



**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)
Faculdade de Educação
Licenciatura em Pedagogia**

Rachel Martins Arenari Razuk

Práticas pedagógicas na creche: a afetividade como eixo

**Rio de Janeiro
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RACHEL MARTINS ARENARI RAZUK

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CRECHE: A AFETIVIDADE COMO EIXO

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Daniela de Oliveira Guimarães.

Rio de Janeiro
2016

RACHEL MARTINS ARENARI RAZUK

Práticas pedagógicas na creche: a afetividade como eixo

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em : ____ / ____ / ____

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Daniela de Oliveira Guimarães – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Patrícia Corsino

Prof.^a Dr.^a Cristiana Carneiro

Rio de Janeiro
2016

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte incessante da vida, por essa oportunidade de reencarne e por poder seguir imersa no seu amor incondicional.

Agradeço à vida, que nos seus fluxos de perfeição e sabedoria, me permitiu encontrar desafios trabalhosos, mas também me ofereceu a oportunidade de recomeçar e reflorir meus caminhos.

À minha família tão amada, meu pai (*in memoriam*), minha mãe e meu irmão, que sempre foram para mim porto seguro, lugar de amor, afeto, segurança, respeito e lealdade, a quem devo muito do que me tornei e pude realizar até aqui. Agradeço ainda aos meus queridos sobrinhos, pela alegria de poder acompanhar de perto o curso fecundo da vida humana.

Ao meu amado marido e companheiro Ricardo, pela família que somos, pelo cuidado, pelas conversas, pelo estímulo, pela paciência, por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis e nos mais felizes, pelo apoio indispensável para esta realização e para a vida, e por ver em mim qualidades que só as lentes generosas do amor permitem enxergar.

À minha querida cachorra Pituca, pela alegria, pela companhia, pelos latidos e lambidas, por me ensinar sobre amor, cuidado e dedicação.

Aos meus amigos, que sempre me sustentaram e estimularam a seguir os meus sonhos e a realizá-los. Agradeço, em especial, a Cândida e Aline pelos sorrisos, histórias, cafés, lágrimas, risadas e incentivos.

Agradeço à Creche Escola Recrescer pela confiança, compreensão, pela primeira oportunidade de trabalhar na Educação Infantil e por ter me permitido encontrar com pessoas tão especiais.

Agradeço muito àqueles que a Faculdade de Educação me permitiu encontrar e que em meio a tantas vivências, textos, trabalhos, desencontros, conquistas, ansiedade e descobertas fizeram e fazem parte desse caminho que eu trilho agora. Não poderia deixar de citar as queridas Luyra, Carol, Mari, Camila e Mayara.

Agradeço ainda a todos os professores e funcionários que durante a graduação me proporcionaram imensas oportunidades de aprendizado e crescimento.

Em especial, agradeço à minha orientadora Daniela Guimarães pela confiança, pela generosidade, por partilhar tantos conhecimentos, pela paciência, pelas oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal e profissional e, sobretudo, pela amizade que levo comigo para a vida.

Sem amor, uma casa é só moradia
De afeto vazia, tijolo e teto, fria
Sobre chances, é bom vê-las
Às vezes se perde o telhado pra ganhar as estrelas
Tendeu?
(Emicida)

É que tem mais chão nos meus olhos
do que cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos
do que tristeza nos meus olhos,
mais estrada no meu coração
do que medo na minha cabeça.
(Cora Coralina)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal compreender os sentidos da experiência afetiva na Educação Infantil, em especial na creche. Para tal, recorri a estudos da Filosofia da Educação, especialmente Paulo Freire, e aos referenciais da Psicologia histórico-cultural, especialmente Henri Wallon. Com estes autores, focalizo os conceitos de educação dialógica e afetividade. A investigação do campo constitui-se em pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, na qual analiso registros escritos realizados durante a imersão no campo, uma turma de berçário de uma Escola de Educação Infantil pública da cidade do Rio de Janeiro. As discussões estão organizadas ao longo de dois capítulos: Docência, afetividade e dialogia na creche; A metodologia e o campo da pesquisa. A análise realizada aponta para conquistas já efetuadas no trabalho educativo institucional com os bebês bem como para a necessidade de atentarmos para como e onde afeto e diálogo aparecem e contribuem nas práticas pedagógicas cotidianas com as crianças pequenas.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Creche; Afetividade; Dialogia; Relação professor-bebê.

SUMÁRIO

Resumo	06
Introdução	08
Capítulo 1. Docência, afetividade e dialogia na creche	12
1.1 O contexto da creche no Brasil e o trabalho docente com as crianças pequenas	12
1.2 A dialogia de Paulo Freire.....	15
1.3 A afetividade na psicologia histórico-cultural de Wallon e Vigotski.....	18
Capítulo 2. Metodologia e o campo da pesquisa	25
2.1 Os recursos metodológicos e a chegada ao campo.....	25
2.2 O encontro com os sujeitos da pesquisa e as observações do campo.....	30
Considerações Finais	47
Referências	50

INTRODUÇÃO

O seu olhar, seu olhar melhora, melhora o meu...
Arnaldo Antunes

Alguns estudos do campo da Educação Infantil¹ e observações de práticas (de estágios e atividades de disciplinas cursadas no curso de Pedagogia) levam-me à constatação de que, muitas vezes a criança, e de modo especial o bebê, ocupa um lugar diminuído na relação educacional, sendo identificada como mero objeto da ação do professor no espaço educativo. Quando muito, observa-se que o protagonismo das crianças é vivido a partir da valorização do resultado dos seus trabalhos, como por exemplo, da presença deles no mural. No entanto, estas experiências do cotidiano escolar não incluem, por exemplo, a escuta das crianças, o reconhecimento delas e o diálogo no rol das práticas pedagógicas.

Considero importante esclarecer que tomarei neste trabalho a definição de bebês adotada por Barbosa (2010) que considera bebê a criança do nascimento até os 18 meses de idade. De acordo com a autora, sabe-se que a idade cronológica não pode ser o único parâmetro para definir se um ser humano pode ou não ser considerado bebê, já que as experiências culturais afetam o desenvolvimento das crianças. No entanto, nas palavras da autora, “em nossa cultura talvez possamos identificar a capacidade de andar, deslocando-se com desenvoltura, e a de falar, ainda que apenas através de palavras e pequenas frases, como sinais do final do período da vida que se define um bebê” (BARBOSA, 2010, p.2).

Desse modo, em uma das últimas observações feitas com uma turma de bebês (para a realização de um trabalho final de uma disciplina eletiva do curso de Pedagogia) foi possível notar o quanto eles demandavam a atenção dos adultos (professora e auxiliares) e somente tinham-na nos momentos de receber uma ordem ou repreensão por algum comportamento considerado inadequado pelos professores. Em face de um trabalho proposto de pintura com os dedos, só uma menina que pôs a mão com tinta sobre a roupa teve o nome pronunciado, porém para ser chamada a não o fazer. Todos os demais não foram sequer convidados a falar sobre a atividade ou mesmo estimulados para a realização dela. Ao final do trabalho, as pinturas eram recolhidas pelas auxiliares à revelia de qualquer sinal dos bebês de conclusão da atividade e sem estabelecer uma relação de proximidade com os pequenos. Por fim, penduravam os trabalhos no mural dizendo “está lindo”.

¹ Ver HEVESI, 2004 e GUIMARÃES & LEITE, 1999.

No restante do tempo em que observei esse grupo de crianças, foi possível perceber pela postura e localização dos adultos na sala de aula como o olhar dos professores para as crianças estava ancorado na esfera do cuidado instrumental, enquanto um garantidor da segurança física dos pequenos, e na dimensão comportamental, no intuito de disciplinar os corpos para uma permanência pouco ativa ou mesmo passiva dentro do ambiente.

Guimarães (2006), ao discutir o que se caracteriza como trabalho educacional na creche, destaca que o trabalho com os pequenos envolve a formação de identidade. Em decorrência disto, no atendimento à primeira infância a especificidade educacional está muito ligada à qualidade dos relacionamentos e à confirmação do lugar da criança como sujeito social. Portanto, não basta a existência da relação, mas faz-se necessário atentar para a intencionalidade da prática docente na relação educativa.

Com base nos estudos da psicologia histórico-cultural, este trabalho considera que na constituição do sujeito os aspectos intelectuais não se separam da afetividade, de modo que estas não são dimensões isoláveis. De acordo com Oliveria (1992), Vigotski entende que na motivação (inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção) está a origem da cognição, sendo indispensável compreender a base afetivo-volitiva do sujeito para entender o seu pensamento que, em hipótese alguma, encontra-se dissociado da plenitude da vida. Dantas (1992) esclarece que Wallon, ao se debruçar na sutileza dos mecanismos da vida orgânica, compreende que o psiquismo emerge por meio da consciência afetiva construída nas interações com o ambiente social, garantindo o acesso ao universo simbólico da cultura. Para a autora, o lugar da emoção na ontogênese ilustra a afirmação de Wallon de que o “psiquismo é uma síntese entre o orgânico e o social” (1992, p.86).

Ao abordar a experiência pedagógica com os bebês e as crianças pequenas (0 a 3 anos), este trabalho tem por objetivo compreender que tipo de afeto é vivido e esperado na relação professor-criança na creche. Pretende-se ainda conhecer o lugar do afeto na Educação Infantil a partir da observação de práticas pedagógicas na relação adulto-bebê, identificando quais caminhos metodológicos vão ao encontro da afetividade no processo educativo. Para isso, tem-se como referencial teórico central os trabalhos de Paulo Freire na área da Filosofia da Educação, e Lev S. Vigotski e Henri Wallon, no campo da Psicologia histórico-cultural.

A fim de pensar a infância aproprio-me das palavras de Corsino (2009), que define criança como sujeito ativo constituído na cultura e também produtor de cultura, que participa e intervém no mundo ao seu redor.

De acordo com Corsino (2009), “a linguagem é um instrumento de ação no mundo, sobre o outro, com o outro e com os muitos outros que constituem o nosso pensamento” (2009,

p.50). Deste modo, um dos desafios que estão postos na relação com estes sujeitos da infância é o de reconhecer e compreender a sua linguagem, já que os adultos, imersos na linguagem verbal, muitas vezes distanciam-se das sutilezas da comunicação daqueles que não verbalizam (ROCHA, 2012). A interação dos pequenos com os outros e com os objetos se dá de variadas formas, mas acontece, sobretudo pelo corpo, visto que nessa etapa a linguagem oral está em construção como intermediária das emoções e intenções com o mundo. Pelas expressões faciais, pelo gesto, pelo choro, pela risada, pelo olhar, pelo movimento do corpo, pelas tensões e relaxamentos musculares que o bebê comunica e se comunica com o meio.

Segundo o dicionário Houaiss, do latim *affectus*, afetividade significa “dinâmica ou qualidade essencial de uma emoção; energia de uma emoção, um dos três tipos de função mental (que seriam afeto, cognição e volição)”. Do verbete original derivou-se também o substantivo afeto (*afecto*) e o verbo afetar. Por este último, dá-se o sentido de impressionar afetivamente; comover, sensibilizar, atingir. E é nessa direção que este trabalho considera a dimensão afetiva, que se concretiza na prática pedagógica especialmente no corpo, na ação com o outro, na disponibilidade afetiva, isto é, de afetar e ser afetado na relação dialógica de ser ao mesmo tempo educador e educando.

Paulo Freire (1967) ao discorrer sobre a sua concepção dialógica de educação assevera que precisamos instalar uma Pedagogia de Comunicação que vença “o desamor acrítico do anti-diálogo”. Este último se caracteriza por uma relação vertical de um sujeito sobre o outro, onde um não se comunica com o outro, mas faz comunicados. E aqui mais uma vez, cabe ressaltar a maneira como usualmente os adultos se relacionam com as crianças pequenas, que consideradas no seu lugar da falta² (daquele que não sabe, não fala, não entende) têm a sua participação no processo educativo usurpada, restando a elas apenas o direito de cumprir aquilo que foi previamente planejado e decidido por ela e para ela.

Interessante pensar também na afirmação de Freire que no antidiálogo quebra-se a “simpatia” entre os pólos. E se para o autor, o diálogo, enquanto parte de um método, pressupõe “simpatia”, ou seja, aquilo que se experimenta junto, na visão de Bakhtin é preciso entrar em “empatia” com o outro; colocar-se no lugar do outro para, então, retornar ao lugar que nos é próprio e contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse nosso lugar se descortina (2011, p.23). Assim, nos constituímos também a partir do olhar do outro. E no caminho da experiência simpática do diálogo freiriano e no olhar empático do excedente de

² Ver GUIMARÃES, 2006.

visão bakhtiniano, é possível reconhecer o lugar do afeto de que falam Vigotski e Wallon reafirmando que sem afetividade não há desenvolvimento cognitivo.

Neste estudo dedico-me a compreender os sentidos da experiência afetiva na Educação Infantil, em especial na creche, e por esse motivo, o primeiro capítulo destina-se a mergulhar nos estudos de autores referenciados sobre a afetividade e cognição, aqui entendida como aprendizagem que envolve o afeto e o corpo, voltando sempre o olhar para as possibilidades de interação com as crianças no espaço institucional e considerando as especificidades da educação dos pequenos.

No segundo capítulo, relato a experiência de observação feita em uma creche pública da cidade do Rio de Janeiro. Ao refletir sobre a *práxis* de ser professor de bebês, busco fazer neste trecho a relação entre o observado e as questões que me inquietam. Tendo em vista considerar a centralidade da afetividade no processo de humanização das crianças, entre o orgânico e social, e a afetividade como canal das emoções e interesses, proponho-me a atentar para como os corpos das crianças e seus gestos expressivos são considerados no dia a dia da creche, como o corpo dos adultos lida com a expressividade das crianças, e dão contornos a elas e, além disso, como e quando a chegada da linguagem oral e do repertório simbólico da cultura começa a ocupar o lugar da expressão corporal da afetividade.

Espero, com esse trabalho, apresentar algumas contribuições da filosofia e da psicologia histórico-cultural para os estudos no campo da Educação Infantil, tendo em vista destacar a relevância da afetividade na educação dos pequenos – com ênfase na faixa etária de 0 a 3 anos – e propor uma outra abordagem para as relações adulto-criança na creche.

1 DOCÊNCIA, AFETIVIDADE E DIALOGIA NA CRECHE

*Porque eu sou do tamanho daquilo que sinto, que vejo e que faço,
não do tamanho que as pessoas me enxergam.
(Carlos Drummond de Andrade)*

1.1 O contexto da creche no Brasil e o trabalho docente com as crianças pequenas

Desde que cursei a disciplina de Currículo durante o curso de Pedagogia guardei comigo uma breve explicação de Silva (2010) sobre a relação de identidade e currículo. O autor recorre à etimologia da palavra currículo, que vinda do latim “curriculum” significa “pista de corrida”, para explicitar que “no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2010, p.15). Confesso que nunca me dispensei dessa definição e em muitos momentos das minhas reflexões sobre a Educação essa concepção de construção de identidade me cercava. Compreender a escola como um espaço que está diretamente envolvido naquilo que nos tornamos, na nossa subjetividade, passou a pautar o meu olhar sobre as práticas e organizações educacionais.

Um pouco depois, ao perceber o meu encantamento pelo trabalho com as crianças pequenas e a decisão de mergulhar no universo da Educação Infantil, fui entendendo que esse caminho começa a ser percorrido desde os primeiros anos de experiência institucional, sejam eles na creche ou na pré-escola.

Guimarães inspirada pelo trabalho da Pedagogia dos Relacionamentos realizada em escolas italianas, nos fala da creche enquanto

[...]espaço de constituição de pertencimento social, autonomia, auto-estima e auto-confiança por parte das crianças, alicerçadas em relacionamentos sociais seguros, marcados pela construção de continuidade e afetividade. (2006, p.3-4)

E a partir dessa concepção, a creche, que envolve o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos³, apresenta-se como um lugar de formação de identidade, de constituição do eu no contato com o meio social. De acordo com Vigotski (*apud* PINO, 2000) o desenvolvimento humano passa necessariamente pelo outro. As experiências dos pequenos com a cultura são mediadas

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96:

“Art.30 A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.”

pelos adultos que os cercam e na linguagem vão dando contornos a esse sujeito. É através dessa interação que o ser humano se constitui na história e fazendo história (KRAMER; NUNES, 2013), repetindo, criando, transformando e dando sentido às suas emoções e ações.

Nessa direção, Pino (2000, p.83) também afirma que “o desenvolvimento cultural é a construção de uma história pessoal no interior de uma história social”, ratificando a percepção da psicologia histórico-cultural para a qual a constituição da identidade no bebê não acontece por uma ruptura com o outro, mas é no contato com o outro que o sujeito se define e se constitui.

Pensar esse processo de identificação do sujeito na primeira infância implica em refletir sobre como essa interação acontece e quais são as possibilidades para que esta relação se dê em um espaço institucional como a creche de modo a favorecer a constituição de uma criança autônoma, segura e ativa socialmente. Com o presente trabalho busco entender como a qualidade da interação da criança com o outro – professor – interfere no seu desenvolvimento e a sua formação.

Além da Constituição Brasileira de 1988 garantir a Educação como um direito de todos, e do ordenamento jurídico por meio da lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) incluir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tivemos outros avanços neste entendimento já registrado na legislação acerca do direito à Educação dos pequenos. No Plano Nacional de Educação 2001-2010 a creche era considerada um direito da família para que seus membros adultos pudessem sair de casa para trabalhar tendo onde deixar os seus filhos. No entanto, no Plano Nacional de Educação 2014-2020 apesar do texto da lei se referir à opção da matrícula na creche como um direito das famílias, o documento do Ministério da Educação que discute cada uma das metas deste último PNE destaca o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos.

Sabe-se que a discussão acerca do trabalho pedagógico com as crianças pequenas é evento um tanto recente em nosso país. Até pouco tempo atrás se tinha como base ou mesmo objetivo que a relação institucional com os pequenos versasse sobre questões da guarda e os cuidados pensados e dispensados para as crianças giravam em torno da ideia de repetir na escola as posturas maternas com as crianças; visto que a creche surge no Brasil como um espaço onde as mães trabalhadoras poderiam deixar seus filhos para saírem para trabalhar.

Nunes (2004) discorre sobre a emergência de políticas sociais no âmbito da infância de 0 a 6 anos no Brasil e afirma que no início do século XIX descendentes dos segmentos populares vindos da colônia portuguesa, ex-escravos e migrantes recém-chegados formavam uma massa de trabalhadores em intenso processo de exclusão social. Desse modo, a autora expõe que

É neste contexto que aparece a mulher trabalhadora e seus filhos pequenos como portadores de necessidades sociais que demandam algum tipo de proteção social, alinhavadas em torno das necessidades da família proletária. [...] aparecendo socialmente numa conjuntura em que a desigualdade é justificada por teses racistas e moralistas. [...] Este é o pano de fundo que condiciona o aparecimento da criança pequena, filha das mulheres trabalhadoras, que demandavam um lugar de guarda e proteção para os seus filhos. (NUNES, 2004, p.4-5)

Há ainda hoje registros, por exemplo, de creches comunitárias onde um grupo de mulheres de uma determinada comunidade se reúne para cuidar (tomar conta) dos bebês e crianças das famílias cujos membros não têm com quem deixá-los enquanto trabalham⁴.

Atravessada pela maternagem, a atividade na creche e a demanda pela educação dos pequenos foram crescendo de modo não proporcional ao investimento na formação dos profissionais que nela trabalham, pensando-se em uma expectativa de qualidade na formação profissional que atenda às peculiaridades da infância e, principalmente, à educação institucional dos bebês e crianças pequenas.

Ainda se vê com muita frequência uma prática pedagógica com os pequenos que repete ações consolidadas e já questionadas para os primeiros anos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (ênfase em abecedários nas atividades de leitura e escrita, calendários e chamadas divididas por gênero, mural com exposição da produção dos professores, dentre outros), com características diretivas e tendo como ponto de partida a ótica dos adultos. Kramer e Nunes (2013) ao relatarem o resultado de uma pesquisa feita em escolas de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro sintetizam dizendo: “o adultocentrismo predominou”. As autoras descrevem uma série de exemplos de práticas docentes que retratam um cenário onde há a predominância de um modelo educacional rígido e que pouco considera as potências das crianças.

[...] práticas instrucionais constituídas pelo ensino de conteúdos predefinidos, repetição, modelos a serem copiados, gestos, atitudes e habilidades aprendidas, com formas escolares rígidas e a presença forte da cultura escolar com ênfase nas rotinas, tempos de espera, filas, separação dos grupos por gênero. (2013, p.44)

Sobre este aspecto, entendo ser indispensável deixar claro que quando se fala de uma educação para as crianças que não seja “adultocêntrica”, ou seja, que não seja centrada nos adultos e pensada somente a partir dos adultos, não se pretende desconsiderar a importância da participação desses sujeitos no processo de construção educativa das crianças. Soa no mínimo

⁴ Ver GUIMARÃES, 2011.

irresponsável tornar nula a ação dos adultos neste caminho. No entanto, o que alguns estudos mostram⁵ é que na relação educativa na creche e na pré-escola a potencialidade das crianças é frequentemente ignorada ou desvalorizada ao considerar-se que os adultos encerram em si todo o conhecimento necessário para a tutela dos pequenos e não para uma proposta de desenvolvimento coletivo, ou seja, gestado e realizado para e com os pequenos. Neste cenário, resta às crianças a função de obedecer, repetir, copiar, sem que possam criar, recriar, produzir, etc.

Prevalece, neste caso, a concepção de escola moldada na modernidade, na qual há um sujeito que detém o conhecimento – professor – e um ou outros sujeitos que simplesmente não o possuem - alunos (*alumni*, sem luz). Por essa razão, evitarei nesse trabalho usar o termo aluno, para me referir às crianças pequenas em processo de aprendizagem em espaços institucionais.

Desconsiderar as possibilidades e potências das crianças significa não só negar a elas desde cedo o caminho da autonomia, da saúde relacional, da auto-confiança, da troca, do respeito, do aprendizado prazeroso, como também envolve a negação ao professor da experiência de novos aprendizados, de surpreender-se, da partilha, da troca, do afeto e da continuidade da sua formação humana no contato com outros humanos por mais novos que possam parecer.

Nesse sentido, apropriar-me-ei das reflexões de Paulo Freire que tanto nos falou sobre a relevância da relação professor-estudante como uma experiência de troca e de construção coletiva do conhecimento.

1.2 A dialogia de Paulo Freire

Mesmo que, em princípio, possa causar estranheza usar aqui um discurso que foi pensado para a Educação de Jovens e Adultos propondo pensar as relações educativas na creche, as palavras que registram o pensamento de Freire (1967; 1970) nos falam de uma sensibilidade para romper com estruturas educacionais nas quais a voz de um sujeito silencia as vozes dos outros envolvidos naquele processo, onde há uma hierarquia baseada na desvalorização do saber do outro para reafirmar o lugar de poder do professor; como se a

⁵ Ver BARBOSA; GUIMARÃES, 2009.

vivência dos que estão no lugar de estudantes não contribuisse para a sua aprendizagem e para as dos seus pares, estejam eles no lugar de aprendizes ou ensinantes.

Freire defende uma educação que ele chama de dialógica, baseada no diálogo, na troca, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes, para que os conteúdos planejados possam ser trabalhados, entendendo que cada sujeito é possuidor de valor, de saberes, e que não cabe ao professor ser único detentor de informações valiosas na partilha do conhecimento escolarizado. Vittoria (2011) define a ação dialógica da teoria de Freire como um respeito mútuo e também um reconhecimento dos conflitos que nos ensinam a compreender a realidade por meio de diversas perspectivas. De acordo com o autor

Uma educação que ignore a necessidade ontológica do diálogo suprime e reprime um elemento indispensável da natureza humana, ou seja, que ninguém é dono da verdade absoluta, ninguém sabe tudo. Anular o diálogo mortifica a atividade de agir e pensar como sujeitos do conhecimento e dos processos históricos. (VITTORIA, 2011, p. 152)

Dessa forma, Freire critica a prática educativa que considera os educandos como meros recipientes de conteúdos e padrões já estabelecidos, que se perpetuam na existência da ação de um sobre o outro e não da interação, que sedimentam uma educação monológica e não da interlocução, e dessa forma desestimula a criatividade, a inventividade e a autonomia dos sujeitos.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (FREIRE, 1987, p.33)

Essa concepção de educação nos coloca de frente a uma prática pedagógica que na ilusão de tudo saber enfraquece o professor e os estudantes, pois limita as suas possibilidades de criar, de reinventar, de experimentar outras e novas formas de ver o mundo e se relacionar com ele. Em contrapartida, Freire propõe uma educação para a liberdade, que fortaleça nos professores e estudantes a curiosidade, a disponibilidade para o encontro, a simpatia, para um olhar e uma escuta sensíveis, para ser homem com o mundo.

Freire nos convida também a atentar para os monólogos que os professores executam com os estudantes. Não só por se colocarem no lugar de detentores do conhecimento ou da

verdade, mas também, ou talvez por mero desconhecimento de como ser professor de outro modo, conversam sem escutar, abrem o espaço temporal para a fala do outro, contudo o espaço íntimo está fechado para essa escuta. E, dessa forma partida, seguem monologando e não dialogando⁶.

Algumas informações trazidas por um texto sobre as práticas com bebês realizadas em instituições educativas na região de Lóczy na Hungria chamam muito a atenção. Dentre estes dados constava que no trabalho cotidiano naquela instituição: os adultos falavam menos com as crianças menores, as frases direcionadas a elas tinham em média 2 ou 3 palavras, em sua maioria estas frases designavam ordem de esperar ou proibir uma conduta, e mesmo quando os pequenos eram felicitados seus nomes não eram pronunciados. Além disso, em apenas 1,72% dos casos as palavras expressavam sentimentos positivos (HEVESI, 2004).

Pensar a educação como relação e constatar que no contato com os pequenos praticamente em 98% das vezes em que os docentes se dirigiam a eles as suas falas expressavam sentimentos negativos e que nos 2% restantes, ainda que para um elogio, as crianças não eram identificadas pelo nome e sim chamadas como “menino” ou “menina”, propõe-nos o desafio de questionar que objetivos e concepções norteiam a nossa jornada educadora. Qual a qualidade da relação que proporcionamos aos bebês e crianças pequenas? Que tipo de comportamento ou reação esperamos das crianças em face desta prática docente?

Um relato como este de uma realidade vivenciada em um país distante do nosso encontra eco nos resultados de pesquisas realizadas no Rio de Janeiro. Kramer e Nunes (2013) contam ter encontrado práticas docentes relevantes que utilizavam o nome das crianças, cantando, fazendo rimas, reconhecendo e diferenciando-as. Entretanto, afirmam também ter observado muitas situações similares a de Lóczy, que colocavam as crianças em um lugar de anonimato nas escolas de educação infantil. De acordo com essas autoras os pequenos eram comumente chamados de “psiti”, “psiu”, “menino”, “menina”, “ei”, “amiguinho”, dentre outras formas de tratamento impessoal. Além disso, em algumas instituições as próprias crianças se chamavam por “nem” e muitas chegavam à escola sem sequer saber o seu próprio nome.

O que Freire (1987) aponta naquilo que chama de Teoria da Comunicação é que no diálogo nasce uma relação horizontal que se nutre de humildade, confiança, amor, esperança e simpatia e, por essa razão, só o diálogo comunica. É o diálogo que nos coloca em contato com

⁶ Compreendo que a educação dialógica de Paulo Freire tem grande ressonância com os estudos sobre a linguagem feitos por Mikhail Bakhtin, no entanto, tendo em vista os limites deste trabalho deixarei este alargamento teórico para outras oportunidades de pesquisa.

o outro, neste expansionismo simpático que permite a disponibilidade de ir ao encontro do outro, nosso interlocutor.

De acordo com o autor “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...]. Neste lugar do encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais” (FREIRE, 1970, p.45-46). O desafio posto pelo pensamento freiriano está na disponibilidade humilde de reconhecer no outro, seja ele adulto ou não, um interlocutor potencial para a nossa voz e para o nosso silêncio. E esse enfrentamento exige que reconheçamos nos pequenos sujeitos ativos, complexos, produtores de linguagem e de trocas diversas.

A voz ainda ativa de Paulo Freire (1996, p.98) nos fala que “ensinar exige compreender que educação é uma forma de intervenção no mundo”. No encontro, na comunicação amorosa, no diálogo, no respeito, identificamos o discurso desse autor como reflexão necessária para a relação afetiva com os pequenos. Não porque somente em uma prática educativa trazemos conhecimentos e informações a serem partilhadas e que apreendidas agregarão valor no rol cultural da criança, mas, principalmente, porque o que será acolhido no universo cognitivo do outro não está sob nosso único controle. De modo que nos objetivos do planejamento de uma experiência pedagógica com as crianças pequenas precisamos abarcar o que de nós estamos oferecendo, ou seja, como e quando olhamos, tocamos, o que falamos, como falamos, como escutamos, entendendo que a prática docente vai além daquilo que se diz ou mostra no plano objetivo da relação, mas compreende a subjetividade, a totalidade da vivência no encontro com o outro, o que se sente, o que se experimenta corporal e emocionalmente naquela situação.

1.3 A afetividade na psicologia histórico-cultural de Wallon e Vigotski

Neste trabalho, busco olhar os bebês e as crianças pequenas na sua potência presente e não em um vir a ser, em uma incompletude, já que todos nós, adultos e crianças estamos em constante processo de transformação e aprendizado. A criança, desse modo, é aqui vista, como ser integral, não fragmentado, em contínua interação com seus pares (Guimarães e Leite, 1999), potente no campo das relações sociais e da cognição (Barbosa, 2010).

Sujeito na história e de direitos,

Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de

sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010, p.2)

Compreender quem é esse bebê e reconhecer as suas possibilidades permite então que pensemos em dialogar com eles, levando em consideração que muitos deles ainda não verbalizam, mas se expressam e interagem intensamente. Rocha (2012) afirma que é preciso que os educadores busquem dialogar com as diversas expressões da criança, que não necessariamente envolvem palavras, mas que comunicam emoções, desejos e necessidades pela dinâmica corporal desses sujeitos.

Ao falar sobre a teoria de Wallon, Zazzo diz que “a emoção é uma linguagem antes da linguagem”. E é nesse sentido que buscamos entender e abordar a interação com os pequenos, compreendendo também a partir dos estudos daquele autor que a criança é geneticamente um ser social, e que “as capacidades biológicas são as condições da vida em sociedade – mas o meio social é a condição do desenvolvimento destas capacidades” (WALLON, 2005, p.14). Seria como dizer que os mecanismos biológicos estão condicionados à ação do meio e são transformados por ele, ao mesmo tempo em que às funções culturais (meio) têm nas biológicas o suporte necessário para constituírem-se (PINO, 2000).

Vigotski destaca a necessidade de atentarmos que os interesses e afetos estão intimamente ligados à cognição e que as funções psicológicas superiores dos sujeitos são delineadas pelas experiências culturais⁷. Desse modo, o desenvolvimento do ser humano não está posto unicamente pelo biológico, ele se dá também por meio da interação do indivíduo com o seu contexto sócio-cultural. De acordo com Rego (1999), para Vigotski é por meio das relações entre os indivíduos humanos que os processos mentais mais sofisticados (funções psicológicas superiores⁸) se originam e no decorrer do processo de internalização das formas culturais de comportamento vão se desenvolvendo.

A teoria de Wallon também propõe que o desenvolvimento da criança seja estudado de forma integrada, abarcando afetividade, motricidade e inteligência, e, além disso, afirma que “a emoção encontra-se na origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico” (GALVÃO, 2005, p.57).

Segundo este autor, nos primeiros anos da vida a emoção é o comportamento predominante e, com o passar do tempo vai sendo subordinada ao controle das funções

⁷ Cultura: significados partilhados por um grupo, “construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo” (Candau e Moreira, 2007, p.27).

⁸ Ver REGO, 1999; VIGOTSKI, 2007; DANTAS, OLIVEIRA & LATAILLE, 1992.

psicológicas superiores, principalmente com o aumento do domínio da linguagem verbal (fala). “Como se o biológico fosse cedendo espaço de determinação ao social” (GALVÃO, 2005, p.40).

No primeiro ano de vida o bebê humano experimenta uma imensa dependência de parceiros mais experientes para a sua sobrevivência e, como coloca Galvão (2005, p.60), “*sua primeira atividade eficaz é desencadear no outro reações de ajuda para satisfazer suas necessidades*”. E, como diria Guimarães⁹, “o bebê é todo corpo”; o desconforto, a insatisfação, a fome, a dor, dentre outras sensações aparecem por meio do gesto, do choro, da agitação, do grito, em contrapartida o bem-estar, o conforto, a saciedade, são também expressados pelo aparato corporal, porém de forma mais harmoniosa.

Na ausência da fala (verbalizada) como linguagem para exprimir essas sensações, o meio onde o bebê está inserido vai dando contornos a essas manifestações; isto é, são os outros que presenciam e compartilham com a criança aqueles momentos que farão a leitura dessa comunicação corporal e darão sentidos a ela. O adulto fala, sorri, muda a criança de posição, canta, conversa, desencadeando uma forte relação afetiva, “*como um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos*” (GALVÃO, 2005, p.61). A interpretação dada pelo adulto para a emoção externada pelo bebê aos poucos vai direcionando a própria ação corporal dele, de modo que é possível notar o paulatino aparecimento de uma intencionalidade expressiva nos seus movimentos.

Nas palavras de Wallon

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que respondem a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, frequente na criança.

[...] As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque criem inteiramente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, as reações de ordem íntima e fundamental. Assim se mistura o social com o orgânico. (2005, p.140-141)

Para este autor há uma relação direta entre as emoções e a alteração tônica nos sujeitos. Essa variação no tônus muscular, tanto dos órgãos internos (musculatura lisa) quanto da musculatura estriada (esquelética) está a serviço da expressão das emoções, assim como alternâncias tônico-musculares também desencadeiam estados emocionais. A partir dessa

⁹ Caderno de anotações de aula com a Professora Daniela Guimarães na disciplina de Práticas Educacionais na Creche/UFRJ

constatação, Wallon (Rocha, 2012, p. 42) “utiliza e aprofunda o conceito de diálogo tônico emocional, criado pelo psiquiatra Ajuriaguerra, para designar um contágio emocional ao qual estão permanentemente expostos a criança e o adulto em interação”.

A medida que a criança vai se desenvolvendo, a afetividade vai se tornando mais independente dos fatores corporais, e o recurso à fala e à representação mental permitem que esta afetividade possa ser experimentada de outra maneira. Vale ressaltar que assim como a apropriação da linguagem verbal como código expressivo se dá de forma gradativa, a transição entre a fase da afetividade emocional para a vivência da “afetividade do personalismo”, como chama Wallon, vai acontecendo ao longo do desenvolvimento do sujeito. De acordo com Galvão, para Henri Wallon

[...]no primeiro estágio da psicogênese, uma afetividade impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas. A afetividade do personalismo já é diferente, pois incorpora os recursos intelectuais (notadamente a linguagem) desenvolvidos ao longo do estágio sensorio-motor e projetivo. É uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e ideias e que por esta via pode ser nutrida.”. (2005, p.45)

No entanto apontar para a incorporação de recursos semióticos não significa dizer que por poder vivenciar a afetividade em um nível simbólico a emoção deixe de ser experimentada no corpo. Poderia, desse modo, afirmar que a medida que novos recursos são incorporados as possibilidades de interação vão sendo ampliadas.

O trabalho pedagógico com os pequenos acontece em meio a esse intenso desenvolvimento, entre o biológico e a cultura. Conforme declara Pino (2005, p.58), referindo-se ao orgânico e ao social, “embora pertencendo a ordens diferentes, são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma e única história humana”. Segundo este mesmo autor, Vigotski atenta para o fato de que entre a criança e o mundo está o outro, o sujeito ou os sujeitos que fazem a mediação social e semiótica permitindo a ela o acesso ao universo cultural do grupo.

Pino (2005) ainda destaca que na teoria de Vigotski o movimento de apontar dispara o entendimento sobre a transição da ação puramente biológica para um movimento cultural, na medida que o adulto atribui sentido para o movimento. Além disso, o mesmo autor dá destaque para a observação de Wallon sobre como a imitação seria uma espécie de paradigma da passagem da criança do plano natural (ato motor) ao plano simbólico (pensamento). (PINO, 2000)

Na imitação, defende Wallon, ocorre a transição do ato que seria predominantemente motor ao ato mental. De acordo com Dantas (1992, p.41) “a reprodução dos gestos do modelo acaba por se reduzir a uma impregnação postural: o ato se torna simples atitude”. A repetição pelas crianças de gestos, ações, entonações, e demais comportamentos expressados pelo aparato biológico daqueles com quem convivem vão impregnando o corpo delas de modo que são pouco a pouco naturalizados, e nesse movimento de encenação no palco do meio social, os sentidos e simbolismos seguem sendo partilhados e significados pelos sujeitos no coletivo.

Pino explicita muito claramente o entendimento de Wallon quando afirma que

A imitação constituiria, na linha deste raciocínio, num mecanismo que permitisse visualizar o processo progressivo, vivido pela criança, de deslocamento da realidade – uma exigência da condição humana – e de deslocamento definitivo do eixo evolutivo do plano da mera sensorialidade/motricidade, comandado pelas “leis” da natureza ao plano do simbólico, comandado pelas leis da história. (2005, p.63)

Ambos os autores – Wallon e Vigotski – encaram o desenvolvimento infantil como um processo que envolve o sujeito de maneira integral, no qual o corpo atua no meio e o meio ressoa no corpo. Pode-se, por vezes, notar que em determinados momentos as questões motoras aparecem mais e em outros as funções mentais ganham maior destaque, todavia suas teorias apontam para uma espécie de movimento pendular do desenvolvimento que mesmo pendendo para alguma dimensão não deixa de estar ligado e refletir na outra. E no movimento desse pêndulo os aspectos afetivos-volitivos integram essa trama complexa da formação da subjetividade, auxiliando-nos a perceber que no trabalho pedagógico com as crianças pequenas o espaço impalpável da afetividade ajuda a tecer esses fios da construção do sujeito e da sua identidade.

Como já foi dito inicialmente, a afeto é aqui considerado como aquilo que afeta o outro e também nos afeta, porém não somente aquilo que nos atinge gerando apenas emoções harmonizadoras. A afetividade se encontra no processo intangível, mas presente no sensível, do encontro do eu com o outro, perceptível na emoção manifestada e nas consequentes alterações na postura, no movimento, no olhar, na intensidade do verbo e até na qualidade na palavra.

Galvão (2005) aponta que, no entendimento de Wallon, a afetividade é um conceito abrangente e nela as emoções, sentimentos e desejos se apresentam como manifestações da vida afetiva. A emoção, mais especificamente falando, sempre é acompanhada de alterações orgânicas perceptíveis para quem às vive e acompanhada de modificações visíveis do exterior.

De acordo com a autora, são estas manifestações expressivas as “responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano”.

De acordo com Wallon

Entre as atitudes emocionais dos sujeitos que se encontram num mesmo campo de percepção e de ação, institui-se muito primitivamente uma espécie de consonância, de acordo ou de oposição. O contacto estabelece-se pelo mimetismo ou contraste afectivos. É por essa via que se instaura uma primeira forma concreta e pragmática de compreensão, ou melhor, de participacionismo mútuo. (WALLON, 1995, p.141)

Alegoricamente, pode-se pensar em um fluxo afetivo que conduz uma carga de afeto conectada com a emoção e geradora de emoção, ecoando no coletivo como estados afetivos que mobilizam as potências dos sujeitos.

Ainda segundo Galvão (2005) a respeito da teoria de Wallon

No bebê, os estados afetivos são, invariavelmente, vividos como sensações corporais, e expressos sob a forma de emoções. Com a aquisição da linguagem diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos, bem como os recursos para a sua expressão. Tornam-se possíveis manifestações afetivas como os sentimentos que, diferente das emoções, não implicam obrigatoriamente em alterações corporais visíveis. (2005, p.62)

Rocha assevera que faz parte da docência com as crianças pequenas lidar com as emoções e as suas manifestações, que são para elas um meio privilegiado de expressão, pontuando inclusive que

o fato de estar consciente do contágio das emoções que ocorrem no cotidiano da creche na relação com as crianças pode auxiliar o professor a aprender a equilibrar as suas próprias emoções durante e depois de um dia de trabalho, tendo ouvido muitos choros e lidado com muitas emoções intensas das crianças, para que não seja tão afetado corporalmente por elas a ponto de se sentir estressado. (2012, 41-42)

Além disso, a pesquisadora destaca que

Muitas vezes, por não saber se relacionar com as comunicações afetivas das crianças, o educador é levado a negligenciá-las ou a reprimi-las. O desafio que parece se apresentar ao adulto é o de aprender, na relação com as crianças, a melhor maneira de lidar com cada uma, respeitando e buscando compreender a sua expressão. (Rocha, 2012, p. 43)

E um dos desafios provenientes destas teorias para pensar o trabalho pedagógico com as crianças pequenas está em experimentar uma prática consciente desta dinâmica afetiva que a considere na intencionalidade da docência desde o planejamento até as ações do cotidiano educacional. Sob esta perspectiva, seria possível vislumbrar um caminho de contato que desencadeie no grupo e nos indivíduos estados afetivos, que estimulem a conquista de

segurança, de tranquilidade, de autoconfiança, proporcionando uma experiência instigante, prazerosa e rica em descobertas e conhecimentos.

2 A METODOLOGIA E O CAMPO DA PESQUISA

*De onde vem a canção?
Quando se materializa
No instante em que se encanta
No nada se concretiza
De onde vem a canção?
(Lenine)*

2.1 Os recursos metodológicos e a chegada ao campo

Discutir sobre a afetividade como um viés integrante da aprendizagem dos bebês seria verdadeiramente difícil sem que eu pudesse estar em um ambiente vivendo o cotidiano do trabalho pedagógico realizado com eles. Dessa forma, procurei uma instituição que pudesse me receber como pesquisadora para observar o dia-a-dia de uma turma de bebês na creche.

Na busca por essa vivência o mais próxima possível dos bebês e dos professores, seria necessário estar com eles diariamente. Dessa forma, neste estudo optou-se por uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica no qual eu pudesse experimentar a rotina daquela atividade, aproximando-me das delicadezas e tensões das relações que talvez não apareçam na correria dos dias e dos afazeres demandados para o exercício dessa docência. A intenção era de fazer uma análise das relações em torno da ação docente com os pequenos, construindo uma aproximação com o campo – bebês e professores.

Sarmento (*apud* Schmitt, 2014, p. 127) afirma que a Etnografia visa “apreender a vida tal como ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção”. No entanto, neste caso cabe destacar a palavra inspiração para designar que o pretendido foi de usar as ferramentas metodológicas da etnografia como a imersão no campo, o convívio e o compartilhamento de hábitos, a descrição densa, tendo maior proximidade com a realidade do objeto pesquisado (Schmitt, 2008).

Tendo em vista a idade das crianças sujeitos da pesquisa e o objetivo deste estudo de compreender os sentidos do afeto na Educação Infantil diante das possibilidades expressivas dos bebês na relação com os adultos, o caminho metodológico de observação com inspiração etnográfica apresentou-se como o único possível. Já que se pretendia compreender os seus modos de atuar e, na ausência da fala, acompanhar as suas ações no contexto educacional se mostrou o caminho mais adequado.

Se eu estivesse interessada em conhecer apenas a perspectiva do trabalho a partir dos professores de berçário outros métodos seriam possíveis de utilização, no entanto levando-se em conta que aqui também pretendo trazer a expressividade dos bebês em diálogo com os docentes, considero necessária essa imersão no campo para poder estar com eles e observá-los.

De acordo com Schmitt, e guardadas as devidas proporções da pesquisa aqui feita, para o trabalho da Etnografia:

Utiliza-se a expressão inspiração etnográfica, ao invés de etnografia, também buscando situar os limites e possibilidades da escolha metodológica com base nas Ciências Sociais, principalmente na Antropologia, sem abandonar a especificidades do campo da Educação – apresentar subsídios para as relações educativas. (2008, p. 55-56)

O campo traz o desafio de estar com os sujeitos pesquisados no cotidiano, de captar os olhares, as falas e silêncios, sem perder o meu lugar de outro, estando de alguma forma íntima com o campo e concomitantemente separada. Em muitos momentos me senti neste lugar de estar envolvida pelos sujeitos e por suas ações, pelo impulso relacional com o campo, pelo chamado das crianças, pela conversa com as professoras, e em seguida ter de retomar o meu lugar particular de quem tem que conseguir se deslocar para fora do acontecimento e observá-lo.

Este fato deixa claro que mesmo no movimento de imersão, na vivência do cotidiano da creche, os contornos e observações feitas sobre as ações dos sujeitos-crianças¹⁰ e sujeitos-adultos estão sob o enfoque do meu olhar, daquilo que a minha percepção consegue apreender, identificar. E, mais ainda, que esta ótica está embasada nos referenciais teóricos que orientam este trabalho e do que deles me aproprio enquanto lente para ver o mundo.

Como recurso metodológico para a pesquisa utilizei as anotações do meu caderno de campo, e neste ponto, tentei tomar todo o cuidado possível para que o ato de anotar sobre os eventos presenciados não gerasse nos professores o desconforto de estarem sendo possivelmente avaliados. Até porque eu não tinha a intenção de fazê-lo. Eu estava ali para aprender com eles e com as crianças e não para apontar erros e acertos do trabalho. Eu já era uma presença estranha ao cotidiano da instituição e eu não pretendia que esse lugar de estar ali para observar o trabalho pudesse me colocar em uma posição antipática com o grupo.

No meu primeiro dia de observação levei, conforme a orientação da coordenação pedagógica, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹¹ com um breve resumo dos

¹⁰ Termo usado por Schmitt em sua dissertação de Mestrado (2008).

¹¹ Não anexei os TCLE assinados pelas professoras para preservar a sua identidade.

objetivos da pesquisa para a assinatura das professoras. Tentei ali explicar brevemente em que consistia a pesquisa e, sobretudo, deixar claro que eu não estava lá para ser uma julgadora das suas práticas, mas sim que pretendia a partir das reflexões dos autores que embasam este trabalho aprender com elas e com o grupo de crianças.

Para que eu pudesse realizar este estudo na creche pretendida, primeiramente, precisei submeter o meu projeto de monografia ao Conselho Deliberativo da escola e após a aprovação do mesmo, estive na instituição para conversar com a coordenadora. Nesta conversa definimos o pedido de autorização aos responsáveis pelos bebês para que eu estivesse junto com o grupo na tarefa de observação, eu assinei o Termo de Compromisso de Devolutiva, me comprometendo a devolver à escola o resultado da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Pesquisador, e ainda foram definidos junto com os funcionários responsáveis pelos estágios na unidade os horários que eu poderia efetuar o trabalho.

Pela situação da escola estar ligada à Universidade e receber muitos estagiários (não só da Pedagogia), havia a preocupação que a sala não ficasse com muitos estagiários e pesquisadores ao mesmo tempo, visando garantir o melhor atendimento possível às crianças. Ficou assim estabelecido que eu estivesse com o grupo de crianças e adultos do berçário às segundas e quartas-feiras das 07:30 horas da manhã às 12:00 horas, às terças-feiras de 10:00 horas às 14:00 horas e às quintas-feiras de 15:00 horas às 17:00 horas. Assim, frequentei a creche durante duas semanas, no fim do mês de fevereiro de 2016. O objetivo inicial era que eu estivesse lá por três semanas, mas devido a um imprevisto de ordem pessoal tive que me ausentar na última semana programada e logo depois a escola entrou em um recesso de 2 semanas¹².

Em respeito às trajetórias individuais das crianças e adultos sujeitos da pesquisa nenhum deles teve aqui o seu nome divulgado. Para os pequenos criei nomes diferentes dos seus e no caso das docentes me refiro a elas como professoras ou docentes.

Desse modo, a instituição escolhida para o campo da pesquisa foi a Escola de Educação Infantil da UFRJ. Uma escola pública federal de Educação Infantil localizada no campus universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro na Ilha do Fundão na cidade do Rio de Janeiro, que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Além de abarcar a faixa etária indispensável para esta pesquisa (0 a 3 anos), esta escola carrega um reconhecimento social em razão de uma prática pedagógica reflexiva e comprometida com as especificidades da educação

¹² O recesso da escola em março/2016 se deve a alteração ocorrida no calendário escolar em razão da greve dos servidores e professores universitários no ano de 2015.

das crianças pequenas, e eu pretendia que o trabalho fosse feito em uma creche que tivesse este perfil.

Esta escola surgiu como uma Creche Universitária nos anos 1980, mais precisamente em junho de 1981. Foi inaugurada para ser um espaço destinado a atender os filhos de funcionários e estudantes da UFRJ e se chamava Creche Universitária Pintando a Infância. Desde o ano de 2007 que mudanças começaram a ser feitas no âmbito do funcionamento da creche com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDB/1996 que considera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica¹³.

O Conselho Nacional de Educação aprovou na forma de Resolução CNE/CEB Nº 1, de 10 de março de 2011 uma resolução que definiu que as Unidades de Educação Infantil deveriam integrar “o sistema federal de ensino, reafirmando a autonomia das Universidades e vinculando-as na sua estrutura administrativa e organizacional, assegurando inclusive os recursos humanos e financeiros para o seu pleno funcionamento”.

No entanto, em julho de 2012 o Ministério da Educação determinou que a Educação Infantil nas universidades federais deveria ser tratada dentro política municipal de ensino onde o *campus* da universidade estivesse localizado. Além disso, a determinação do MEC afirmava ser forçoso que as unidades construídas em terrenos onde estão localizadas as Universidades ou Institutos Federais de Ensino Superior atendessem o processo de negociação com as Prefeituras Municipais e devessem integrar a rede municipal de ensino, sendo totalmente geridas pelo município. Em face deste comunicado, a comunidade universitária se mobilizou para acelerar a tramitação do processo de regulamentação da Escola de Educação Infantil sob a égide da UFRJ, tendo sido o pleito aprovado pelo Conselho Universitário em agosto de 2012¹⁴.

Atualmente, a escola tem como objetivo a consolidação de uma visão de cunho educativo onde se desenvolvam atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, e que sirva de campo de estágio para diversos cursos acadêmicos da Universidade.

As crianças atendidas na escola são organizadas por turmas, lá chamadas de grupos e, especificamente no berçário – chamado de Grupo 1 – são recebidos bebês a partir dos 4 meses de idade e em média ali permanecem até cerca de 1 ano e meio. Quando cheguei para a observação, o Grupo 1 contava com 11 bebês com média 1 ano e meio de idade: 5 meninos e 6 meninas. Há um total de 5 professores (todas mulheres¹⁵), sendo que 2 ficam de 07:30 horas da

¹³ Lei 9394/96, Art. 29.

¹⁴ Disponível em <<http://www.cfch.ufrj.br/index.php/relatorio-gestao-secao-pessoal>>. Acessado em 01 de março de 2016.

¹⁵ A partir deste dado passarei a me referir a elas como professoras.

manhã até 13:30 horas da tarde, outras 2 de 12:30 até 17:30 horas, e 1 professora permanece com o grupo de 10:00 horas da manhã até as 15:00h.

O espaço físico do berçário é amplo e organizado da seguinte forma: logo na entrada há uma pequena antessala onde ficam dispostas duas cadeiras de amamentação (uma ao lado da outra) e há também uma divisão para os espaços onde ficam os bebês e professores. Essa divisão é feita por uma parede baixa de concreto e dali até o teto por um vidro transparente e um pequeno portão de madeira. Para dentro do pequeno portão existem 2 salas, um espaço misto, e um banheiro que é compartilhado com o Grupo 2¹⁶ (que fica na sala ao lado). Todos esses espaços (exceto o banheiro que possui uma porta sanfonada) são separados por grandes portas de metal cuja parte superior é feita de vidro transparente e paredes até a metade feitas de alvenaria e dali até o teto também de vidro.

Estas duas salas são bem espaçosas. A primeira – que chamarei de sala 1 – tem o chão acolchoado e conta com um espelho na parede que fica na altura das crianças, algumas alças de metal presas na parede onde as crianças podem se segurar, principalmente quando começam a ficar de pé e andar, e onde também os professores penduram alguns livros e brinquedos próprios para serem pendurados, há também colchonetes, brinquedos e livros que ficam sobre a mureta que separa a sala da antessala. As paredes também têm fotos das crianças com seus nomes, folhas de papéis pardo nas quais as crianças desenham com giz de cera.

Na segunda sala – que chamarei de sala 2 – ficam 3 pequenas mesas com 4 cadeiras cada uma, muitos brinquedos, uma pequena piscina de bolas, além de 2 armários onde ficam guardados alguns materiais. Esta é a sala onde as refeições são feitas e também na qual as mochilas das crianças costumam ficar guardadas.

O quarto espaço, que chamei acima de misto, possui uma bancada onde ficam dispostas as agendas das crianças, os pertences das professoras e logo ao lado fica uma pia de aço. Durante a minha observação, a torneira dessa pia não estava funcionando. Há também duas banheiras instaladas em uma bancada, cada uma delas tem um pequeno chuveiro, e entre elas fica um espaço acolchoado. Em uma prateleira fixa na parede desta bancada ficam potes individuais de cada criança com seus pertences de higiene e roupas. Na frente desta bancada também existe outra grande bancada com um armário embutido embaixo. Neste armário ficam guardados vários brinquedos.

¹⁶ O Grupo 2 atende crianças do período subsequente de acordo com a faixa etária na Educação Infantil.

2.2 O encontro com os sujeitos da pesquisa e as observações do campo

Por tudo que foi colocado no Capítulo I acerca dos estudos que referenciam teoricamente este trabalho parto do pressuposto de que a ação docente se concretiza também e muito intensamente na relação afetiva com os pequenos, mas não somente neste ponto. No entanto, este é o foco da minha observação e análise, de maneira que centralizarei o meu discurso sobre o contexto relacional do grupo.

No meu primeiro dia de observação ao chegar à escola fui levada por uma funcionária da direção até o espaço ocupado pelo Grupo 1 e apresentada às professoras que lá estavam. Chego à sala às 10:30 horas da manhã e as crianças estavam na sala 2, onde a maioria delas desenhava com giz de cera sobre folhas de papel pardo ou cartolina preta que estavam presas na parede. Junto das crianças estavam três professoras e duas estagiárias da pedagogia.

Elas eram acompanhadas de perto pelas professoras que estimulavam o desenho e algumas crianças iam partilhando os gizes que estavam em suas mãos. Uma das professoras desenhava também em uma das folhas e falava: “- Olha Marina, o que eu desenhei! Agora eu vou fazer um elefante”. Enquanto isso, Heitor está brincando com algumas pequenas bolas que estavam no chão e Clara brincava com um trenzinho de plástico impulsionando-o sobre a mesa até que ele caísse no chão e ria. Pegava o trem novamente, o empurrava e sorria. Até que um dos adultos presentes na sala diz: - “Clara assim você vai quebrar o trem”. Clara olha, pega o trem e continua a empurrá-lo sobre a mesa. As professoras olhavam, sem interferir corporalmente nas brincadeiras, mas pareciam atentas às crianças. Estimulando por vezes alguns, elogiando outros.

Algumas crianças pareciam um pouco inquietas e uma das professoras me explicou que naquele horário as crianças já estavam um pouco aborrecidas, porque estava chegando a hora do almoço e elas já deveriam estar com fome. Ana, Marina e José percebendo a chegada do almoço vão andando em direção à mesa e puxando as cadeiras para se sentarem. Pouco tempo depois chega o almoço.

A Ana fala: - Papa! Papa!

E a professora responde: É Ana. O papa já vai chegar.

E Ana continua: - Papa! Papa!

Algumas crianças já estavam com a Ana se sentando à mesa para esperar o almoço.

Uma senhora chega no portãozinho que separa a antessala da sala 1 trazendo uma bandeja com as refeições das crianças e das professoras. Os pratos já vêm prontos da cozinha e as crianças vão para as mesas. Sentam na proporção de

4, 4 e 2 em cada mesa. Nas mesas com 4 crianças ficam uma professora e uma estagiária, na mesa com duas crianças fica uma professora.

A professora passa com um saco plástico cheio de colheres apropriadas para a alimentação dos pequenos, cada criança recebe uma colher e a maioria começa já a comer. As professoras se sentam junto com os pequenos, ao lado deles na mesma mesa e almoçam ali também. E a medida que vão comendo vão também conversando com as crianças e auxiliando aqueles que ainda não conseguem comer sozinhos.

(Caderno de campo, 18/02/16)

Esta cena do almoço foi para mim um momento muito rico de observação. A refeição é feita com tranquilidade como um espaço de partilha de experiências e respeito ao momento do outro. Há no desenrolar do almoço uma troca afetiva e um diálogo que aparece em palavras, posturas, olhares e gestos que compõem um lugar de aprendizagem, de nutrição afetiva e biológica.

Já no início do relato, pode-se perceber como a fala da Ana é acolhida pela professora que retoma e estende o enunciado da criança: a professora dialoga com o bebê, recebe a sua fala e devolve com um enunciado mais complexo e possibilita que Ana continue a repetir a palavra em uma experiência cheia de sentido. A postura ativa da professora demonstra uma escuta atenta e responsiva¹⁷ que fortalece o significado da fala do bebê, dando sentido e ampliação à enunciação.

Permite-se que as crianças comam sozinhas, não no sentido de abandonadas, mas no sentido de se alimentarem por sua própria ação, com uma intervenção atenta pautada no olhar dos adultos. À medida que recebem as colheres, as crianças começam a mexer com elas na comida que está no prato, e a maioria já coloca o alimento na colher e a leva à boca. Percebo que há ali um cuidado com aquilo que as professoras podem fazer por e para as crianças bem como com o que as crianças já podem fazer por si mesmas (Guimarães, 2011). Ao permanecerem sentadas à mesa junto das crianças, as professoras também as desafiam ao ato de comer com falas como: “isso, Enzo, comendo tudo” ou “está uma delícia o papá, não é, Heitor”, incentivam as crianças a pegarem a colher quando algumas usam as mãos para pegar e levar o alimento à boca, e auxiliam àqueles que ainda precisam de ajuda para se alimentarem. Estabelece-se uma dinâmica de parceria e confiança que oferece aos pequenos a oportunidade de irem conquistando mais autonomia e segurança.

Guimarães (2011) nos diz que

¹⁷ Mais uma vez encontro ressonância deste evento do campo da pesquisa com a teoria de Mikhail Bakhtin. Contudo, conforme já dito anteriormente, em face dos limites deste trabalho deixarei este aprofundamento teórico para outras oportunidades de pesquisa.

O cuidado envolve a criação de oportunidades para a criança trabalhar sobre si, encontrando um ponto de conforto enquanto espera a sua vez, alimentando-se também sozinha, quando já tem capacidade motora para tal, no movimento de ganhar potência. A abertura, o não enrijecimento nos caminhos já conhecidos e cristalizados [...] gera novas possibilidades para o trabalho. (p. 135)

Algumas crianças intercalam o transporte do alimento do prato à boca com a colher e a mão. Alguns seguram a colher com uma mão e colocam a comida sobre ela com a outra mão, outras vão pegando a comida com a mão e levando à boca. As professoras não proibem os bebês de colocarem a mão na comida e nem têm uma fala cerceadora dos movimentos dos pequenos com o prato e o alimento. Mas, emitem enunciados positivos, elogiando o sabor do alimento e impulsionando o uso da colher.

José começa a comer com a mão, pegando os grãos de feijão e colocando na boca, depois pega um pouquinho de purê com a mão e põe na boca. A professora que está na primeira mesa, fala calmamente com ele: - “José, pega a colher. Come com ela. Pega a colher, José”. E ele olha para a colher e começa a comer com ela.

(Caderno de campo, 18/02/16)

O Enzo estava comendo com a mão. Pegava uns grãos de feijão, depois o purê, a beterraba e ia comendo, espalhando um pouco a comida sobre a mesa. A professora fala para ele: - “Enzo, come com a colher. Olha a colher aí no seu prato. Come com ela”. Ele pega mais um pouquinho de comida com a mão e depois pega a colher e começa a comer com ela. Às vezes, ainda usa a ajuda da mão para encher a colher, mas segue comendo.

(Caderno de campo, 23/02/16)

Neste ponto, destaco o fato de as professoras se sentarem à mesa em cadeiras ao lado das crianças e de fazerem a sua refeição também junto e ao mesmo tempo que elas. Primeiro, percebo nesta ação uma postura que as permite estar bem próximas das crianças e auxiliá-las no que for preciso. Assim, ao lado daqueles que ainda não fazem toda a refeição por conta própria, mas já ensaiam movimentos que denotam a apreensão daquele processo, elas ajudam a pôr o alimento na colher, estimulam a segurarem-na sozinhos, e para outros que não demonstram esta mobilização para comerem sozinhos e mesmo diante do incentivo das professoras não se movimentam neste sentido, as professoras dão o alimento na boca.

Outro ponto que me chama a atenção nesta cena é o fato de as professoras ao mesmo tempo em que amparam as crianças também estão almoçando ali com elas. O almoço transcorre entre auxílios, sabores, texturas, liberdade, autonomia e conversas. As crianças podem acompanhar os adultos almoçando como eles e buscar experimentar este lugar de se alimentarem por si mesmos, de se apropriarem daquilo que já está consolidado no outro, na

cultura do grupo. Os adultos não estão lá para servi-los e não estão ocupando uma posição dos que sabem mais para com os que sabem menos, mas sim daquele que pode ser uma referência, no dizer de Guimarães, “como uma ponte para a construção de novas formas de atuação por parte da própria criança, que, assim, vive o coletivo como engrandecimento de suas possibilidades de ser” (2006, p.13).

Rocha (2012) destaca que no entendimento de Wallon a imitação ocorre como uma resposta à expressão do outro, uma espécie de diálogo afetivo e que “a criança só imita as pessoas por quem se sente profundamente atraída ou as ações que a cativaram. Na raiz de suas imitações há amor, admiração e também rivalidade” (Idem *apud* Rocha, p.84). Há entre eles, professoras e bebês, um diálogo afetivo, ativo e também silencioso na disponibilidade das docentes de almoçarem junto com os pequenos, permitindo o compartilhamento de hábitos e a instalação de um clima de confiança no grupo. Uma prática dialógica que, como afirma Freire (1978), comunica-se com o outro e não realiza somente comunicados.

Os movimentos silenciosos, porém, expressivos dos bebês também são considerados durante o almoço, indicando que as professoras estão atentas e comprometidas com a segurança afetiva dos pequenos.

Em determinado instante uma estagiária que estava ao lado da Marina sai para ajudar um bebê na outra mesa que não estava comendo.

Marina fica olhando para a estagiária que saiu do seu lado e pára de comer.

A professora fala para ela: - “Marina, a (diz o nome da estagiária) vai ajudar a Andrea agora, tá?! Porque ela não está conseguindo comer sozinha, mas nós estamos aqui vendo que você está comendo tudo”.

Imediatamente, a Marina se volta para o seu prato e continua a comer.

O José termina o seu prato e pega com a mão a comida da Ana no prato dela. A professora intervém dizendo: - “José, você já comeu a sua comida e essa é a comida da Ana. Deixa ela terminar de comer”.

Ele olha para a professora e pára de pegar a comida da colega. Sai andando e vai pegar um dos brinquedos que estavam disponíveis em um canto da sala.

(Caderno de campo, 18/02/16)

Existe no processo do almoço uma ação pedagógica que favorece a segurança, autonomia e independência dos bebês aparecendo desde as falas, gestos, olhares e toques, assim como se mostra nos detalhes do preparo do espaço e do alimento. As professoras colocam palavras nas expressões gestuais das crianças que ainda não falam, mas estão mergulhadas na linguagem oral e em uma perspectiva dialógica.

Além disso, o tamanho das mesas e cadeiras é proporcional ao tamanho dos bebês, a organização do entorno permite que haja espaço para o deslocamento das professoras e crianças se necessário, os pratos e talheres são adequados às limitações e possibilidades motoras dos

pequenos. A refeição principal vem organizada nos pratos de plástico estando cada tipo de alimento separado em pequenas porções dentro do recipiente, dando a impressão de estarem bem cozidas e em tamanhos possíveis de serem manipulados pelas crianças.

Quando chega a sobremesa, quem já acabou de comer vai ganhando um pedaço da fruta e comendo. A sobremesa do dia era melancia e vinha cortada em pequenos bastões de modo que as crianças pudessem segurá-los e comer sozinhas.

As professoras iam oferecendo a cada criança a fruta: “Quer melancia Clara? Quer Isabela? Você já comeu melancia? Está docinha”.

(Caderno de campo, 18/02/16)

Parece-me fundamental que a organização do lanche e a forma de servir o alimento apareçam mais amplamente no planejamento do trabalho na Educação Infantil¹⁸. Oferecer uma fruta cortada em um formato que permita às crianças segurá-la, sentir a sua textura, a temperatura, olhar suas cores, saboreá-la e comê-la independentemente da ajuda do adulto, significa considerar os pequenos enquanto sujeitos na relação educativa, para quem se pretende criar oportunidades de aprender, experimentar, de ganhar independência, marcando-se a intencionalidade do fazer pedagógico na creche.

Schmitt (2014) esclarece que vários estudos nacionais trazem subsídios para o entendimento de uma educação da infância que afirme uma docência mais complexa e alargada, isto é,

[...] uma ação docente implicada não apenas com aquilo que a professora faz com as crianças pequenas, seja individualmente ou em grupo, mas concomitantemente ligada com uma organização de tempo e espaço que acolhe, fomenta, sustenta, apoia as ações e interações delas consigo mesmas, entre pares e com a cultura. (SCHMITT, 2014, p.52)

O banho dos bebês acontece logo após o fim do almoço. À medida que vão terminando a refeição as crianças se movimentam nas cadeiras tentando sair e as professoras mexem nas cadeiras de modo que elas possam sair sozinhas. Os que não se sentem seguros para descer das cadeiras sozinhos olham para as professoras, alguns também estendem o braço como quem diz com o corpo que deseja sair dali. A resposta das professoras vem como quem dialoga com o corpo e com a voz, num movimento responsivo composto por gestos e palavras. Perguntam: - “Você quer sair Dante?”, e já dão a mão à criança para que ela possa se levantar e sair. Alguns bebês já falam algumas palavras ou repetem palavras ditas pelas professoras. O Eduardo

¹⁸ Esta reflexão acerca do planejamento do trabalho na creche surgiu a partir dos estudos e discussões oriundos do campo da pesquisa “Linguagem e Educação Infantil: entre a experiência da docência e as práticas pedagógicas na formação continuada de professores” coordenada pelo prof.^a Daniela Guimarães e da qual fui bolsista PIBIC/UFRJ nos anos 2014 e 2015.

começa a falar: - “Saí, saí, saí”... E a professora pergunta: - “Você quer sair Eduardo? ”, já fazendo um movimento de ajudá-lo na sua saída da mesa.

De acordo com o que afirma Falk (2004), ao detalhar o trabalho de construção de práticas com os educadores em Lóczy¹⁹, existe um caráter inseparável entre a relação atenta que a educadora pode estabelecer individualmente com cada criança durante os cuidados individualizados e a atividade independente dela. A autora explica que as educadoras, que tanto naquele caso como aqui também são responsáveis pelo cuidado corporal com as crianças pequenas, precisaram compreender que a tarefa individualizada entre o adulto e a criança somente poderia ocorrer de forma adequada se durante aquela a atividade entre educador e bebê as demais crianças estivessem ativas, não abandonadas e chorando.

Assim, a autora discorre sobre o tema, dizendo sobre as professoras que

aprenderam que apenas poderiam dar alegria, intimidade e segurança durante o tempo que passavam com cada criança individualmente, porque as outras crianças estavam fazendo uma atividade que as deixava tranquilas, alegres e seguindo a sua própria esfera de interesses, deslocando-se, brincando, familiarizando-se com as suas próprias capacidades e com o mundo que as rodeia, [...] aprendendo a ocupar-se dos objetos e a coexistir com seus companheiros. (FALK, 2004, p.21-22)

Parece-me que a tradução do texto de Falk usa a palavra cuidado quando se refere mais especificamente aos afazeres corporais com os bebês, como tarefas ligadas à higiene, à alimentação ou ao sono por exemplo. Possivelmente, faz esse uso já entendendo que estes momentos com os pequenos não podem ser simplificados em unicamente tarefas mecanizadas ou instrumentais.

A abordagem do cuidado neste estudo está baseada na discussão do *cuidado como ética* feita por Guimarães (2011), compreendendo que os verbos educar e cuidar estão imbricados na ação pedagógica. Ainda sobre o tema, nas palavras de Guimarães:

Cuidar e cuidado não se restringem a ações instrumentais do adulto para com a criança, mas diz respeito à criação de práticas do adulto para com ele mesmo, que produzem uma esfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche como um todo. (2011, p.49)

Na observação do trabalho na creche em pauta, o banho acontece em uma área anexa às duas salas, que chamei de sala mista. Apesar das salas e da área do banho serem divididas por divisórias envidraçadas da metade para cima, as professoras me explicaram que preferem que

¹⁹ Refiro-me ao Instituto Lóczy, fundado na Hungria pela Pediatra Emmi Pikler em 1946 e atende crianças órfãs na capital do país – Budapeste. Ver FALK, 2004, p.9.

todas as crianças fiquem com elas na área do banho, porque “já ficam por ali brincando e elas (crianças) ficam menos estressadas, choram menos”.

Assim, naquele momento, todos - professoras e bebês - se deslocam para a sala mista. Algumas crianças já levam consigo algum brinquedo que pegaram na sala onde acontece a refeição, outras não. Durante o banho entendo, a partir da conversa com as docentes, que eles dão preferência para banhar primeiro as crianças que têm maior dificuldade para dormir, pois a medida que os outros forem chegando para dormir também, aqueles mais agitados já estarão dormindo ou mais sonolentos. No entanto, percebi que essa escolha não é tão rígida assim. Há espaço no cotidiano para darem o banho primeiro em outra criança, caso seja preciso.

A professora fala para Isabela: - “Vamos tomar banho?! Vamos trocar essa fralda e ficar limpinha para dormir?!”.

Isabela balança a cabeça positivamente e é pega com carinho pela professora. Primeiro a professora coloca a bebê sobre a bancada para tirar sua roupa e a fralda suja, e depois a criança é colocada dentro da banheira.

A estagiária já tinha tirado a fralda e limpado a Ana. Assim que termina de limpá-la a outra professora que estava ao seu lado já começa a dar o banho nela.

Enquanto dá o banho na menina, Clara e Heitor agarram na perna da professora e choram porque também querem tomar banho. A professora dá o banho conversando com Ana, mas também com Clara e Heitor. Fala que eles já tomarão banho, que precisam esperar um pouquinho. Um deles pára um pouco de chorar, depois volta. E ambos continuam ali abraçados à perna da professora.

(Caderno de campo, 22/02/16)

A professora que nesta descrição tem a perna abraçada pelas duas crianças não se perturba com o choro deles e, sobretudo, se mantém em contato com elas. Em momento algum, pede que Clara e Heitor deixem de segurar a sua perna, ou tem alguma atitude que demonstre impaciência com eles. Calmamente, ela permanece em contato com o bebê que banhava bem como com os outros dois que expressavam a sua insatisfação ou possível ansiedade para o banho e sono que viria em seguida.

Nesse sentido, percebo que a postura afetiva da professora com os três bebês envolvidos na cena proporciona uma ação atenta e cuidadosa com o bebê em quem está dando o banho, como também se coloca disponível afetivamente com aqueles de demandam a sua atenção por meio do choro e do ato de segurar as suas pernas. Mesmo não podendo atendê-los, a professora não deixa de estar em contato com eles, buscando acalmá-los e fazê-los se sentirem acolhidos e seguros. Por outro lado, a cena provoca indagações. Não seria importante planejar um momento do banho onde enquanto uns são banhados os outros possam estar envolvidos em

outras atividades com um professor? Ou mesmo repensar a rotina de modo que todos os bebês não precisem tomar banho no mesmo horário?

A maneira das professoras procederem durante os cuidados corporais no antes, durante e depois do banho, como no toque cuidadoso, contudo firme, esperando o tempo do bebê de se acostumar com a temperatura da água, de ficar dentro da banheira, de se sentar, ao passar o shampoo, indicam uma relação que considera o outro com respeito a sua individualidade. Por vezes, ouvi uma professora pedir a um bebê que se sentasse para ajudá-la a dar o banho nele sem que ele se machucasse.

O Eduardo não gosta de sentar na banheira para tomar o banho. A professora conversa com ele sem forçá-lo a se sentar em momento algum, mas pede a ele que se sente para ajudá-la a dar o banho melhor. Ele olha para ela, começa a se molhar e senta.

(...)

Marina chora com medo do ralo da banheira.

A professora conversa com ela e diz:

- “Marina, é só um ralo. Ele não vai te fazer mal nenhum. Ele está aqui para poder a água do banho sair da banheira”.

Mostra a ela o ralo, explica para o que serve, passa segurança ao explicar que não faz mal. E Marina chora mais um pouco.

Naquele dia ela estava um pouco assustada. Já tinha chorado com medo de um pato inflável que estava na sala e as professoras tiraram o pato e disseram a ela que ele tinha ido embora. Depois ela chorou porque não queria comer e foi para o colo da professora. Foi acolhida no colo. No banho também estava um pouco chorosa. Na hora de colocar a roupa chorou mais um pouquinho e foi posta para dormir. As professoras a acolheram e conversaram com ela.

(Caderno de campo, 23/02/16)

Além do respeito, as professoras não se colocam diante do choro das crianças em uma ação que pretende somente acabar apressadamente com ele; há diálogo com o choro, entendido na perspectiva da comunicação. O objetivo delas não me parece ser o de silenciar o choro, mas de acolher a criança, de confortá-la e dar-lhe atenção. O choro, como nos lembra Schmitt, é considerado por Wallon como

[...] algo vital, natural e importante para o equilíbrio das emoções e das funções corporais, tanto orgânicas quanto posturais. [...] Lidar e acolher o choro são saberes absolutamente imprescindíveis para o trabalho docente na creche. Sendo assim é importante que a equipe busque estratégias para lidar com o mesmo: não para silenciá-lo, mas para acolhê-lo (*Idem*, 2014, p.72).

Pino (2005), ao discutir a teoria de Vigotski na sua pesquisa, também dá destaque para o choro que nos primeiros meses surge como uma forma de descarga de tensão, como uma função unicamente orgânica e “bioenergética”, para uma função que se torna uma representação, e adquire um valor expressivo para a criança.

Enquanto isso, as outras crianças ficam por ali, andam, abrem os armários que ficam embaixo das bancadas, pegam brinquedos, brincam, emitem sons que se assemelham às palavras que fariam sentido naquele contexto. De acordo com Pino (2005), “a fala é um evento social, resultado da interação verbal de um locutor e de um interlocutor”.

Eduardo brinca, anda, troca de brinquedo e permanece falando: - “Ban! Ban! Ban!”

E a professora fala com ele: “Você quer tomar banho, Eduardo? E ele balança positivamente a cabeça falando: - “Ban! Ban! ”

Então, a professora responde: “Você já vai tomar banho também, Eduardo. Espera só um pouquinho. ”

José e Enzo tiram muitos brinquedos de dentro dos armários que ficam embaixo das bancadas do ambiente. Sorriem, se divertem, trazem para perto de mim e das estagiárias muitos brinquedos. Disputam um mesmo brinquedo e Enzo chora.

As professoras tentam administrar o conflito enquanto dão o banho em outros bebês, conversando e olhando para Enzo e José. Mas, as estagiárias também participam desse momento dizendo: - “Deixa ele brincar um pouquinho com esse. Olha esse (brinquedo) aqui que legal!”

(Caderno de campo, 22/02/16)

De acordo com Wallon (GALVÃO, 2005) nos primeiros anos do desenvolvimento da criança tem-se um período em que há a predominância de uma efetividade impulsiva nutrida pelo contato físico, pelo olhar e que se expressa por meio de posturas e gestos. Ao passo que que novas possibilidades corporais vão sendo incorporadas pelo sujeito, como ato de andar, de manipular objetos, de explorar o espaço, a criança ganha mais possibilidades de agir diretamente sobre a realidade exterior. Assim, função simbólica e a linguagem verbal também vão ganhando espaço e o pensamento passa a ter uma característica projetiva, ou seja, projeta-se em atos motores.

No caso do Eduardo, as professoras entendem que ele fala “banho” se referindo ao que está acontecendo naquele momento, e de alguma forma, enunciando que deseja também tomar banho. Há um sentido que é definido na relação com o outro, neste caso a professora. A fala de Eduardo e o contorno dado pelas professoras, definindo que ele se referia ao banho enuncia essa dinâmica da apropriação pelo bebê do sistema semiótico da linguagem verbal, como quem acessa um universo de significações mediado pelos signos e pelo outro (PINO, 2005).

Esse evento aponta não só para o acima exposto como também para uma ação pedagógica que se disponibiliza a estar em contato concomitantemente com o coletivo e com uma criança em particular, mediando as demandas individuais dos bebês e se colocando afetivamente acessível para a relação com as crianças pequenas.

Conforme expõe Schmitt (2014), na ação da professora a relação afetivo-corporal destaca-se no trabalho pedagógico da creche tendo em vista a atenção demandada pelos bebês às suas necessidades básicas. O que abarca o cuidado corporal envolvendo uma ação individualizada que se diferencia do trabalho realizado com os demais grupos etários. Assim, a autora segue afirmando que “esta atenção individualizada ocorre em um contexto que é coletivo e que exige pensar no entrelaçamento de ações do profissional com cada criança em particular e com as demais que compartilham a sua atenção” (SCHMITT, 2014, p.53).

Durante todo o banho, a atmosfera era tranquila, calma, mesmo que algumas crianças chorassem, as professoras olhavam para elas, conversavam, ofereciam copinhos para brincar, estimulavam a brincadeira dos que estavam esperando. Em um momento, a professora vai secar uma criança e vai falando vamos secar esse pé, essa barriga, esse suvaco e a criança vai acompanhando pondo a mão sobre as partes do corpo que a professora fala, imitando com a voz algumas palavras ditas por ela: pé, “man”, etc. Havia um cuidado na secagem dos corpos, na hora de vesti-las, de penteá-las e de acomodá-las nos colchonetes.

Antes no almoço uma das professoras já deixa a sala 1 preparada com os colchonetes no chão e uma música suave. Cada criança tem sua roupa de dormir que a família leva para a escola na segunda-feira e traz para lavar em casa no final de semana. Assim, cada bebê tem o seu colchonete marcado por sua roupa de cama. A medida que iam ficando prontas as crianças eram colocadas nos colchões e aquelas que tinham maior dificuldade para dormir tinham a companhia da professora que deitava com elas até que adormecessem.

O Eduardo que, de acordo com a professora, em casa só dorme no colo sendo ninado, é colocado em um bebê conforto e balançado suavemente pela professora até que durma.

Ele resiste um pouco, “conversa” falando palavras como “mimi”, “boia” (bola), bia (de acordo com a professora “bia” quer dizer “brilha” – e ele estaria pedindo que a professora cantasse uma música que fala “brilha, brilha estrelinha, quero ver você brilhar...”), cantarola junto a professora, mas depois de uns 20 min acaba dormindo também.

Depois que Eduardo pega no sono, ele também é colocado no colchonete.
(Caderno de campo, 22/02/16)

Durante o período do sono as professoras permanecem ali com os bebês, sentadas no chão perto de onde os colchões ficam organizados. Conversam falando baixo, observam as crianças e descansam também um pouco, já que o sono dos bebês vem após o almoço e o banho que é dado em todos os bebês. O clima é de tranquilidade, acolhimento e sossego.

Apesar de buscarem que as crianças durmam naquele tempo (em média o sono dura de uma a uma hora e meia), a postura das professoras não transparece para os bebês uma obrigatoriedade do sono, mas sim um oferecimento de um momento para o descanso.

Clara tem o sono leve e acorda com pequenos barulhos na sala. Abre o olho, se mexe, ensaia um choro. Uma professora que está perto dela fala: -“xi, xi, xi, xi...” Como quem com a voz pretende niná-la à distância.

Uma professora faz algum barulho na sala mista. Clara acorda, senta e chora. E Isabela que dormia ao seu lado acorda também. Choram as duas.

A professora deita entre as duas para fazê-las dormir novamente. Depois de uns 20 minutos Isabela volta a dormir, mas Clara levanta um pouco chorosa.

Uma terceira professora pega Clara no colo. Levando-a até a janela, conversa, mostra objetos.

Clara então aponta para os livros e a professora e Clara ficam um bom tempo lendo juntas lendo vários livros de literatura. Clara olha os bichos das imagens dos livros, aponta e repete seus nomes.

(Caderno de campo, 01/03/16)

O movimento das professoras em favor das crianças que acordaram e choraram durante o período do sono se apresenta como uma dinâmica corporal e verbal atenta às necessidades emocionais das crianças. Evidencia ainda uma disponibilidade afetiva que acolhe o outro, que o escuta e que dá voz a ele por meio da sua ação, seja deitando-se junto do bebê no colchão proporcionando o retorno ao sono, seja pegando no colo a outra criança que não consegue mais dormir. As professoras oferecem segurança e amparo, estabelecem com os bebês uma relação de confiança na qual os pequenos podem se expressar pois serão ouvidos, acolhidos e cuidados.

Em outros momentos da rotina do berçário este acolhimento se evidencia.

Chego à escola às 10:00 horas da manhã e as crianças estão na sala brincando com bolinhas de plástico, brinquedos que fazem sons e têm botões para serem apertados, garrafas sensoriais, etc., e há 3 professoras em sala. (Havia duas professoras e às 10 horas chega a terceira).

Algumas crianças brincam, outras caminham, olham, sorriem. Clara fica sentada no colo de uma das professoras e não quer brincar. Se a professora precisa se levantar por algum motivo, ela chora, fala: Eti! Eti! Eti! (pronunciando o som das últimas letras do nome da professora), e sai andando atrás da docente.

Eduardo também está bastante choroso e querendo ficar deitado. Ele caminha pela sala e deita no chão. As professoras perguntam: “O que foi, Eduardo? Vem brincar”! E comentam entre si: “O Eduardo hoje não está bem. Ele não é assim”.

[...]

Havia em um canto da sala uma espécie de cabana feita com os colchões das crianças, que parecia ter sido deixada montada pelas professoras da tarde do dia anterior. Eduardo e Fabiana “descobrem” a cabana e começam a brincar de se esconder dentro dela. Marina e Heitor entram na brincadeira. Logo, com a movimentação das crianças a cabana se desmonta e eles continuam a se esconder e rir quando são achados pelas professoras. Eduardo sai da brincadeira e vai pedir colo a uma das professoras. Fica um tempo no colo da professora e depois sai. Anda pela sala, deita no chão, vai para o colo novamente e sai para pegar um brinquedo.

Clara não quer participar e as professoras não a forçam a brincar com os demais. Ela fica no colo da professora que está sentada no chão.

[...]

Uma professora de outra turma vem na sala olhar os bebês e vê o Eduardo um pouco amuado deitado no chão. Eduardo olha para ela no portão da sala, levanta, estende os braços e vai andando em direção à professora dizendo: saí, saí, saí.

A professora pega o bebê no colo e com a autorização das professoras do berçário leva Eduardo para passear no pátio.

(Caderno de campo, 22/02/16)

Trago estes escritos do caderno de campo mais precisamente para destacar o que vejo como uma sensibilidade das professoras às expressões e necessidades emocionais das crianças, conforme afirma Rocha (2012). Em diferentes situações como durante a brincadeira do grupo, na hora do banho, no momento do sono, se uma criança chora, demonstra algum descontentamento ou desconforto, ou ainda, se busca o contato do colo da professora, esse acolhimento é oferecido. Não observei uma proibição ou contrariedade por parte das professoras nesse sentido, como também foi possível ver em muitas situações que apesar de dar o colo, o abraço, o aconchego, as professoras também convidavam as crianças para participarem das atividades desenvolvidas pelo grupo, como em um movimento dialético entre o individual e o coletivo.

No entanto, em alguns poucos momentos, houve por parte das professoras comentários e brincadeiras entre elas no sentido de indicar que tinham uma relação afetiva mais próxima com uma das crianças e chamando esta criança de “filho”.

Logo, o Heitor chega com os seus pais e entra todo sorridente na sala. Os pais de Heitor vão embora e ele segue brincando com os outros bebês.

Uma das professoras fala que o Heitor era filho dela e que ela iria sentir muita falta dele. E se refere a ele: - “Né, Heitor?! Você é meu filho aqui, né? Você vai sentir a minha falta?”

Heitor sorri e segue brincando com os demais.

[...]

Um pouco depois a professora que estava com Clara vai no outro espaço da sala (sala 2) e Clara vai atrás. A professora pega massinha e fica brincando com a Clara, sem que as demais crianças percebam. Heitor resolve olhar o que há atrás da porta e começa a querer brincar com a massinha também.

As professoras brincam entre si, falando que a Clara é o xodó da Bete. “É a filha dela”, como elas dizem.

(Caderno de campo, 22/02/16)

Penso que há uma dimensão do humano em jogo nas relações interpessoais que não pode ser desconsiderada, isto é, entendo que há sim encontros que nos fazem experimentar intimamente uma sensação de maior afinidade com alguns parceiros do que com outros, sejam eles adultos ou crianças. No entanto, no exercício da docência há que se atentar para a ética profissional que pode ser experimentada na busca do cuidado consigo, com as suas próprias emoções e intenções na atuação sobre si e sobre/com o outro.

Guimarães aponta como um dos desafios do trabalho na creche o de se compreender as especificidades dessa docência e, desta forma, também “trata-se de refletir sobre as possibilidades de desenvolver laços afetivos fortes e seguros, com os bebês e as crianças pequenas, mas diferentes dos familiares, apesar de complementares em relação a eles” (2011, p.53).

Quando se vislumbra a prática com uma turma de bebês aponta-se para uma ação que favoreça e fortaleça o sujeito na sua individualidade e no coletivo, garantindo a dimensão coletiva dos relacionamentos. De acordo com Guimarães:

O posicionamento do adulto no contato com a posição que ocupa a criança implica uma atitude ética, uma reflexão sobre modos possíveis de ação, um jeito de ser, um modo de *cuidar*, que envolve não só intervir ou iniciar ações na direção crianças, mas também agir sobre si, refletir sobre o sentido do seu próprio olhar e emoção, tendo em vista observar os bebês e dar sustentação às suas experiências. (2011, p. 180-181)

Além disso, está posto o desafio de proporcionar uma experiência pedagógica com os pequenos que transcenda a vivência daquilo que pertence ao doméstico no universo institucional da creche. A expressividade contida em nossos olhares, movimentos, toques, entonações e posturas pode desavisadamente parecer imperceptível aos olhos da criança, todavia como desconsiderar esse diálogo e os sentidos que expõe se é justamente por meio destes caminhos que os pequenos mais se comunicam?

Neste sentido, ainda pensando sobre o cuidado de si que, de acordo com Schmitt (2014), produz uma postura cuidadosa de atenção, escuta e disponibilidade, trago outro momento da observação que também me conduz a pensar a este respeito.

Após o lanche uma criança começou a querer sair da mesa e para isso ficava de cócoras em cima da cadeira. A professora, que estava em pé um pouco distante de Marina, logo alterou um pouco o tom da voz e chamou a atenção da criança.

Dizia ela: -“Senta direito”. “Senta senão você vai se machucar”.

Diante da alteração da entonação da fala da professora a criança parecia não reagir conforme ela esperava. A professora repetia sua fala mais dura e a menina seguia tentando ficar de cócoras na cadeira.

A professora, então, vai até a criança e fala para ela sentar ou então para sair da mesa. A professora mexe na cadeira permitindo que a Marina saísse.

(Caderno de campo, 25/02/16)

Quando a professora chama a atenção do bebê para um comportamento inadequado e que poderia machucá-lo, há uma fala mais dura, mas também afeto, estados afetivos, emoções experimentadas por ambas as partes, troca e contato. A colocação do limite para a ação do bebê faz parte do diálogo, do cuidado e do olhar do professor atento ao outro-criança. No entanto, a

alteração um pouco excessiva no tom da voz e a postura da professora que permaneceu mais distante do bebê durante quase toda a cena sinalizam como é forçoso cuidar da qualidade do contato que estabelecemos com os pequenos para que ao invés de encontros não experimentemos alguns desencontros com as crianças.

Certo dia, durante uma observação no campo, o corte da fruta ofertada para as crianças me gera algumas questões. O lanche oferecido pela escola nesta ocasião era maçã e suco de caju. As crianças são chamadas à mesa, convidadas a lanche e as professoras ajudam-nas a se sentarem nas cadeiras. Provavelmente em razão de a maçã oxidar rapidamente depois de cortada, a fruta vai inteira para a sala e é cortada pela professora na hora de servir aos pequenos.

A professora corta a maçã meio apressadamente e vai dando na mão das crianças uns pedaços meio grandes. Uma das crianças recebe um pedaço de maçã razoavelmente grande com casca, e ela (Isabela) fica quase todo o lanche lambendo a parte interna do pedaço da maçã.

A professora fala: -“Come a maçã, Isabela!”

No entanto, outras duas crianças recebem pedaços menores da fruta e para alguns a professora tirou a casca antes de servir.

Isabela continuava tentando comer e lambia a maçã. Depois de algum tempo a professora falou: - “Você não vai comer assim, né, Isabela? Então toma este aqui sem casca.”

Isabela comeu.

(Caderno de campo, 25/02/16)

Enquanto estes fatos se desenrolavam houve pouco contato efetivo entre professora e bebê, estavam todos no mesmo espaço, próximos fisicamente, vivenciavam o momento do lanche, porém apesar da proximidade corporal havia distância afetiva e certa rispidez. A experiência do encontro com o outro, de olhar o outro buscando se colocar no lugar dele, acolhendo as suas necessidades e possibilidades ali pouco apareceu.

Na ação da docente com os bebês o detalhe do corte de um pedaço de fruta interfere no ganho de autonomia ofertado naquele momento da refeição feita na escola bem como cria uma dificuldade no processo de alimentação da criança. Para além da materialidade destes pontos destacados, outras consequências podem ser sentidas como o trabalho por parte do professor diante da impossibilidade da criança em se alimentar por si e uma certa culpabilização da criança por sua incapacidade de comer aquele pedaço de fruta que se apresentava maior do que o adequado.

O trabalho do professor com os bebês requer esse constante movimento de se manter atento ao outro-criança no sentido mais delicado da palavra. Ou seja, esse lugar da docência exige, como já foi dito neste estudo, disponibilidade afetiva de perceber a potência dos pequenos, de agir nos detalhes do cotidiano, de estimular seu desenvolvimento e de

proporcionar experiências que os impulsionem pelos caminhos da autonomia, segurança e aprendizagem.

Esta pequena cena narrada não compromete todo o trabalho realizado na creche observada, mas denota um momento da rotina que carece de maior atenção e intencionalidade pedagógica, o que seria um garantidor de um trabalho planejado para e com os pequenos e não apenas realizado sob a perspectiva de ação do adulto.

Durante o tempo em que as crianças ficam em sala elas tem muita liberdade para explorar os espaços, os materiais disponíveis, os brinquedos, podem entrar e sair das salas anexas, subir e descer dos colchões que ficam organizados em um canto da sala, etc. Elas brincam sozinhas e entre si, levam objetos até as professoras e estas interagem com elas. As professoras neste contexto se colocam em uma posição de estarem presentes na sala e na atividade dos bebês, no entanto ao mesmo tempo respeitam a livre atuação dos pequenos com os objetos, com o espaço e seus pares.

Cheguei na escola às 08:00 horas da manhã e só uma criança havia chegado, o Dante. Ele brincava na sala com uma professora.

Logo depois chegou o Enzo, a Ana e a Marina. [...]

As crianças ficam brincando com os brinquedos espalhados pela sala. Ana acha entre os brinquedos um boneco do Patati (ou Patatá) e vai mostrando para as professoras. Segue aquele diálogo: Você achou um boneco do Patati Patatá, Ana?! Como é a música deles?

E as professoras cantam uma música conhecida da dupla de palhaços. As crianças se animam e começam a participar. Dançam, batem os brinquedos, e as professoras seguem cantando outras músicas para elas.

(Caderno de campo, 22/02/16)

As crianças estão brincando na sala 1. Alguns vão até a sala 2 pegam alguns brinquedos de empurrar e vêm trazendo para a sala 1. José e Bernardo disputam o mesmo brinquedo e a professora intervém falando que o brinquedo já estava com o José. Uma das professoras mostra a Bernardo um brinquedo similar e ele se interessa.

As crianças seguem brincando, mostram alguns objetos às professoras, balbuciam pequenas palavras...

(Caderno de campo, 01/03/16)

Assim, as crianças têm bastante espaço para se movimentarem, experimentarem o entorno e a si mesmas por suas próprias iniciativas e sendo encorajadas pela organização do espaço e pela presença não invasiva dos adultos. Fico com questões sobre como os adultos ali responsáveis pelos bebês poderiam criar propostas desafiadoras e instigadoras nessa relação com os pequenos. Será que além do planejamento do espaço, dos objetos e brinquedos, e do cuidado em não atropelar as potências dos bebês com uma ação excessivamente diretiva ou protetiva não caberia uma postura dos professores mais propositiva de novas experiências?

A minha observação se deu em poucas semanas e já em um período que correspondia ao final do ano letivo da escola. Entendo que estes fatores não me permitem analisar com mais clareza estas ponderações e deixo estas questões para serem pensadas em outra oportunidade de pesquisa.

Nas idas com as crianças ao pátio, igualmente noto que há muita liberdade de movimento e movimentação dos pequenos na área coletiva de brincadeiras e interações. As visitas a este espaço são recheadas de encontros com crianças maiores (dos outros grupos da escola) bem como de outros adultos (professores de outras turmas e demais funcionários).

As crianças descem a rampa de acesso ao pátio andando e algumas pedem a mão às professoras. O chão do pátio coberto é feito de pedra portuguesa e na área externa há espaços cimentados e outros gramados. Na parte coberta há alguns brinquedos de plástico, muitos quebrados, mas as crianças circulam bastante por ali.

Há crianças maiores no espaço e algumas interagem com os bebês; protegem, oferecem brinquedos, outras reclamam da chegada dos pequenos. E eles seguem explorando as possibilidades do pátio.

Mas, o que uma parte da turma mais gosta de fazer é subir e descer a rampa. Isabela, Enzo, Andrea e Eduardo passaram quase todo o tempo do pátio subindo e descendo a rampa. Subiam um pouco, paravam, sorriam, olhavam para o pátio pela grade da rampa e andavam passando a mão nos metais da grade. Para cima e para baixo, sem parar. Por um tempo, as professoras ficaram observando lá de baixo, depois uma delas se posicionou no meio da rampa para ficar por perto do grupo, mas sem impedi-los de continuar a atividade de subir e descer a rampa.

(Caderno de campo, 29/02/16)

Segundo Guimarães “a autonomia se constrói nos relacionamentos, na tensão entre conquistar a si e relacionar-se fortemente com o outro” (2011, p.145), e nas incursões no pátio as crianças do Grupo 1 têm muitas possibilidades para essa construção.

Confesso que no meu lugar de observadora, mas com pouca experiência institucional com bebês a minha primeira sensação, ou melhor, a emoção que me toma ao ver os pequenos subirem e descerem sozinhos a grande rampa que liga o pátio às salas da escola foi de medo, gerador de um estado afetivo de tensão. Um conflito se instala no meu íntimo: automaticamente eu temia que as crianças caíssem e se machucassem, e isso me levava a querer correr até elas e retirá-las dali. Todavia, racionalmente eu compreendia que aquele era um rico momento de experimentação das possibilidades do corpo, do equilíbrio, das forças musculares, e também de exploração do espaço, de olhar o lugar de sempre (pátio) sob outra perspectiva, de ganhar independência... E me parece que as professoras dos bebês já tinham construído na sua prática esta constatação.

As crianças estavam sozinhas na rampa, mas não estavam abandonadas. Havia olhares atentos voltados para elas, havia a presença física da professora que se coloca em pé recostada sobre a grade no meio da rampa e, sobretudo, havia a demonstração de confiança por parte das docentes de que os pequenos podiam e eram capazes viver aquela experiência. As professoras tinham entendido que permitir à criança espaço de aprender sobre si não significa desproteger (Guimarães, 2011), mas sim traduz uma prática pedagógica conectada com o outro, potencializadora do desenvolvimento, e afetivamente mobilizada em dialogar com as potências e limites da experimentação do mundo pelos pequenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Pra onde vai a canção quando finda a melodia?
Onde a onda se propaga?
Em que espectro irradia?
Pra onde ela vai quando tudo silencia?
Depois do som consumado onde ela existiria?
(Lenine)*

No decorrer deste trabalho busquei apresentar a íntima relação que existe entre a experiência afetiva e o trabalho docente na creche no intuito de compreender os sentidos da afetividade na educação das crianças pequenas e seus desdobramentos.

Inicialmente, tracei um breve panorama sobre como a creche surge no Brasil e como se desenrola a sua perpetuação na nossa sociedade, apontando alguns marcos legais que atravessam a construção do trabalho educativo institucional com as crianças de 0 a 3 anos, bem como destacando o entendimento de pesquisadores que se debruçam sobre o tema do trabalho pedagógico com a primeira infância tendo como viés norteador as especificidades do atendimento às crianças na creche.

A seguir, encontro da Pedagogia da Comunicação de Paulo Freire um debate preciso e contundente acerca da educação enquanto prática dialógica e que vai ao encontro das pesquisas mais recentes sobre o trabalho pedagógico com os bebês e crianças pequenas (GUIMARÃES; KRAMER; NUNES; ROCHA; SCHMITT). Com base nas teorias de Wallon e Vigotski discorro sobre a afetividade como fator decisivo, e imbricado na cognição e volição, para processo de desenvolvimento da criança, relacionando estes encontros teóricos com o trabalho docente na creche.

Dando continuidade, e após expor o caminho metodológico escolhido, exponho a experiência do campo de pesquisa em um exercício de observação e reflexão, imersão e emersão, que me permitiram analisar as interações das professoras e crianças pequenas na escola e confrontá-las com as discussões teóricas do âmbito da Educação Infantil. Neste percurso foi indispensável não só fazer as aproximações com a dialogia freiriana e a psicologia histórico-cultural, como também encontrar embasamento em fecundas pesquisas atuais que discutem o trabalho do professor na creche abarcando a afetividade e o cuidado como fatores intrínsecos à especificidade da atuação docente com os pequenos.

Desde o início, me propus a atentar para como a relação professor-criança na creche se dá para além dos encontros proporcionados apenas pela linguagem verbal, de modo a considerar a expressividade dos sujeitos que passa pelo do corpo; no gesto, no choro, no sorriso, no olhar,

na postura. A observação da rotina do berçário me ofertou ricas oportunidades de me aproximar dessa interação e de poder olhar mais de perto como as professoras lidam com a expressão das crianças na ação pedagógica.

Foi possível perceber como é delicado e exigente o trabalho afetivamente disponível e atento com os pequenos na creche. O diálogo que não é feito unicamente com palavras, o corpo que comunica suas emoções de modos variados, as demandas da rotina, a relação que se alterna entre o individual e o coletivo, a interferência na organização espacial e dos recursos materiais disponíveis, tudo isso e muito mais vai permeando o cotidiano do trabalho do professor com os bebês.

Ao chegar no campo e tendo como referência as leituras que precederam a observação, eu já tinha algumas expectativas e até suposições de eventos que eu poderia presenciar nos quais a afetividade seria amplamente experimentada ou estaria integrada ao processo relacional das crianças e adultos na instituição. E sim, a todo o momento as crianças interagem com as professoras expressando as suas emoções e vontades por meio das possibilidades corporais. Do mesmo modo, as professoras comunicam as suas intenções e distrações nas suas falas, posturas, gestos e ações.

Durante um dia na creche vivenciam-se tantas conversas mudas e tantas falas corporais que aos poucos vamos percebendo que pode existir entre os adultos e crianças que formam aquele grupo quase que um dialeto próprio gerado para proximidade e pela convivência. Experimentamos aprender, assim, quase uma nova língua, visto que a linguagem se coloca como um instrumento de ação no mundo e com o mundo, permitindo aos sujeitos criar sentidos e dar novos sentidos aos gestos e palavras enunciados no coletivo.

Além disso, encontrei um espaço educativo que afirma a sua intencionalidade pedagógica no que se faz além da relação professor-criança nas dependências escolares. Entendo que o cuidado com a preparação do alimento, com a organização do tempo, com o acolhimento das famílias, com a disposição dos objetos e móveis, com a liberdade de movimentação das crianças e adultos, dentre outras questões geram um ambiente educativo e profundamente afetivo, já que o planejamento da experiência escolar parece ser realizado considerando as possibilidades e potências das crianças e dos professores.

Deste modo, a experiência da pesquisa de campo em consonância com o discurso dos autores utilizados neste estudo conduz à compreensão do lugar do afeto na Educação Infantil e do seu sentido no trabalho com as crianças pequenas. Conforme foi dito no texto, as aprendizagens vão acontecendo permeadas pelas relações afetivas, ainda que essas experiências não envolvam os modelos tradicionalmente pensados para a escola como ensinar de modo

transmissivo, “dar” conhecimento ou instruir. Ao invés destes termos, e inspirados na dialogia de Freire, talvez os verbos mais indicados para ação pedagógica com os pequenos sejam oferecer, trocar, dialogar (seja com o corpo ou com a fala), propor, esperar, encorajar, garantir, observar, dentre tantos outros que exprimam uma intencionalidade educativa respeitosa e conhecedora das especificidades da pedagogia na primeira infância.

Por fim, nas palavras de Guimarães ao citar Tristão (2011, p.51), a experiência educativa com os pequenos “é marcada pela sutileza das ações cotidianas que muitas vezes não são percebidas na rotina diária”, seja no toque, no olhar, na fala, na entonação da voz, na espera atenta do momento do outro, na postura, na presença não invasiva, no encorajamento a experimentar o mundo e a construir autoconfiança. Cabe-nos buscar caminhos de relação com as crianças que considerem a dimensão afetiva no seu desenvolvimento e proporcionem uma experiência de educação institucionalizada que fomente a autonomia, a segurança, a criatividade e alegria de estar no mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de Nov. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 23 de nov. 2015

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 de nov. 2015

_____. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 02 de mar. 2015

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 02 de mar. 2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_onhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 02 de mar. 2015

CORSINO, Patrícia. **A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira**. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 49-67.

DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de; TAILLE, Yves de la. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sumus, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 20 de Nov. 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2015.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUIMARÃES, Daniela. **Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches**. 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2328--Int.pdf>>. Acesso em: 01 de dez. 2015.

_____. **As relações entre os bebês e os adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; BARBOSA, Silvia. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?” – **Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche**. In: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de um desafio**. Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009, p. 50-64.

_____; LEITE, Maria Isabel. **A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos**. 22ª Reunião Anual da ANPed, Caxambu, Set/1999.

_____; _____; NUNES, Maria Fernanda; KRAMER; Sonia (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. **Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa**. In: CARVALHO, Maria Cristina; KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013.

HEVESI, Katalin. **Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo**. In: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. 1ª Edição. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 47-66.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROCHA, Mariana Roncarati de Souza. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIRIO – Rio de Janeiro, 2012.

_____. **Liberdade de expressão na creche: um caminho para o diálogo entre o adulto e a criança**. Monografia de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas. Departamento de Educação – PUC – Rio de Janeiro, 2008.

NUNES, Deise Gonçalves. **A produção da invisibilidade social: um breve debate sobre a emergência das políticas sociais no campo da infância**. Revista Linhas, Capa v.5, n.2, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1216/1030>>. Acesso em: 23 de Nov. 2015.

PINO, Angel. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles”! As relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC – Florianópolis, 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC – Florianópolis, 2014.

VITTORIA, Paolo. **Narrando Paulo Freire: por uma pedagogia do diálogo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.