálogos com significados para os seus participantes, que, por sua vez, são mediados por um entorno social e cultural (p. 111).

Os diálogos com os bebês serão estabelecidos se os adultos considerarem seus movimentos corporais e suas indicações, que vão para além do choro, pois este já é uma fase máxima de expressão, que demonstra descontentamento, aflição, incômodo. É necessário conhecer os bebês, seus contextos sociais e suas famílias, garantindo, dessa forma, possibilidades de diálogos com eles.

A observação, nesse sentido, se torna fundamental, não apenas uma observação dos bebês sobre seu desenvolvimento, mas de como as relações que eles estabelecem são construídas, seja entre os próprios bebês, entre bebês e adultos e entre os bebês e o espaço, o tempo, os materiais que compõem o espaço da creche. Schmitt (2011), ao analisar a relação dos bebês na creche, destaca a importância de se entender o “significado social que cada um ocupa neste contexto e diante de seus outros”, com suas ações, seus comportamentos e seus pensamentos, dialeticamente, já que estes são constituídos por outras vozes (p. 19).

Os adultos, que já são constituídos por outras vozes, também constituirão vozes nos bebês, os quais, por sua vez, entonarão outras vozes em seus pares e nos adultos, numa relação dialógica sem patamares de hierarquização, que contempla uma relação de alteridade. De acordo com Schmitt (2008, p. 149), ao explicitar o significado da palavra alteridade sendo “a qualidade do que é do outro”, refere-se também aos escritos de Bakhtin (1993) no qual propõe “o outro em mim” :

[...] na constituição da consciência e da linguagem, aspecto fundamental das relações sociais e da constituição do ser humano. Ou seja, é aquilo que, sendo de fora de mim, sendo do outro, me atinge, me modifica, me constitui, me completa, me diferencia, me altera, seja na linguagem, seja nos hábitos, nos gostos, nas palavras, na forma de brincar e nas diversas expressões sociais. (SCHMITT 2008 p. 149)

Para se constituírem como sujeitos, os bebês precisam se relacionar com diversos outros, cabendo ao adulto voltar-se com um olhar atento e escuta sensível para as relações que os bebês estabelecem, compreendendo suas ações e expressões a partir da aceitação do outro e da ideia de que essas “leituras” correspondem a relações de diálogo. Trata-se, portanto, de uma atitude de empatia, na tentativa de entender o outro. (SCHMITT, 2011). Acerca desta atitude de aceitação, tentativa de compreensão do outro-bebê, Schmitt (2011) ressalta que: “aos bebês que ainda não falam, que não expressam verbalmente sentimentos, desejos e necessidades, a posição de empatia dos profissionais se torna imprescindível para sua constituição (p. 23).

A partir dessa compreensão, somos impulsionados a apurar as minúcias que exercem peso primordial na constituição dos sujeitos, o que nos leva a questionar nossas posições,

muitas das vezes, infantilizadas quando diante de outros-bebês. Ao questionar essa posição, também adentramos uma reflexão acerca do quanto podemos nos surpreender com os bebês e o quanto eles podem nos ensinar. Os bebês, em suas ações intensas, de querer, de se lançar ao novo, de experimentar a vida com todos os sentidos, conseguem dialogar com o outro apenas por olhares, fazendo-se perceber com um sorriso. Esse mundo verbal e letrado, que tem sido configurado por tempos determinados, vai esgotando os diálogos verbais ou extra verbais, nas quais a relação com o outro, embora essencial, vai sendo tecida também neste contexto acelerado.

Perceber o bebê como outro que é igual a mim, um ser tão em devir como nós, adultos, que estamos em constante constituição, é fundamental para entender seu processo de constituição e de aprendizagem de si mesmo, e do outro. O bebê, ao sinalizar, apontar, sorrir, chorar, interagir com seus pares, está usando formas de se expressar por meio do corpo, sentindo, falando, não sendo passivo, mas se constituindo. O professor, que também se constitui durante esse processo, necessita ser reflexivo, receptivo aos indícios dos bebês, assumindo uma posição de responsividade. A partir de Bakhtin (1993) e referindo-se a este autor, Schmitt (2011, p. 23), explica que a responsividade está relacionada com:

[...] a não indiferença do ser diante do outro, ao lhe dar respostas a partir do lugar que esse outro ocupa. Segundo o autor, compreender o outro é compreender seu dever em relação a ele, “(a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo (...) o que pressupõe a ação responsável e não a abstração de mim mesmo”.

Os bebês se comunicam por várias linguagens corporais, manifestações estas que se constituem em diálogos a partir do momento em que o adulto se coloca diante do outro-bebê numa relação de alteridade e empatia. Desta maneira, a prática pedagógica ganha sentido ao permitir que os bebês possam atribuir sentido ao entendimento de si mesmo e do outro. Pois é nas práticas do cotidiano que os bebês vão se ensaiando, se experimentando e, nesse processo, se conhecendo. No espaço da creche, no contexto de sua rotina, de suas relações de aprendizagem, são os professores os mediadores desse processo de atribuir sentido às manifestações corporais e expressivas dos bebês. Seus modos de agir e de responder ao outro-bebê ocupam parte importante no processo de desenvolvimento dos bebês, que visualizam o outro exterior, o qual deixa imagem do seu eu em mim.

A partir da compreensão de que os bebês aprendem a se ver a partir da ação do outro sobre si, percebemos como é importante, na docência com bebês, a reflexão sobre a prática pedagógica e as concepções basilares subjacente a essa prática, as quais mostram-se nos jeitos

de ser, nos modos de fazer pedagógico. Guimarães (2008) denomina esse posicionamento como uma ética do cuidado, a partir da qual, no momento em que os professores passam a refletir sobre suas práticas, seus modos de interagir e de cuidar do outro, passam também a cuidar de si, envolvendo-se num trabalho sobre si mesmo.

[...] envolver-se num trabalho sobre si mesmo enquanto cuida do outro significa colocar em questão as minhas ações, minhas verdades e formas de conceber meu trabalho sobre o corpo do outro que, tal como eu, não é alheio à maneira como é tocada, segurada, ouvida, sentida, enfim, considerada. (SILVEIRA e VAZQUEZ, 2013, p. 30).

Trata-se, portanto, como aponta Guimarães (2011 p. 40), “de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado”. A ética do cuidado está assim, em estreita relação com o exercício docente de ação-reflexão-ação, como propõem Rocha e Ostetto (2008), a partir das perspectivas anunciadas na Pedagogia da Infância (ROCHA 2010). Ou seja, um exercício pautado na reflexão, criticidade, atenção e sensibilidade. Uma docência que procura estabelecer relações dialógicas e responsivas, compreendendo o bebê como um outro que se constitui a partir de mim e de diversos outros.

A partir desse aporte teórico, partimos em direção à análise dos registros, os quais foram produzidos durante a experiência do Estágio em educação infantil, vivida na sétima fase do curso.

Para a análise, foram escolhidas três categorias de diálogos envolvendo as interações bebês-bebês e bebês-adultos, sendo elas:

- Diálogos a partir das mediações: com objetos e com ações compartilhadas nas brincadeiras;
- Diálogos a partir do corpo como linguagem: ações em que as crianças buscam os adultos;
- Diálogos marcados pela empatia e responsividade: ações dos adultos com os bebês.

3.2 Diálogos a partir das mediações com objetos e com ações compartilhadas nas brincadeiras.

Os diálogos aqui escolhidos para análise tomaram como base as observações das interações com o outro, buscando conhecer as formas de linguagem estabelecidas entre os bebês com objetos e nas as ações compartilhadas durante as brincadeiras no espaço coletivo da creche.

Neste registro, feito na sala da creche em meio ao seu cotidiano, apresentamos uma cena marcada por um diálogo iniciado pelos bebês, onde o objeto aparece como elemento da interação compartilhada.

Na janela, aparece o Sr. Pedro, servente da creche, ele se aproxima de Pedro H., que lhe alcança uma bolsa, Sr. Pedro conversa com Pedro H. que logo depois sai. Bernardo, que está próximo à janela alcança à seu Pedro um brinquedo transparente com argolas. Sr. Pedro começa a balançar o brinquedo fazendo um som que se aproxima de um chocalho, então, Samuel vem ao encontro, sapateando. Wellysson também faz como Samuel e Bernardo observa e começa a se movimentar lentamente. Quando Seu Pedro para de balançar, devolve o brinquedo a Bernardo, que tenta também balançá-lo igual, percebendo o som. Seus amigos, Pedro H., Samuel e Wellysson continuam dançando até que Bernardo desiste de chacoalhar e larga o brinquedo ao chão (Registro de terça-feira, 07/05/2013).

Imagens 01 e 02 - Pedro H. e Samuel em interação com adulto na janela.



Fonte: SILVEIRA e VAZQUEZ. Registro fotográfico no campo de Estágio em educação infantil (Creche Irmão Celso), 2013. Acervo pessoal Nataly Kelly Silveira.

Pedro H., ao tentar iniciar um diálogo com o Sr. Pedro lhe oferece um brinquedo (bolsa), ao aceitar o objeto, Sr. Pedro consente uma aproximação, o bebê logo depois sai. Iniciando um movimento a partir da ação do outro, Bernardo também pega um objeto (brinquedo) e oferece ao Sr. Pedro, estabelecendo uma “forma relacional interativa” entre bebês e entre bebês e adulto. (Schmitt, 2011, p. 23). O adulto, ao atribuir um sentido ao brinquedo oferecido quando começa a balançá-lo e a produzir um som, interage não apenas com Bernardo, mas com todos os outros bebês que ali se encontram e que não se mostram

alheios ao som produzido com o brinquedo, pelo adulto, eles começam a se aproximar entre si e dançam, atribuindo sentido também à ação do adulto. De acordo com Schmitt (2011),

essas situações indicam que os bebês não observam apenas os movimentos e gestos dos adultos, mas também dos seus coetâneos que, embora muitos desses gestos e movimentos não tenham sentido e significados claros para eles, são provocadores de movimentos e gestos de um outro bebê. Isto é, um movimento que brota do movimento do outro, altera-o em sua vivência imediata e funda uma forma relacional interativa de encontro com o outro (pp. 32-33).

Nesta situação, podemos perceber como o objeto brinquedo foi mediador da relação estabelecida entre adulto e bebês e da relação entre os próprios bebês, como indica Guimarães (2008):

[...] Objetos, palavras e pessoas são mediadores de relacionamentos e ganham sentido no contexto em que são experienciados, movimentados, transformados. Mais importante do que a verdade objetivada do pensamento, o significado corrente, é focalizar o objeto que faz agir e pensar, que pode convocar a um diferente sentido em cada relação. É no processo de negociação e de diálogo, que se mostram diferentes posições através das quais adultos e crianças constroem sentidos acerca das coisas, acerca do mundo (p. 23).

No contexto da creche, os bebês partem em direção ao outro, buscando estabelecer interações, muitas vezes, marcadas por formas simples de comunicação, onde o objeto pode se tornar a palavra, pela ação que o envolve, consolidando relações dialógicas.

O diálogo entre adulto e bebê é marcado por uma perspectiva de alteridade, em que o adulto e, neste caso, mesmo não sendo o professor, interage e participa das relações cotidianas da creche, deixando também nos bebês sua imagem, constituindo relações compartilhadas. Nesse sentido, como apontam Oliveira e Rosseti-Ferreira (1993), “o desenvolvimento humano é, portanto, uma construção partilhada, na qual tanto a criança quanto seus parceiros se constroem nas interações que estabelecem” (p. 63).

A atitude de usar um objeto para mediar um diálogo com o outro, assume vários sentidos de negociação, como apontam Oliveira e Rosseti-Ferreira (1993, p. 65), referindo à ação dos bebês ao estender um objeto, podendo ser “dar o objeto”, “trocar os objetos” ou até mesmo um convite para uma brincadeira simbólica, como acontece neste registro:

Na sala, foi disponibilizado alguns livros de diversos tamanhos, dentre eles, um livro grande, feito com tecido e amarrado com elásticos para prender cada página (este livro é produto de uma atividade feita pelas estagiárias em uma das disciplinas do curso de Pedagogia). Fernanda pega o livro artesanal com elástico e repousa seu corpo sobre o livro que, por ser grande, abriga quase que seu corpo inteiro. Depois de se deitar de barriga para cima, Fernanda se levanta e se senta reclinando suas costas sobre o livro. onde os elásticos faziam com que ele se movesse e, ao mesmo tempo voltasse. Rindo da sensação, Fernanda convida Ana a se sentar, Ana senta sobre o livro e experimenta a mesma sensação, mas logo depois sai. Fernanda pega

a boneca junto a si e a deita sobre o livro, fazendo-o de travesseiro. Logo depois o fecha (Registro de segunda-feira, 22/04/2013).

Imagens 03, 04, 05 e 06 - Fernanda e Ana em interação com o livro.



Fonte: SILVEIRA e VAZQUEZ. Registro fotográfico no campo de Estágio em educação infantil (Creche Irmão Celso), 2013. Acervo pessoal Nataly Kelly Silveira

O objeto livro ganha outro sentido atribuído por Fernanda, que convida Ana para sua brincadeira, ambas, em uma ação compartilhada experienciam o livro de corpo inteiro. Sendo negociado pelas duas meninas, o objeto livro se torna o elo que aproxima as duas a uma relação dialógica.

Guimarães (2008), ao buscar compreender o início das funções motoras dos bebês, afirma que uma comunicação começa quando se vai ao encontro com o outro. Ao observar a cena acima percebemos que a troca de olhares e gestos “[...] coloca as crianças numa rede de relações onde suas ações vão ganhando significação, de acordo com a tradição cultural do seu grupo. Pouco a pouco, ganham intencionalidade, sentido e direção” (p. 18).

Outro momento de encontro entre o eu e o outro é quando, na brincadeira, Fernanda deita-se no berço e Matheus vai em sua direção. Este registro mostra uma relação permeada pela interação, pelo afeto demandado, pelos sorrisos e olhares trocados, configurando uma troca, em um diálogo emotivo-volitivo.

Fernanda gosta muito de se deitar, repousar seu corpo e assim o faz deitando-se sobre o colchão do berço. Enquanto isso, Matheus sai da barraca e a vê deitada no berço, ele olha para ela e sorri, vai até ela e lhe faz cócegas, ela sorri, se mexe. Logo depois, Matheus volta a entrar na barraca e se esconde. Fernanda fica olhando-o, então, ele aparece de novo e vai novamente em sua direção fazer cócegas. Os dois

brincam disso por um bom tempo, até que Matheus entra na barraca e não volta mais, Fernanda também se levanta (Registro de terça-feira, 07/04/2013).

Imagens 07, 08, 09, 10, 11 e 12 - Fernanda e Matheus em interação no berço.



Fonte: SILVEIRA e VAZQUEZ. Registro fotográfico no campo de Estágio em educação infantil (Creche Irmão Celso), 2013. Acervo pessoal Nataly Kelly Silveira

Matheus, ao fazer cócegas em Fernanda demonstra uma ação intencional, seu objetivo é fazê-la sorrir e a certeza de sua ação revela que ele já esteve no lugar de Fernanda. De acordo com Schmitt (2011, p. 20) “as significações daquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos passaram primeiramente pelo outro, pelo externo; portanto são de origem social”. Matheus sabe o que vai proporcionar a Fernanda e se comporta como se fosse o adulto da brincadeira.

Essa atitude de Matheus pode ser compreendida a partir de Wallon (1942) (apud OLIVEIRA e ROSSETI-FERREIRA, 1993), quando este autor explica que o bebê assume o papel do outro para constituir o seu eu, sendo que para este processo de desenvolvimento, a imitação se torna essencial.

[...] a criança reproduzindo os gestos, expressões, entonações de um parceiro faz comparações entre suas próprias ações e as do modelo. Assim, a criança explora os movimentos que imita e os significados afetivo-posturais ligados a eles, diferenciando seus aspectos dos do modelo. Dessa forma ela constrói uma duplicação do real, um equivalente feito de imagens, simbólicos e ideias, ou seja, constrói uma representação (p. 65).

Deste modo, é através da representação de suas experiências vividas que bebês vão ensaiando outros papéis e se conhecendo, atribuindo sentido às suas ações e gestos, com os adultos ou com seus pares.

Esta relação entre Fernanda e Matheus apresenta um corpo que sente através do toque do outro em harmonia com os movimentos afetivos. As imagens demonstram a alegria e o contentamento que surge na vida cotidiana em meio à brincadeira, “se pode dizer então que há um aprendizado constituível do sensível nessa convivência que está sempre em processo” (BARBOSA, 2011, p. 17).

Nas relações estabelecidas no parque percebemos também esse movimento compartilhado não só com os adultos e entre os bebês da mesma faixa etária, mas com outros bebês de idades diferentes. No registro a seguir, os bebês, ao encontrarem outro bebê menor, interagem com ele como que o acolhendo num espaço que não é comum sua presença, quando um deles faz uso de um objeto, como mediador de uma possível relação.

Compartilhado com esse parque em que as crianças brincam, há o espaço do solário dos bebês menores de 1 ano de idade. Neste momento, enquanto estamos no parque, um dos bebês sai do solário, juntamente com uma de nossas colegas estagiárias e logo as crianças que estão brincando no parque percebem sua presença e vão recebê-lo. Quem inicia com o certo movimento de “acolhimento” do bebês é Sophia, sendo logo acompanhada por Fernanda e depois Matheus. Eles tentam conversar com o bebê, que se chama Bernardo, dão as mãos para ele, como se o convidassem a brincar, ele, mostrando-se um pouco assustado com as crianças recusa. Então, Matheus tenta pegá-lo e o mesmo reclama, logo mediamos explicando a Matheus que ele não quer e não deseja ser pego no colo. Matheus entende, mas permanece tentando estabelecer diálogo com Bernardo. Ele pega um pedaço de madeira e oferece ao bebê que, desta vez, aceita. Devido o pedaço de madeira ser pontudo, a professora recolhe do bebê, que por sua vez chora, querendo a madeira que Matheus havia lhe entregue. Matheus olha e sai para brincar mais longe. Fernanda e Kamily, ao perceberem o bebê chorando, se aproximam dele. O bebê Bernardo apenas as observa e para de chorar, ele quer contato com elas, mas elas observam outros bebês que estão ali, ele, as vendo também fica olhando (Registro de segunda-feira, 13/05/13).

Imagens 13, 14, 15 e 16 - A interação entre bebês de diferentes idades no parque.





Fonte: SILVEIRA e VAZQUEZ. Registro fotográfico no campo de Estágio em educação infantil (Creche Irmão Celso), 2013. Acervo pessoal Nataly Kelly Silveira.

Nesta situação observada, percebemos a afeição que as crianças sentem pelos menores, há cumplicidade entre eles, da mesma forma como com as crianças mais velhas. Os bebês, em suas manifestações discursivas, dialogam por gestos concebendo o outro como igual, pois percebem o solário como seu, sabem que já estiveram ali e que agora o outro o ocupa. Assim, os bebês trazem consigo todas as suas experiências e relações com o meio em que viveram e vivem.

Conforme os bebês vão se relacionando, vivenciam um processo de atribuir, ressignificar e produzir formas de se comunicar, tendo como modelo o outro e suas manifestações. É por meio do outro que o mesmo vai se constituindo e compartilhando seu eu, suas novas formas de ser, de sentir, de fazer e de estar, fixando em si e no outro a linguagem compartilhada, afetiva, fecunda e dialógica destacada no contexto social.

3.3 Diálogos a partir do corpo como linguagem: ações em que as crianças buscam os adultos.

A continuidade das análises permitiu conhecer as formas de diálogos das crianças com os adultos e a expressão do corpo como linguagem neste processo interativo, como no registro que se segue:

Quando foram ao parque foi possível explorarem outro espaço que anteriormente não tínhamos tido acesso, o espaço perto do solário dos bebês. Neste momento eles corriam, brincavam e assim cada um procurava seu espaço.

Ana e Sophia estão brincando de balanço que tem formato de cavalinho, onde uma empurra a outra, até que a cola do cavalinho cai e Sophia que estava balançando mostra à Ana. Ana olha pega a cola e tenta pôr no lugar, mas como não consegue volta para o outro balanço, ainda, Sophia fica tentando encaixar a colinha do cavalinho nos pregos, quando Nataly intervém para sua segurança.

“Ao me aproximar de Sophia lhe perguntei o que foi ? Ela aponta e tenta encaixar, e eu lhe disse quebrou, e ela balança a cabeça que sim, eu pedi a colinha de suas mãos e expliquei que os pregos eram perigosos, assim ela me deu, quando encaixei, ela observou, e voltou a brincar com Ana.” (Registro de segunda-feira, 22/04/2013).

Imagem 17 - Sophia balançando Ana no parque.



Fonte: SILVEIRA e VAZQUEZ. Registro fotográfico no campo de Estágio em educação infantil (Creche Irmão Celso), 2013. Acervo pessoal Nataly Kelly Silveira

Neste momento, é possível perceber a riqueza do diálogo estabelecido no espaço do parque, este, configurado pela liberdade, pelas brincadeiras e pelos movimentos corporais que vão possibilitando uma nova oportunidade de se descobrir. Fica visível o desejo dos bebês de explorarem o parque e dele se apropriarem, num movimento de amplitude de ação, percebendo o parque como o lugar em que a criança, conforme pontua Agostinho (2004): “[...] se permite estar ou não estar, ir ou ficar, brincar ou não brincar, ficar só ou acompanhado; experimentar decisões, lidando com o convívio e o confronto, fortuitos e inusitados ou aqueles combinados, planejados e pensados entre as diferentes crianças” (p. 10).

Neste registro onde Sophia e Ana estão interagindo e dialogando surge um inesperado pedido de ajuda que tem como resposta uma disposição de ajudar o outro. Neste aspecto fica evidente uma relação permeada pela linguagem corporal, onde o toque e as trocas de olhares esboçam uma conversa sem palavras que busca resolver o problema em conjunto, demarcando um “entrelaçamento constitutivo que há entre sujeito, linguagem e emoção” (BARBOSA, 2011, p.12).

Nas situações cotidianas da creche, os bebês vão se conhecendo e conhecendo os seus pares num processo de compartilhamento de sentidos o qual é vivenciado a partir de inúmeras experiências que, significadas como boas ou ruins vão lhes remetendo sentimentos, os quais, por sua vez, serão expostos através de suas expressões e formas de dizer. Assim, a criança passa a ser “compreendida pelas suas ações. Uma compreensão que propõe um encontro de dois sujeitos” estabelecendo um diálogo (FREITAS, 2008, p. 302).

Quando o adulto intervém e traz perguntas em um diálogo verbal, Sophia responde no viés de um diálogo corporal movido pelos gestos e apontamentos que configuram o “corpo como linguagem” (COUTINHO, 2010, p. 110). A bebê, movida pelo sentimento de

descontentamento representado pela sua ação nos demonstra a apropriação do processo de encaixe ou de conserto evidenciado pelos movimentos de seu corpo, ao tentar colocar de volta a parte do brinquedo quebrado.

Sophia ao ser questionada pelo adulto sobre o acontecimento responde por meio de gestos e ao apontar e balançar a cabeça denuncia ao adulto o ocorrido. Envolvida pelo contexto, explica e assume uma posição de autoria sobre o ocorrido e espera a ajuda do adulto. Este processo de mediação entre adulto e criança é fundamental, pois são através destas relações dialógicas que as crianças se apropriam de forma significativa aquilo que os adultos vão lhe dizendo, atribuem sentido e significam as suas experiências.

Outro ponto que se destaca nesta cena é a importância da observação sistemática dos adultos em relação com as crianças, principalmente nos espaços coletivos da creche, pois o registro torna legível a sutileza das relações entre os bebês e seus diálogos. A escuta adulta deve ser sensível ao diálogo que orienta a sua ação para que seja possível compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Do contrário, o adulto corre riscos de não conseguir enxergar e acabar por significar as ações sinalizadas como apenas um movimento involuntário, advindo de um corpo apenas biológico, mudo, manhoso, desassossegado, que precisa ser por algumas vezes contido, cuidado e controlado.

Acerca desta atenção por parte dos adultos, Coutinho (2010) ressalta:

A tarefa da “tradução” das ações das crianças bem pequenas coloca, para quem se propõe desenvolvê-la, a condição de aprendiz dessa polifonia própria da comunicação entre as crianças, que se para alguns pode remeter a incompletude e falta, revela-se, na verdade, como uma complexa trama relacional (p. 184).

No registro que se segue fica nítida a importância de reconhecer o que os bebês querem dizer por meio de gestos e apontamentos, ao recorrerem aos adultos e solicitarem sua intervenção:

Os bebês brincam no espaço concretado que há em frente a sua sala, estamos, juntamente com nossa professora de Estágio, sentadas numa escadaria que há em frente a esse espaço concretado e que nos permite uma ampla visão do que acontece entre as crianças. Sophia e suas ações expressões chamam nossa atenção, a menina observa atentamente uma motoca, ela se agacha próxima do brinquedo e fita-o de cima até embaixo, dos lados, tocando-o. De repente, um menino um pouco mais velho, de outra faixa etária surge, pega a motoca e sai andando com ela pelo parque. Sophia começa a chorar, se dirige até a professora e aponta para o menino, a professora pergunta: o que foi Sophia, e imediatamente olha para ver se ela fez alguma coisa em sua fralda. Sophia continua com expressão de descontentamento e choro. avisto uma motoca levanto-me e dou a ela. Ela para ao lado e continua olhando a motoca. A professora a coloca em cima da motoca, mas ela não quer, desse novamente e fica olhando a moto até que a professora Juliana se agacha e vira a motoca para ela brincar (Registro de quarta-feira, 24/04/2013).

Os movimentos corporais das crianças só são vistos como linguagem, quando o adulto consegue traduzi-los e, segundo Guimarães (2008 p. 18) para isto acontecer torna-se importante focalizar as formas não-verbais, através das quais o mundo vai sendo significado e experimentado pelas e com elas.

Nas relações do cotidiano, a linguagem corporal pode ser percebida quando os bebês buscam os olhares dos adultos, apontam, puxam, choram, reclamam com balbucios, paralisam como se estivessem grudados ao chão, chamam com as mãos, dão as mãos aos adultos para levarem aonde querem, arrastam-se, engatinham, andam em direção daquele ou daquilo que precisam. Pela ação, os bebês convidam e trocam objetos em suas brincadeiras dialogando para o outro o que estão sentindo e pensando, em uma atitude de contato.

Nesta compreensão, o movimento corporal se torna linguagem sendo considerado como fundamental ao bebê, uma vez que o corpo assume o papel da palavra. Como aponta Coutinho (2010), o corpo dos bebês é um corpo que fala, que se comunica a todo momento.

No registro que se segue, em que a situação acontece dentro da sala, percebemos o corpo falante, que convida e interage, onde bebês-bebês e bebês-adultos se comunicam e trocam experiências através da brincadeira que emerge na interação, a qual vai sendo ampliada e ganhando sentido conforme os diálogos vão sendo enunciados em uma relação coletiva.

O principal espaço que as crianças têm para se movimentar na rotina da creche é o da sala. Lilian disponibiliza ao grupo os brinquedos das prateleiras, aqueles que ficam no alto. Ao verem a ação da professora, as crianças fazem uma festa: batem palmas, dão gargalhadas, risos, dançam, todas vão em direção às caixas amarelas de brinquedos. Logo após cada um ter escolhido e pegado um brinquedo, Ana vai para debaixo da mesa, lá, ela entra e depois puxa a cadeira, como se a cadeira delimitasse o seu espaço. Logo após a interrupção do som, Samuel, seguindo a mesma ação de Ana, vai para debaixo da mesa convidando seus amigos a irem também. Pedro E. tenta chegar até Samuel, auxiliamos mas ele reclama pois não consegue sair debaixo da cadeira, tiramos ele e colocamos em frente a Samuel.

Samuel continua convidando para que Gabriela (estagiária) entre juntamente com os demais. Sophia e Lucas aceitam o convite, depois, Fernanda e Raissa. Neste mesmo momento, a auxiliar, juntamente com Gabriela observam a movimentação e colocam sobre a mesa um edredon. Eu fotografo os movimentos, juntamente com Yuri, Wellysson e Camilly (Registro de terça-feira, 07/04/2013).

Imagens 18, 19, 20, 21, 22 e 23 - A brincadeira emergida da relação coletiva no espaço da sala.





Fonte: SILVEIRA e VAZQUEZ. Registro fotográfico no campo de Estágio em educação infantil (Creche Irmão Celso), 2013. Acervo pessoal Nataly Kelly Silveira

Comumente, os bebês são tratados como aqueles que ainda não falam, mas como os registros e as imagens nos permitem observar, percebemos a intensidade e a potência dos bebês demonstrando o quanto eles se expressam. Ao refletirmos sobre as interações dos bebês no espaço da creche, percebemos como estas são vetores de trocas de saberes e criações estéticas, tendo o corpo “como produção de sentido, como espaço da potência dos bebês, no seio das relações de poder que os circunscrevem” (GUIMARÃES, 2008, p. 191). Os bebês olham as ações dos adultos e a partir delas tecem suas próprias relações, como podemos perceber no registro que se segue:

No espaço da sala, Matheus pega um livro e uma boneca, ele a coloca deitada junto a ele e, com muita atenção, começa a contar a narrativa do livro. Matheus balbucia sons com a boca, falando algumas palavras, folheia as páginas do livro e assim sua narrativa vai ganhando forma. Então, Matheus pede para que eu e Raissa nos deitemos para ouvir a história, eu me deito juntos a eles e, literalmente, vivo aquele momento, que foi maravilhoso (Registro de quarta-feira, 23/05/13).

Imagens 24 e 25 - Matheus contando história para a boneca e Raissa



Fonte: SILVEIRA e VAZQUEZ. Registro fotográfico no campo de Estágio em educação infantil (Creche Irmão Celso), 2013. Acervo pessoal Nataly Kelly Silveira

O desenvolvimento das ações e expressões dos bebês são constituídos a partir das relações que estabelecem com seus pares, com adultos, no processo de compartilhar experiências, significados e sentidos. De acordo com Schmitt (2011),

[...] os movimentos e gestos constituem-se gradativamente nas relações, em concomitância com outras relações. Os gestos de apontar, ofertar, negar, defender, os gestos que expressam raiva, carinho, curiosidade, etc nascem nas relações sociais e, aos poucos vão fazendo parte das relações entre as crianças (p. 31).

O contexto da creche se torna, portanto, o lugar que permite a fluência de um diálogo entre bebês uma vez que eles estão em comunicação com seus pares (de todas as faixas etárias), seja por meio de apontamentos, sinalizações, enfim, gestos e expressões ou com o apoio dos objetos, com um corpo que se expressa como palavra e se inscreve no contexto como ativo, vivo e dialógico.

3.4 Diálogos marcados pela responsividade e empatia

Assumir uma atitude de empatia com os bebês requer um olhar para o outro, uma postura de se colocar no lugar do outro, este conceito se torna parceiro da alteridade, ambos caminham lado a lado. É a partir do reconhecimento do outro, assumindo uma postura de alteridade que os adultos conseguem, pelo olhar e escuta, perceber e identificar as necessidades dos bebês, numa tentativa de entendê-los (SCHMITT, 2011). No registro que se segue podemos observar esse exercício constante que é a alteridade e a empatia, tão fundamental na docência com bebês:

Convido ele para que se junte a nós, mas o menino aponta para o bumbum e diz: dodói, convido mais uma, duas vezes, pois percebo que ele já estava cansado de ficar em pé e ele me diz: dodói bumbum. Lilian a professora me explica que ele estava com assadura no dia anterior, por isso, não queria sentar, pois lhe era desconfortável. Então, procurando cuidar do outro como cuidaria de mim, busco um travesseiro que está no berço, me deito no chão de lado, mostrando para ele um jeito de se sentar sem que doesse o bumbum, observando-me, ele calmamente deita ao meu lado e ali descansa (Registro de terça-feira, 07/04/2013).

Ao observar as expressões e manifestações dos bebês, colocando-se em seu lugar, o adulto tem um posicionamento de alteridade e de empatia, dando significado aos indícios do

bebê que tece um diálogo com as primeiras palavras denunciando um sentimento de dor, onde seu posicionamento de ficar em pé está expressando seu corpo como linguagem.

Deste modo, como sinaliza Schmitt (2011) a partir de Bakthin (2003), esta relação ocorre porque está se assumindo uma vivenciamento empático, a qual ocorre:

[...] sempre de fora do sujeito ou do objeto que contemplamos e com o qual convivemos. Significa que do lado de fora, somos afetados pelo sentimento interior do outro, e vivenciamos com ele empaticamente, sem perder nosso lugar, o que dá o acabamento ou a resposta ao que ele sente. Com relação aos bebês, os adultos profissionais exercem uma função importante ao dar significados a essas sensações de desconforto por intermédio de suas respostas às crianças, ao defini-las e respeitá-las como seres humanos que sentem. Ais bebês que ainda não falam, que não expressam verbalmente sentimentos, desejos e necessidades, a posição de empatia dos profissionais se torna imprescindível para sua constituição (SCHMITT, 2011, p. 23).

A partir disso, compreendemos a importância dos profissionais assumirem uma atitude de empatia com os bebês, reconhecendo e atribuindo importância às suas ações e expressões corporais.

Convido Samuel a ir se trocar. Tímido, Samuel vira o rosto para o lado quando é deitado para a troca, já havia percebido isso desde o primeiro dia que o vi sendo trocado, então, olhei para ele antes de trocá-lo e comentei sobre seu sapatos, abrindo e fechando o velcro que havia nele. Samuel me ignora e permanece com a cabeça virada para o lado, então, depois de ter tirado seus sapatos e saber que ele gosta de carros, lhe mostro uma imagem colada na parede de um carro. Percebo que, apesar de não voltar seu olhar para o adulto que lhe troca, Samuel me escuta pois, ao falar do carro, ele olha e me aponta outra imagem dizendo: bebê, apontando para cima. Assim, começamos a nos comunicar um com o outro, volto então para a troca e lhe mostro seu pé, tiro sua meia, faço cócegas nele e o troco conversando com ele enquanto ele vai apontando as coisas do espaço para mim (Registro de quarta-feira, 08/04/2013).

Neste momento, o bebê que está com o rosto virado demonstra sua insatisfação ou indiferença ao outro que o troca, tal sentimento pode haver sido impresso nele pelas formas que os outros foram lhe atribuindo. Isto acontece porque estamos constantemente sendo constituídos, ou seja, sou o meu eu e dos outros em mim. O adulto, ao perceber a atitude do bebê, modifica sua ação, concebendo o outro em uma interação responsiva.

Conforme apresenta Guimarães (2008), desde seus primeiros trabalhos, Bakhtin evidencia o ser humano como

evento único, impossível de ser contemplado por uma razão teórica, ou por perspectivas universalizantes, obscurecedoras da singularidade. É exatamente o irrepitível, o ser como acontecimento, constituindo-se no mundo da vida e nos relacionamentos, que mobiliza seu trabalho (FARACO, 2003 apud GUIMARÃES, 2008, p. 125).

A partir desse ponto de vista, é impossível o ser, em sua unicidade,

ficar indiferente ao outro, pois a posição de "ser único" exige um posicionamento e responsabilidade. Responsabilidade não no sentido do aprisionamento às leis universais, mas no sentido de "dar respostas" congruentes, a partir do lugar único que cada um ocupa. O ser é evento único, mas sua ação se coloca em relação ao outro. O eu não vive só para si e é na contraposição com o outro que o mundo dos sentidos possíveis se constitui. Na relação eu/outro está em jogo sempre a constituição mútua, dos dois sujeitos em interação, através de uma responsividade axiológica. Toda fala/enunciação responde a algo. É uma tomada de posição em um curso de acontecimentos (GUIMARÃES, 2008, p. 126).

O adulto ao dar resposta aos indícios dos bebês compartilha com eles seus sentimentos, assume uma posição responsiva, apreendendo com os bebês outras formas de se comunicar e se tornando aquele que é sensível ao outro e responsável pela sua ação. No registro que se segue podemos observar uma situação envolvendo a atitude responsiva com o outro-bebê:

Enquanto as crianças do G2 estavam no parque que há em frente a sua sala, observo Raissa que estava parada, quieta (...). Raissa estava descontente, parecia estar sentindo alguma dor. Aproximo-me dela e pergunto o que estava acontecendo, porque ela estava chorando, Raissa continua apontado para dentro da sala, então, abro a porta e permito que a menina entre. Raissa entra, senta no minhocão e aponta a outra porta que vai para o refeitório. Ela continua chorando, então, lhe pergunto: o que foi? Você quer uma fruta? Raissa balança a cabeça fazendo gesto de sim. Então, pergunto se posso limpar seu nariz porque está escorrendo e seus olhos também, para irmos depois pegar uma fruta. Mais uma vez, ela balança a cabeça fazendo gesto positivo, limpo seu nariz e seus olhos e depois nos encaminhamos ao refeitório. Ali, lhe alcanço uma banana e assim que ofereço, ela come mais que depressa, pergunto: você quer mais? Ela balança sua cabeça fazendo gesto de não. Levanta-se da mesa, pega em minhas mãos e me leva de volta à sala do grupo, lavamos as mãos, limpamos o nariz e voltamos ao parque. Muitas vezes, fazemos as crianças cumprirem o relógio cronológico, quando na verdade, nossa singularidade, nossa subjetividade nem sempre segue esse tempo, que é por muitas vezes, inflexível demais (Registro de campo, 24/04/2013).

Este momento, marcado pelo diálogo bebê-adulto mostra como os bebês sinalizam e expressam seus sentimentos, desejos, descontentamentos, alegrias, tristezas, enfim, os bebês em suas expressões enunciam e/ou denunciam ao adulto sua existência ao buscá-lo como o outro que ele precisa para constituir o seu eu. O adulto ao observar, tendo um olhar apurado, uma escuta sensível e uma ação intencional, atribui significados às emoções e sensações que os bebês expressam, respeitando seus tempos e modos de estar na vida cotidiana da creche (ROCHA, 2010).

De acordo com Schmitt (2011) não são apenas os atos de significação que marcam a constituição dos bebês, mas nosso posicionamento diante deles também importantes para sua

constituição enquanto sujeitos. Posicionamento como uma atitude de responsividade, conceito de Bakhtin (1993), que diz respeito:

[...] à não indiferença do ser diante do outro ao lhe dar respostas a partir do lugar que este outro ocupa. Segundo o autor compreender o outro é compreender seu dever em relação a ele, “(atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreende-lo, em relação a mim mesmo (o que pressupõe a ação responsável e não abstração de mim mesmo)” (BAKHTIN, 1993, p. 53 apud SCHMITT, 2011, p.23).

A relação bebê-adulto vai sendo escrita na creche através dos diálogos tecidos, cabendo aos profissionais a responsabilidade de concebê-los e confirmá-los como legítimos interlocutores. Como sujeitos que sentem, que pensam e que falam, reconhecendo seu ser como um outro que não merece ter um rótulo, um estigma, tampouco ser ignorado, mas valorizado como parte da constituição de si e de mim mesmo na relação que constitui nossa existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor.

Aprendemos palavras para melhorar os olhos.

Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem...

O ato de ver não é coisa natural.

Precisa ser aprendido!"

Rubem Alves.

Partindo do verso de Rubens Alves elucidamos a importância de aprender a olhar. Olhar em direção ao outro e suas manifestações, ouvindo o que dizem, entendendo os sentidos de suas palavras, não sendo indiferente. O encontro de dois sujeitos requer uma cumplicidade, pois aquele que fala depende daquele que ouve, assim como quem escreve também se comunica com aquele que lê. É no processo do diálogo mútuo que surge outras possibilidades, concordando ou discordando, promovendo uma interlocução, gerando uma tomada de consciência, uma mudança, fomentando uma estrutura intelectual ganhando vida pelas atitudes, que só é possível se existir o outro.

Esperamos que nossas palavras possam tornar-se lúcidas àquele que lê gerando no mesmo as descobertas, e compreensões que foram sendo construídas durante este processo. Processo que ao buscar os diálogos possíveis entre bebês e adultos, nos permitiu dialogar com vários autores que nos mobilizavam a refletir estas relações entre os sujeitos do espaço da creche, lendo, relendo e dialogando, em uma verdadeira troca de pensamentos. Até mesmo quando buscamos compreender o outro e suas relações - neste caso as relações dos bebês - passamos a nos perceber, confusos, inquietos, ansiosos, em uma dimensão de como escrever, o que seria muito parecido com sentimento de como falar.

Como expressar ao outro aquilo que está dentro de mim? Como me apropriar das palavras do outro dando a elas novos sentidos e significados? Como se expressar formalmente a um intelecto mais sólido neste assunto? Literalmente neste processo estamos na mesma posição do outro, que buscamos compreender como objeto de estudo embora em níveis diferenciados, uma vez que todos os diálogos escritos e falados se destinam a alguém, interagindo continuamente com as vozes de todos. Mesmo que venhamos a dar a intencionalidade de onde queremos chegar é esta relação entre minha voz e a voz alheia que determina a minha literatura, "o que interessa é como me aproprio do objeto da minha linguagem e como o outro aparece pela minha voz?" (TEZZA, 1988, p. 58).

Este estudo reafirma a importância de ter uma Pedagogia para infância que fundamenta a especificidade do trabalho pedagógico das crianças de 0 a 5 anos de idade. Concebendo-as como sujeitos de direitos, que precisam de acolhimento, de cuidados, que são ativos em todo seu processo de desenvolvimento, evidenciando a necessidade de uma posição de alteridade por parte dos adultos ao compreender que o conhecimento parte das relações sociais e naturais que a mesma estabelece.

Enfatizamos a necessidade de desempenhar a prática pedagógica não se acomodando em meio à rotina, mas dela fazendo estudo ao observar as manifestações das crianças pequenas - sejam elas expressivas, cognitivas ou biológicas – proporcionando um encontro, uma partilha de saberes que amplia sentidos e significados diante a vida.

É no âmbito da creche que as crianças irão desenvolver e ampliar suas linguagens, criando e estabelecendo relações com todos que nela circunscrevem, propondo uma articulação entre crianças, profissionais e famílias. Neste sentido, este espaço também vai sendo configurado por suas relações sociais, pelos indivíduos que as compõem.

Compreendemos que a creche não está firmada apenas pelo concreto, mas pelas leis que a regem, pela política estabelecida e pelo contexto social que a envolve. As crianças dentro da estrutura da creche não são inertes, mas se apropriam, transmitem, criam e recriam sentidos e significações dentro de diversas relações que estabelecem, dentre elas, a relação adulto-bebê. Todavia a mobilidade da estrutura da creche é organizada pelos adultos, fazendo dos espaços um “terceiro educador”, evidenciando ou não o espaço da creche como promovedor de múltiplas relações dialógicas.

Estas relações dialógicas, como propõe Bakhtin, se inicia desde o nascimento do indivíduo, em uma relação emocional e afetiva, relação essa que ganhará sentido ao sujeito pelas interações que ele tece com o outro e pelas relações que terá e estabelecerá com o mundo. As palavras emergirão durante o processo de desenvolvimento, anteriormente a elas são os movimentos corporais dos bebês que irão enunciar, expressar, estabelecer diálogos, sejam com os adultos ou com seus pares. É através da interação com o outro que os bebês irão se ver, se ensaiar, se permitir, se posicionar, ser indiferente, ser quem é, ser o que o outro quer que seja, entre tantas relações assim, o mesmo vai se constituindo. Mas não apenas silenciosamente, apáticos ou ausentes de si, os bebês estão dia após dia em um processo dinâmico, influenciando, participando e estabelecendo sua existência diante aos outros, com seus apontamentos, gestos, balbucios, olhares, pelas suas ações e expressões.

As análises dos registros evidenciaram que para existir um diálogo precisa de um encontro com o outro, no caso dos bebês, eles se utilizam de inúmeras formas de expressão,

seja por meio de objetos, gestos ou olhares. Eles sinalizam o tempo todo o que sentem, pensam e querem. Ao perceber o posicionamento do adulto em suas ações os toma como exemplo, uma representação. Assim é através da representação do outro e de suas próprias experiências vivenciadas que bebês se ensaiam em outros papéis e se conhecem.

Ao compreender este processo percebo que as análises estão legitimando o corpo do bebê como potente para o diálogo, sendo seus movimentos corporais enunciados ao outro por apontamentos, expressões, choros, balbucios, enfim, ações corporais que assumem o lugar da palavra, exprimem um corpo que é sensível, dialogam, participando e imprimindo em si um corpo comunicante.

Deste modo, este trabalho traz três conceitos de muita importância para a docência com os bebês : o de alteridade, sendo o reconhecimento do outro igual a mim, o de empatia, como o movimento de me colocar no lugar do outro, e da atitude responsiva, como uma posição de não ser indiferente ao que o outro me comunica, mas lhe dar respostas atribuindo sentido aos enunciados ao seus enunciados.

Portanto, a responsabilidade do adulto em sua prática pedagógica deve estar em perceber a si, entendendo sua importância diante aos bebês, ao buscar ver, olhar e compreender os apontamentos que os mesmos dão, não sendo desatento ou indiferente aos seus indícios em uma prática compartilhada promotora de experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Katia A. O espaço da creche: que lugar é este? In: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). GT Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT 07). Caxambu/MG, nov. 2004.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vygotsky. In: *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011. pp. 11-31.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educar para o diálogo, educar para paz. In: *A canção das sete cores educando para a paz*. São Paulo: Editora Contexto, 2005. pp.180-213.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

COUTINHO, Angela Scalabrin; ROCHA, Eloisa. A. Candal. Bases curriculares para a educação infantil. Ou isto ou aquilo. In: BRASIL/MEC. *Revista Criança: do professor de educação infantil*. BRASIL/MEC, nº 43, 2007. pp.10-11.

FREITAS, Maria Teresa A. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. 1ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 1994.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2ª ed. rev. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2008.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel Antonio. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

_____. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). GT Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT 07). Caxambu/MG, 2008.

_____. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia. *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas/SP: Papyrus, 2011. pp. 35-52.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 235-248.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas/SP: Papyrus, 2008. pp. 13-32

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de.; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 87, pp. 62-70, nov. 1993.

ROCHA, Eloisa A. Candal; OSTETTO, Luciana E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana E.; CASSIANI, Suzani. (Orgs.). Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. pp. 103-115.

ROCHA, Eloisa A. C. Diretrizes educacionais-pedagógicas para a educação infantil. In: FLORIANÓPOLIS/PMF/SME. Diretrizes educacionais-pedagógicas para a educação infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

_____. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas/SP, 1999.

_____. Educação e Infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia. Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas/SP: Papyrus, 2011. pp. 367-395.

RONCARI, Luiz. Bakhtin e a sabedoria. In: FARACO, Carlos Alberto et al. Uma Introdução a Bakhtin. Curitiba: Hatier, 1988. pp. 37-51.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia. Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas/SP: Papyrus, 2011. pp. 17-35.

_____. “Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

SILVEIRA, Nataly Kelly.; VAZQUEZ, Gabriela Sabrina. Os bebês como autores de sua própria história: Memorial de Estágio em Educação Infantil. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Curso de Pedagogia, 2013.

TEZZA, Cristovão. Discurso poético e discurso romanescos na teoria de Bakhtin. In: FARACO, Carlos Alberto et al. Uma Introdução a Bakhtin. Curitiba: Hatier, 1988. pp. 51-73.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. Revista Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 71, Julho, 2000.