



LER O MUNDO, DIZER O MUNDO: OS BEBÊS E SUAS LINGUAGENS

Marta Regina Paulo da Silva

martarps@uol.com.br

Universidade Metodista de São Paulo

RESUMO: Este artigo tem por objetivo compartilhar o trabalho realizado com bebês de 6 a 18 meses em três creches municipais, sendo este vinculado ao subprojeto PIBID “Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: as crianças e a produção das culturas infantis”. Fundamentado em Paulo Freire, em especial nos conceitos de dialogicidade e amorosidade, em uma interlocução com outros estudos e pesquisas na área da infância, são apresentadas aqui algumas atividades realizadas com os bebês no intuito de instigar sua curiosidade, fantasia, imaginação e inventividade, potencializando assim suas experiências. Tal trabalho tem possibilitado compreender como os bebês leem e dizem o mundo. Nele verifica-se a ampliação de espaços instigantes onde aprendem observando, tocando, cheirando, narrando suas descobertas através do brincar e de suas múltiplas linguagens, o que tem exigido dos/as educadores/as alfabetizarem-se nestas linguagens visando à construção de práticas dialógicas.

PALAVRAS-CHAVE: diálogo, amorosidade, bebês.

READ THE WORLD, EXPRESS THE WORLD: BABIES AND THEIR LANGUAGES

ABSTRACT: The aim of this article is to share the work done with babies aged 6 to 18 months in three municipal day care centers, linked to the subproject PIBID “Contemporary plays, yesteryear plays: children and the production of childhood cultures”. Based on Paulo Freire, in particular on the concepts of dialogical and amorousness, dialoging with other studies and researches in the area of childhood, we present here some activities carried out with babies in order to instigate their curiosity, creativity, imagination and inventiveness, thus maximizing their experiences. Such work has made it possible to understand how babies can read and express the world. We observe the expansion of exciting spaces where they learn by observing, touching, smelling, recounting their discoveries through playing and its multiple languages, which has demanded that educators learn how to understand these languages for the construction of dialogic practices.

KEY WORDS: dialog, amorousness, babies.

Introdução

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz:
Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor,
mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo,
ela delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de
fazer nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.*

(Manoel de Barros)

Aprendemos com Paulo Freire que primeiro lemos o mundo e depois a palavra. Nossos olhos curiosos vão, desde que nascemos, apreendendo o mundo que nos cerca e, neste processo, precisamos de outros olhos que nos apresentem o mundo, físico e social. Afinal, não nascemos humanos, nos fazemos humanos na relação com outros seres humanos (ARROYO, 2000, p. 53).

Eis a função da educação: contribuir no processo de humanização de homens e mulheres, reconhecendo-os/as em sua alteridade. Segundo Larrosa (2003, p. 188):

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa.

Educar em uma perspectiva emancipadora é assumir tal responsabilidade: receber aquele/a que chega sem reduzi-lo/a à nossa lógica. Isso implica em colocar-se à disposição, abrir-se ao/à outro/a; ensinar, mas também aprender com ele/a.

Nesta perspectiva, quando pensamos na educação das crianças pequenininhas no interior das creches, tal processo constitui-se em um desafio ainda maior, sobretudo em uma sociedade adultocêntrica, que ainda carrega resquícios de concepções de criança e de infância definidas pela falta: as crianças como seres imaturos, dependentes, tábula rasa,

adulto em miniatura; e a infância como um período passageiro, como idade da natureza e ainda, como fase de preparação para a vida adulta.

Tais compreensões levaram à constituição de instituições educacionais, no caso da Educação Infantil, que terminaram por polarizar o cuidar e o educar, a partir de um recorte de classe social, tendo como referência o modelo da sociedade capitalista. Nesses espaços, pouco se considera as especificidades das crianças e suas múltiplas linguagens, prevalecendo propostas pedagógicas, que marcadas por uma relação antidialógica, pretendem impor sobre as crianças a visão de mundo do/a adulto/a.

A infância, como tempo social vivido nos diferentes contextos que a criança participa, carrega, historicamente, marcas de processos de desumanização, uma vez que nega as necessidades e os direitos de meninos e meninas, dentre eles o direito de brincar e de se expressar com todo o seu corpo.

Neste processo, a transgressão, a criatividade, a fantasia e a curiosidade são abafadas, embora as crianças também tenham suas maneiras de resistir a tal opressão, seja através das brincadeiras, do desenho, dos gestos, do choro, ou de outras tantas linguagens. Isto porque elas não são meros seres de adaptação que estão apenas a imitar os/as adultos/as, mas estão em um processo ativo em que procuram construir sentido para as práticas culturais de que participam, e assim, coletiva e criativamente, produzem as culturas infantis.

No trabalho com os bebês, cuja concepção ainda presente em muitas instituições é a de que estes necessitam tão somente de cuidados em função de sua “imaturidade” e de suas supostas fragilidades e incapacidades, observa-se práticas que pouco consideram as potencialidades dos mesmos, a despeito do que orientam as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, que ao definirem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das propostas pedagógicas em creches e pré-escolas, orientam que no trabalho com as crianças pequenas se garantam experiências que: “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 27).

Reconhecer que a relação da criança pequena, e de um modo especial a dos bebês, com a cultura envolve diferentes formas de expressão, traz um grande desafio aos

educadores e educadoras, uma vez que significa caminhar na contramão de uma sociedade grafocêntrica, que, como bem denunciou o educador e pesquisador italiano Loris Malaguzzi (1999), nega noventa e nove linguagens das cem que a criança tem, oferecendo-lhe, quase sempre, um currículo descontextualizado da própria realidade e marcado por um caráter pragmático e “verbalista”, que separa a palavra do mundo e que termina por usurpar sua curiosidade, negando-lhe o direito à sua própria palavra.

Pensar, portanto, no trabalho pedagógico com os bebês rompendo com perspectivas que buscam colonizar seus corpos, no intuito de dar visibilidade às leituras que fazem do mundo e que se expressam através de suas múltiplas linguagens, implica a criação de ambientes em que estes aprendam observando, tocando, experimentando e narrando suas descobertas.

Em diálogos com gestoras e educadoras das redes municipais de educação do Grande ABC Paulista, muitas apontam ainda ser este um grande desafio no trabalho com os bebês: o de planejar tempos, espaços e materiais que possibilitem experiências em que crianças tão pequenininhas possam “experimentar o mundo” de uma forma mais livre e prazerosa sem tanto controle sobre seus corpos.

Tais falas nos remetem à compreensão de que os/as docentes são constantemente desafiados/as à construção de uma escuta e um olhar sensíveis às produções dos bebês e às diferentes interações que se estabelecem entre eles, deles com as outras crianças, com os/as adultos/as e com o mundo, para que possam então construir práticas pedagógicas mais dialógicas, cujos processos de humanização visem ao “ser mais”.

Frente a este cenário, optamos por caminhar na contramão desta perspectiva adultocêntrica e grafocêntrica no trabalho que temos realizado no interior do Projeto “Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: as crianças e a produção das culturas infantis”, sendo este vinculado ao PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - subsidiado pela CAPES, em uma parceria da Universidade Metodista de São Paulo com a Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo.

O Projeto conta hoje com trinta e dois estudantes, seis professoras-supervisoras e duas coordenadoras de área, no atendimento a três creches e três pré-escolas municipais. Tem como foco central a formação de professores e professoras brincantes. Seres curiosos, de fantasia e imaginação, capazes de estranhamento e encantamento. Capazes

de suspender as certezas e aprenderem com as crianças. “Dodiscentes”, aqueles/as que enquanto ensinam, também aprendem (FREIRE, 1996).

Assim, fundamentadas em Paulo Freire, em especial nos conceitos de dialogicidade e amorosidade, em um diálogo com outros estudos e pesquisas na área da infância, são organizadas propostas que possibilitem aos bebês diferentes experiências, no intuito de aguçar sua curiosidade, fantasia, inventividade, provocando descobertas, surpresas e encantamentos.

Neste artigo, compartilho parte do percurso percorrido no trabalho com os bebês de 6 a 18 meses em três creches municipais desde o ano de 2012. O intuito é de compartilhar esta experiência brincante que tem nos possibilitado construir relações mais dialógicas com os bebês e, neste processo, aprender com eles a “escutar a cor dos passarinhos”.

Surpresas, descobertas e encantamentos: os bebês e suas leituras de mundo

Todo desempenho infantil orienta-se não pela “eternidade” dos produtos, mas sim pelo “instante” do gesto.

(Walter Benjamin)

Sabemos hoje que os bebês se expressam através de múltiplas linguagens: gestos, choros, desenhos, pinturas, etc.. Ou seja, eles leem e comunicam o mundo.

Para Paulo Freire, não lemos o mundo no vazio, e sim no convívio com a realidade, na experiência com os outros, e o comunicamos através da linguagem. A linguagem, portanto, constitui-se como categoria de compreensão das realidades, sendo concebida na relação com a alteridade. Assim, a “dialogia é o espaço de construção do humano. Não há diálogo sem a construção de recursos expressivos, através dos quais pensamentos são organizados e expostos, compreendidos e modificados” (GERALDI, 2005, p. 14).

A linguagem, portanto, é organizadora e criadora do mundo, não existindo sem um pensar, e ambos, linguagem e pensamento, não existem sem uma realidade a que se referem. Daí que, na ação educativa, o/a educador/a seja capaz de “conhecer as condições

estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem” (FREIRE, [1970]¹ 2003, p. 87).

Ao pensarmos nas linguagens dos bebês, faz-se necessário, também, conhecer tais condições. E aqui o papel do/a outro/a é fundamental, visto que construímos nossas identidades nas relações dialógicas com este/a outro/a. Para Geraldi (2005, p. 17):

(...) o sentido de «a linguagem em Paulo Freire» ultrapassa toda e qualquer perspectiva superficial: nós nos fazemos o que somos nas relações dialógicas que mantemos com a alteridade. Sem o outro, não há vozes. Sem o outro, não há ecos. O sujeito e o outro. Relações dialógicas que não se dão no vazio: são relações sócio-históricas, sobrecarregadas das condições de seu exercício, estando os interlocutores condicionados pelo caráter destes encontros que, não obstante suas determinações, são lugares e tempos de construção de novas condições. Sujeição e criação concomitantes, porque a dialogia se dá sobre o estável e sobre o instável da relação com a alteridade. É por isso que somos, numa voz, muitas vozes.

Pensando que nos constituímos nas relações dialógicas que mantemos com a alteridade, quem são estes/as outros/as interlocutores/as dos bebês nas creches? Que relações dialógicas os bebês constroem nestes espaços?

Ao longo de nosso trabalho com os bebês, tem sido possível verificar o quanto os mesmos se interessam uns pelos outros. Assim, reagem ao choro ou ao sorriso de outro; interessam-se por aquilo que o outro está olhando, tocando, explorando; aproximam-se; por vezes tomam do outro determinado objeto etc..

Segundo Musatti (1998, p. 200-201), “as crianças não são indiferentes à presença, atividade e sentimento das outras crianças”, mas ao contrário, com elas “entrelaçam atividades, jogos e relações afetivas de acordo com processos de sociabilidade que possuem”. Para a autora, as crianças pequeninhas desenvolvem uma “alta e sofisticada capacidade de produzir estratégias interativas diferentes, em função do parceiro do qual aprendem a conhecer precocemente os estilos interativos e com o qual entrelaçam relações diferentes”.

¹ Nas citações das obras de Paulo Freire optei por colocar entre colchetes [] a data da 1ª. edição, a fim de considerar o período em que suas ideias foram desenvolvidas, seguida da data da edição utilizada neste trabalho. Quando estas coincidirem não será utilizado o recurso dos colchetes.

Neste sentido, a creche constitui-se em um espaço social extremamente rico, uma vez que possibilita a convivência com tantos outros sujeitos para além daqueles de seu ambiente familiar.

E como as relações dialógicas não se dão em um vazio, a observação de que os bebês não são indiferentes aos outros bebês ficou muito evidente na proposta realizada nas três creches com o Cesto dos Tesouros. Tal proposta, elaborada por Elionor Goldschimied (2006), consiste no manuseio e exploração de diferentes objetos, pelos bebês, individualmente e em grupo, no intuito de estimular os vários sentidos destes, o reconhecimento das diferentes propriedades dos materiais, bem como sua interação com os outros bebês.

Esta atividade tem oportunizado aos bebês descobrirem outras formas de explorarem os objetos, e à medida que vão tornando-se mais autônomos para se sentar, levantar, andar, novas possibilidades vão sendo experienciadas. Aos poucos, passam também a observar como os outros bebês brincam, explorando e criando a partir da brincadeira do outro e com o outro, caminhando de uma brincadeira mais individual para o coletivo, como vemos nos depoimentos das educadoras:

Os bebês aprenderam a brincar com objetos diferentes dos brinquedos da escola, experimentaram sensações diferentes e pelo fato dos objetos provocarem interesse das crianças quando estavam com outra criança, foi possível aprender a brincar com outro bebê. Presenciei uma cena em que um bebê ajudava outro a colocar objetos na lata (Profa. Carolina).

Os bebês aprendem muitas coisas: aumentam a concentração, há maior interação entre eles sem conflitos nas trocas dos objetos, algumas crianças param para observar outras manuseando os objetos. Acredito que a principal aprendizagem é essa observação da brincadeira do outro (Profa. Vanderleia).

O trabalho com o Cesto tem nos possibilitado reconhecer estas interações entre os bebês, refutando concepções que afirmam a impossibilidade desses relacionamentos. Meninos e meninas pequenininhos/as interagem entre si e neste processo nos ensinam sobre o seu desejo e necessidade de se relacionar e se comunicar.

Desejo e necessidade que também se apresentam frente aos/às adultos/as. No entanto, o que se observa muitas vezes são monólogos, onde apenas a voz do/a educador/a se faz presente. É nítida a necessidade do/a docente em explicar, mostrar como se faz, chamar atenção para aquilo que o/a adulto/a deseja que o bebê olhe, dando pouco ou

nenhum tempo para que este observe por si e sinta-se convidado a explorar ou realizar determinada ação.

Isto nos remete ao mestre ignorante de Rancière (2004) e ao mito da explicação, ainda tão presente na educação. Um mito que pressupõe que alguém não seja capaz de compreender sem a explicação do professor ou professora:

Até ali, ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. (...). Em suma, o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo (RANCIÈRE, 2004, p. 19).

Nestes momentos de explicações, crianças e educadores/as quase sempre falam línguas diferentes, a docente em uma língua monofônica e as crianças em uma polifônica, em que toda a sua expressividade manifesta-se através do corpo.

A linguagem constitui-se em um movimento dialógico, cuja interlocução implicará na interpretação e negociação entre os sujeitos. Isso exige dos/as adultos/as que trabalham com as crianças pequenininhas que se alfabetizem nas outras linguagens, a fim de que possam reconhecer a autenticidade do pensar e do dizer delas, sua lógica. Segundo Freire ([1970] 2003, p. 64):

(...) o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade.

Importante pontuar que reconhecer e respeitar as outras tantas linguagens dos bebês não significa negligenciar a importância da linguagem oral no trabalho com eles, ao contrário, é fundamental que os/as adultos/as conversem com os bebês, cantem, contem histórias etc., introduzindo-os no universo da palavra oral. O que aponto aqui é a necessidade de compreendermos que a fala não é a única linguagem, que há outras tantas formas de expressão e comunicação, tão importantes quanto ela e que muitas vezes são desconsideradas, negadas, silenciadas. Há um corpo todo que “fala”.

O diálogo é uma “exigência existencial” (FREIRE, [1970] 2003, p. 79), que não pode ser reduzido ao depósito de ideias de um sujeito sobre outro, aspecto este muito

comum em uma sociedade adultocêntrica, como a brasileira, em que as crianças são vistas como um “vir a ser”, como potencialidade e promessa (ROSEMBERG, 1976), portanto, como alguém que não é, mas sim como um adulto futuro, que precisa adaptar-se a uma sociedade pensada e construída para e pelos/as adultos/as. Não é possível o diálogo nesta perspectiva, uma vez que é nele que se dá o encontro entre os seres humanos que mediatizados pelo mundo o pronunciam. Por isso, ler e dizer o mundo ser um direito de todos/as, inclusive dos bebês.

Para romper com o discurso da criança como um “vir a ser” é preciso reconhecê-la em sua alteridade, compreendê-la como outro/a que é e que está sendo, pois como ser inacabado está, assim como o/a adulto/a, permanentemente se constituindo. Só assim será possível o diálogo com ela. Diálogo que implica presença e escuta.

Para Larossa (2003, p. 185) reconhecer a alteridade da infância é reconhecer sua presença enigmática, e para isso é preciso “pensá-la a partir do que sempre nos escapa”:

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais nada menos do que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la).

Romper com a arrogância de nosso saber e de nossa vontade de poder para então escutar suas “vozes”. Para Freire ([1970] 2003), a autossuficiência é incompatível com o diálogo.

Neste sentido, se de fato defendemos uma educação emancipadora, é preciso oferecer, desde os berçários, tempos, espaços e materiais em que os bebês possam fazer escolhas, tomar decisões, expressarem-se, o que diz respeito a um trabalho com eles e não verticalmente dos educadores/as sobre eles. Isso se constitui como um desafio que tem sido enfrentado pelas educadoras, como se observa em suas falas acerca do trabalho com o Cesto:

Penso que o papel do professor é saber esperar, pois a todo o momento a gente quer intervir... Nosso papel foi de se conter para ver a experiência, como ia ser, não deixar nossa ansiedade passar por cima da proposta (Profa. Adriana).

Houve dificuldade inicial no desenvolvimento da atividade porque acreditava que deveria intervir o tempo todo. Superada esta ideia, minha observação tem outro foco, porque percebo que as crianças não estão imitando movimentos, como acontecia antes quando imitavam meus movimentos, mas estão realmente agindo sobre os objetos, conhecendo e fazendo descobertas (Profa. Vanderleia).

O silêncio do/a educador/a possibilita escutar os bebês com olhos e ouvidos atentos. Ler seus gestos, seus olhares, suas expressões, seus movimentos, estabelecendo com eles um diálogo que não é marcado pela palavra verbalizada, mas por outros canais de comunicação pelos quais as crianças pequeninhas dizem o mundo. Importante ressaltar que tal silêncio nada tem a ver com omissão ou abandono, mas com um profundo respeito à capacidade dos bebês, às suas formas de pensar, aos seus jeitos de ser, o que implica em abertura:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996, p. 46).

Os olhos dos bebês, seus gestos, expressões, nos dizem de suas preferências, de seus desejos, descobertas, escolhas... Para tanto precisamos dispor o mundo para eles, trazer-lhes os diferentes objetos culturais. Deste modo, temos apresentado outras propostas em que isso se faça presente, tais como: o tapete e o labirinto de sensações, o painel sensorial, mesa de luzes e campainhas, dentre outras. Nestes são colocados, assim como no Cesto, objetos com diferentes formatos, cores, sons, texturas, cheiros etc., tendo por objetivo não apenas a estimulação dos cinco sentidos dos bebês: tato, paladar, olfato, audição e visão, mas, sobretudo, a exploração de diferentes objetos, estabelecendo entre eles as mais variadas relações, e com isso realizando uma série de descobertas, sozinhos e com outros bebês.

Meninos e meninas pequeninhos/as respondem às propostas muitas vezes de forma inusitada, surpreendendo os/as adultos/as com sua capacidade de observação, exploração, descobertas e (re)criações, o que nos diz que são seres de transformação, que não apenas reproduzem, mas que também produzem cultura. A questão é que, submetidos muitas vezes ao mito da cultura adultocêntrica, que os define como “naturalmente inferiores” frente ao universo adulto, são constantemente silenciados em suas linguagens,

prevalecendo a “cultura do silêncio” tão fortemente denunciada por Paulo Freire ao discutir a educação bancária.

No caso dos bebês, o silenciamento se dá de muitas formas: no pedido explícito para ficarem quietos; no controle de seu corpo através do uso dos carrinhos em momentos em que querem engatinhar, andar, subir; na indiferença de alguns adultos/as frente às suas solicitações; no não oferecimento de materiais que possibilitem a exploração de outras linguagens como, por exemplo, a tinta e a argila; no uso da música para controle dos movimentos etc.

Romper com estas formas de silenciamento passa por rever as próprias concepções sobre o que é ser criança, infância e educação de crianças tão pequenininhas. Implica em acreditar nelas como seres pensantes, que não separam o pensar do fazer; elas pensam e agem sobre o mundo e, à medida que vão se tornando mais autônomas, compartilham significados com os/as outros/as que convivem com elas. Daí se entregarem tão intensamente àquilo que desperta sua curiosidade, pelo puro prazer de fazê-lo. Para Corsaro (2011, p. 160), é por esta “razão que nós, adultos, raramente chegamos a apreciar, de verdade, a forte satisfação emocional que as crianças obtêm da produção e participação naquilo que nos parece simples jogo repetitivo”.

Em nossa experiência nesse trabalho com os bebês, temos repensado nossas concepções a partir da observação dos mesmos, refletindo sobre a prática pedagógica. Tais reflexões partem por vezes das frustrações frente às expectativas que se tinha ao oferecer determinada proposta, como ocorreu, por exemplo, com o tapete de sensações, em que no primeiro dia os bebês não demonstraram interesse; ou então do encantamento frente às descobertas dos bebês ao relacionarem diferentes materiais, como, por exemplo, do bebê que, ao colocar uma colher em tubo de papelão, ficava olhando dentro do mesmo, como que procurando a colher e, ao fazer isso, inclinou o tubo, que, por sua vez, fez com que a colher saísse do outro lado. Isto o levou a repetir a ação intencionalmente, experimentando diferentes inclinações, atento às suas descobertas.

Estas reflexões nos levaram a oferecer cada vez mais aos bebês propostas com materiais não estruturados, como: pinha, tule, papel celofane, rolos de papelão, conduites, bobina de fita adesiva, sementes, troncos de árvores, folhas, plástico bolha, tinta, papel contact, tecidos, lixas, pedras etc., que compuseram um universo de novas brincadeiras,

no qual nos deparamos com diferentes reações dos bebês. Estes materiais são inseridos no cotidiano a fim de proporcionar experiências onde possam tomar decisões, expressar sentimentos, interagir consigo e com o/a outro/a, criar, surpreender-se, encantar-se.

Intervenções com diversos materiais ocorrem também nos diferentes espaços da creche. Assim, salas transformam-se em experiências sensoriais, com a presença de tecidos, cheiros, tintas, materiais não estruturados, instrumentos musicais etc.. Nelas, mesas viram túneis, cabanas, locais onde podem esconder-se e realizar diferentes explorações. Rampas são forradas com plástico bolha, diferentes papeis, cobertas com lycras, criando desafios para as brincadeiras dos bebês que se divertem e criam novas e diferentes relações com os materiais e espaços.

Sabemos que os espaços carregam expectativas, concepções e valores daqueles e daquelas que os organizam; e, neste sentido, estão para além de sua estrutura física, servindo tanto à vigilância e ao controle, portanto, à submissão dos corpos (FOUCAULT, 2009), quanto à sua autonomia. Daí tornarem-se, na educação infantil, um desafio constante para quem os pensa, no sentido de romper com os padrões escolarizantes.

Para Faria (2005, p. 69-70):

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentimento de pertencimento. Assim, uma política para a educação infantil deve ser plural e diferentes tipologias devem ser propostas. Cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital. Assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia.

A autora defende um espaço em que se contemplem as especificidades das crianças pequenas, respeitando suas identidades culturais e seu pertencimento. Não há receitas a seguir, mas o desafio de superar os modelos rígidos e disciplinadores, se de fato quisermos construir pedagogias das infâncias. O espaço não é neutro, ele também educa. Nesse sentido, se defendemos uma educação dialógica, é fundamental que o mesmo possibilite encontros dos bebês entre eles, com as crianças maiores e também com os/as adultos/as.

Segundo Barbosa (2010, p. 5):

(...) as propostas pedagógicas dirigidas aos bebês devem ter como objetivo garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens. É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente mediante a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas. Desse modo, as crianças adquirem o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e de suas formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana.

Possibilitar aos bebês tais experiências, nas quais se expressem através de suas tantas linguagens, respeitando suas histórias, seus saberes e não saberes, seus tempos, seus desejos, seu pertencimento, é para nós um gesto de amorosidade.

Amorosidade que nada tem a ver com ser piegas, meloso, bonzinho. Trata-se de reconhecer que aprendemos e ensinamos com todo o nosso corpo. Emoção e racionalidade não são polos opostos, mas elementos constitutivos do ato de educar. Para Freire (1993, p. 10):

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, a prendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica.

Assim, a amorosidade não se refere a certo sentimentalismo, mas a radicalidade de uma exigência ética, uma vez que se caracteriza como uma intercomunicação entre duas consciências que se respeitam, onde o/a outro/a não é propriedade, mas alguém pelo qual se tenha um profundo compromisso. Deste modo, não se trata de um amor que sufoca ou que seja permissivo, mas sim um amor libertador. Daí que, para Freire ([1970] 2003, p. 79): “(...) não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”.

Não há educação emancipadora que se dê fora do diálogo e da amorosidade. Pensando nisso, parques, quadras, salas e demais espaços das creches precisam ser povoados pelas brincadeiras e tantas outras linguagens que nós seres humanos construímos, se quisermos de fato nos desvencilhar da visão adultocêntrica e grafocêntrica, que ainda marca a educação da pequena infância.

Ser educador/a de crianças é ser brincante, é vivenciar com elas as cantigas de roda, é contar e ouvir histórias, brincar, dançar junto, explorar diferentes sensações. É reconhecer que “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (...) alegria necessária ao que fazer docente (...) alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (FREIRE, 1996, p. 53).

Com isso não estou negando os conflitos e confrontos que existem em qualquer relação humana e que estão presentes no interior das creches, mas que também eles possam ser enfrentados a partir do diálogo, sendo este um aprendizado desde a mais tenra idade.

Os bebês precisam ser compreendidos em sua complexidade, e as creches, como espaços coletivos, precisam oferecer oportunidades para que possam vivenciar novas experiências, construir diferentes relações afetivas e um aprendizado baseado na ludicidade, na dialogicidade e na amorosidade. Compete aos/as educadores/as pensar as crianças pequenininhas a partir de suas histórias, de seus saberes, e de seus contextos socioculturais, potencializando assim suas experiências com o mundo. Neste trabalho, a amorosidade se materializa em práticas pedagógicas dialógicas “onde a construção de conhecimentos e a inserção crítica na cultura se conectam com a vivência de valores e com o acolhimento do outro” (NASCIMENTO; AZEVEDO; GHIGGI, s/d, s/p).

São estas as discussões que temos realizado no trabalho com as creches municipais de São Bernardo do Campo, onde a seriedade e a rigorosidade estão subentendidas na prática pedagógica fundamentada na amorosidade e no diálogo, pois é através de um trabalho sério, e não sisudo, que educadores/as assumem sua amorosidade pelo mundo e pelas crianças, assegurando-lhes tempos e espaços em que possam, através das suas múltiplas linguagens, ler e dizer o mundo.

Considerações finais...

*Para mim, o educador não pode cansar de viver a
alegria do educando.*

(Paulo Freire)

Somos seres brincantes. Distanciarmo-nos desta dimensão brincante é distanciarmo-nos de nossa própria humanidade. Assim, concordo com Ghedini (1998, p. 201) que: “todos nós deveríamos buscar este objetivo: tomar posse novamente de nossa dimensão brincalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos”.

Esta cumplicidade que se estabelece entre os/as adultos/as e os bebês pode permitir aos/às primeiros/as redescobrir aspectos de sua própria infância, uma vez que tal encontro:

(...) não possui somente o efeito de oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores, em relação àquela que poderia experimentar sozinha ou com os colegas, mas também permite ao adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida (BONDIOLI, 1998, p. 227).

Redescobrir tais aspectos pode possibilitar a nós, educadores/as, sermos tocados/as pelas infâncias, nossas e dos bebês, e, neste sentido, estabelecer relações mais dialógicas e, por isso mesmo, mais amorosas, com os mesmos.

Sermos tocados/as pelas crianças e suas infâncias tira de nós a ilusão das certezas, afinal, como nos ensina o poeta Manoel de Barros (1997), é preciso transver o mundo. Solicita ainda suspender o ritmo acelerado do tempo do capital, do tempo cronológico, que atropela processos impondo sobre a vida das crianças, e também sobre a nossa, a lógica do mercado. Uma lógica perversa, que procura roubar dos seres humanos sua própria humanidade.

Aprender a olhar mais devagar para meninos e meninas pequenininhos/as, escutar mais devagar, ouvir suas vozes que se apresentam através dos gestos, do choro, do olhar, do sorriso, e de suas tantas outras linguagens marca nossas sensibilidades como educadores/as. Já não somos mais as mesmas de quando começamos este projeto que aqui compartilhamos neste artigo. Aprendemos a nos silenciar diante das crianças e, ao fazer isso, nos permitimos o encontro dialógico e amoroso com elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento** – perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

_____. **O livro das ignorâncias**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a cultura**. Campinas: Summus, 1984.

BONDIOLI, A. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos** – uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 212-227.

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

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem italiana de ReggioEmilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 67-99. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, [1970] 2003.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 2005, 7-20. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Joao_Geraldi.pdf>. Acesso em 01 jun. 2016.

GHEDINI, P. O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1998, p.189-209.

GOLDSCHIMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, s/p.

NASCIMENTO, L. A.; AZEVEDO, G.; GHIGGI, G. **O conceito de amorosidade em Freire e a recuperação do sentido de educar**. Disponível em: <<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/view/46>>. Acesso em 01 jun. 2016.

MUSATTI, T. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: Experiência e Sentido, 1)

ROSEMBERG, F. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, 28 (12), dez/1976, p. 1466-1471.

Recebido em: 02/07/2016

Aprovado em: 14/10/2016