



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Educação

RACHEL MARTINS ARENARI RAZUK

**LINGUAGEM E CRECHE:
ENTRE ESPAÇOS, TEMPOS E RELAÇÕES**

**RIO DE JANEIRO
2018**

RACHEL MARTINS ARENARI RAZUK

**LINGUAGEM E CRECHE:
ENTRE ESPAÇOS, TEMPOS E RELAÇÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio de Janeiro
2018**

CIP - Catalogação na Publicação

R2781 Razuk, Rachel Martins Arenari
Linguagem e Creche: entre espaços, tempos e
relações / Rachel Martins Arenari Razuk. -- Rio de
Janeiro, 2018.
124 f.

Orientadora: Patrícia Corsino.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação Infantil. 2. Linguagem. 3. Creche. 4.
Docência. 5. Prática Pedagógica. I. Corsino, Patrícia
, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**LINGUAGEM E CRECHE: ENTRE ESPAÇOS, TEMPOS E RELAÇÕES**"

Mestrando(a): **Rachel Martins Arenari Razuk**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Patricia Corsino**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 23 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Patricia Corsino

Prof(a). Dr(a). Patricia Corsino- Presidente

Ludmila Thomé de Andrade

Prof(a). Dr(a). Ludmila Thomé de Andrade

Daniela de Oliveira Guimarães

Prof(a). Dr(a). Daniela de Oliveira Guimarães

Maria Fernanda Rezende Nunes

Prof(a). Dr(a). Maria Fernanda Rezende Nunes

Para as crianças e bebês da Escola que me permitiram participar do mundo delas e me aproximaram da criança que ainda existe em mim.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte incessante da vida, por mais essa oportunidade 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 querida orientadora Professora Dr^a Patrícia Corsino, pela alegria com que me recebeu em seu grupo de pesquisa, pela parceria, dedicação, pela confiança, pela orientação cuidadosa, generosa e incansável. Sem ela este trabalho não seria possível!

Às professoras Ludmila Thomé de Andrade e Giseli Barreto da Cruz pelas importantes contribuições feitas no meu Exame de Projeto.

À Daniela Guimarães pela amizade, confiança, pelo incentivo para o meu ingresso no mestrado e por dividir comigo tanto sobre ser professor com bebês.

Às colegas do grupo de pesquisa pelos encontros, estímulos e pelas trocas preciosas. Cada uma a seu modo contribuiu para a conclusão deste trabalho. Obrigada por tudo!

À Carla Andrea pelos empréstimos de livros e projetos, pelas conversas, dúvidas, angústias, risadas e conquistas que partilhamos nestes dois anos.

À Sonia Travassos, Rafaela Vilela e Luciene Leão pelo apoio e encorajamento nos momentos cruciais deste trabalho.

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

À Escola de Educação Infantil por ter permitido a realização da pesquisa. Às professoras e crianças por me receberem e terem aceitado fazer parte desta pesquisa.

Aos funcionários da secretaria do PPGE, em especial à Solange, pela gentileza, competência e presteza.

À Capes pela bolsa de estudos.

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 cachorrinha Pituca, pela alegria, pela companhia, pelos latidos e lambidas, por me ensinar sobre amor, cuidado e dedicação.

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

(Cora Coralina)

RESUMO

RAZUK, Rachel Martins Arenari. LINGUAGEM E CRECHE: ENTRE ESPAÇOS, TEMPOS E RELAÇÕES. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta dissertação de Mestrado se insere nos estudos do Grupo de Pesquisa “Infância, Linguagem e Escola”, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Tem como objetivo conhecer e analisar práticas pedagógicas com a linguagem na Creche no contexto de uma escola pública de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro. Como os professores fomentam experiências das crianças com a linguagem, provocando aproximações e descobertas, individuais e coletivas, com o universo simbólico da cultura? Que concepções acerca da prática pedagógica com a linguagem sustentam as ações dos professores? Que práticas pedagógicas na creche colaboram com a ampliação da simbolização, da fala e do pensamento verbal das crianças pequenas? Como as interações professor-criança na creche se colocam como possibilidades de interação dialógica? Como a organização do espaço e do tempo da creche dialoga com as experiências com a linguagem? Com o intuito de responder a estas questões foi realizada uma pesquisa qualitativa que teve os seguintes procedimentos para construção do material de pesquisa: observação participante da rotina de um grupo de professores e crianças (de 2 anos de idade) na creche; entrevistas semiestruturadas individuais com as professoras; análise documental do Regimento interno da escola. Vigotski (1996, 2000, 2010) e Bakhtin (2010, 2011, 2012, 2014) sustentam respectivamente as concepções desenvolvimento infantil, fala e pensamento verbal bem como linguagem e formação dos sujeitos e pesquisa. A dissertação contou também com os estudos de Oliveira-Formosinho (2007), Falk (2010), Bondioli e Mantovani (1998), Franco (2015, 2016) na discussão de práticas pedagógicas e pedagogia da infância. No que diz respeito ao percurso teórico metodológico recorreu a Corsino (2014, 2015), Amorim, (2001, 2002), Ferreira (2010), André (1995) e Bakhtin (2011). Em diálogo com Corsino e Salutto (2014) e Lòpez (2016) aborda a leitura literária na creche. Com Guimarães (1999, 2006, 2008, 2011, 2017), Schmitt (2008; 2014), Corsino (2003, 2009, 2010, 2014, 2015, 2017, 2018), Barbosa (2010, 2015), Duarte (2011), Gonçalves (2014), Kramer e Nunes (2013), dentre outros foram discutidas questões que abarcam a Educação Infantil e a especificidade do trabalho docente na creche. O trabalho foi organizado em Introdução, quatro capítulos e Considerações finais. No Capítulo 1 foram apresentadas considerações sobre Educação Infantil, creche e docência, um mapeamento da produção científica recente e breves apontamentos acerca da prática pedagógica na creche. No Capítulo 2 são trazidas reflexões sobre o desenvolvimento cultural dos sujeitos na linguagem em diálogo com os estudos da psicologia histórico-cultural e a filosofia da linguagem. No Capítulo 3 discorre-se sobre as questões teórico metodológicas, caracterização do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa. No Capítulo 4 são apresentadas as análises do material da pesquisa organizado em cinco categorias que tangenciam as experiências com a linguagem na creche com questões específicas do campo empírico. Nas Considerações finais apontam-se reflexões e propostas acerca das práticas pedagógicas com a linguagem na creche, dentre elas a necessidade de levar em consideração a linguagem em todas as suas manifestações como constituinte do sujeito e da relevância da formação docente, inicial e continuada, considerar o processo dialógico como ponto chave da docência, o que inclui a escuta sensível e a responsividade.

Palavras-chave: educação infantil, linguagem, docência, creche, bebê, prática pedagógica.

ABSTRACT

RAZUK, Rachel Martins Razuk. LANGUAGE AND NURSERY SCHOOL: BETWEEN SPACES, TIMES AND RELATIONS. Dissertation (Master in Education). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This Master's dissertation is part of the studies of the Research Group "Childhood, Language and School", within the scope of the post-graduate's program in Education at UFRJ. It aims to know and analyze pedagogical practices with language at nursery school in the context of a public school of Early Childhood Education in the city of Rio de Janeiro. How do teachers foment children's experiences with language, provoking individual and collective approximations and discoveries with the culture's symbolic universe? What conceptions of pedagogical practice with language support the actions of teachers? What pedagogical practices in the nursery collaborate with the expansion of symbolization, speech and verbal thinking in young children? How do teacher-child interactions at nursery school stand as possibilities for dialogic interaction? How does the organization of the space and time of the nursery school dialogue with the experiences with the language? In order to answer these questions, a qualitative research was carried out which had the following procedures to construct the research material: participant observation of the routine of a group of teachers and children in the nursery school; individual semi-structured interviews with teachers; documentary analysis of the school's internal regulations. Vygotski (1996, 2000, 2010) and Bakhtin (2010, 2011, 2012, 2014) respectively support the child development conceptions, speech and verbal thinking as well as language and subject's coconstitution and research. The dissertation included Oliveira-Formosinho (2007), Falk (2010), Bondioli and Mantovani (1998), Franco (2015, 2016) in order to discuss pedagogical practice and childhood pedagogy. With the aim of discussing the theoretical methodological route, we used Corsino (2015, 2014), Amorim, (2001, 2002), Ferreira (2010) and André (1995) and Bakhtin (2011). In dialogue with Corsino and Salutto (2014) and Lòpez (2016) the literary reading at nursery school center was discussed. With Guimarães (1999, 2006, 2008, 2011, 2017), Schmitt (2008, 2014), Corsino (2003, 2009, 2014, 2015, 2016, 2018), Barbosa (2010, 2015), Duarte (2011), Gonçalves (2014), Kramer and Nunes (2013), among others were discussed issues that include Early Childhood Education and the specificity of teaching work at nursery school. The work was organized in Introduction, four chapters and Final Considerations. In Chapter I, considerations on Early Childhood Education, day care and teaching, a mapping of recent scientific production and brief notes on pedagogical practice at nursery school were presented. Chapter 2 brings reflections on the cultural development of subjects in language in dialogue with the studies of historical-cultural psychology and the philosophy of language. In Chapter 3 we discuss the theoretical methodological issues, the characterization of the empirical field and the subjects of the research. In Chapter 4 we present the analyzes of research material organized into five categories that relate experiences with language at nursery school center with specific questions of the empirical field. In the Final Considerations are pointed out reflections and proposals on pedagogical practices with language at nursery school, among them the need to take into account language in all its manifestations as constituent of the subject and the relevance of teacher training, initial and continued, consider the dialogical process as a key point of teaching, which includes sensitive listening and responsiveness.

Keywords: early childhood education, language, teaching, nursery school, baby, pedagogical practice.

Lista de Siglas

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

BDTD/IBICT – Teses e Dissertações plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em
Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PNBE – Plano Nacional de Biblioteca da Escola

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1 - Docência e Creche: considerações iniciais e perspectivas.....	17
1.1 Sobre bebês e crianças pequenas	17
1.2 Situando o debate.....	20
1.3 Mapeando a produção recente do campo científico.....	28
1.4 Discutindo prática pedagógica na creche: breves interlocuções teóricas	33
Capítulo 2 - Linguagem e desenvolvimento infantil: entrelaçamentos teóricos com Vigotski e Bakhtin	39
2.1 Lev Vigotski: no encontro da natureza e da cultura - a unidade do humano.....	40
2.1.1 Pensamento e fala em Vigotski	43
2.2 Mikhail Bakhtin: linguagem e dialogia	49
2.2.1 Bakhtin e o sujeito em relação	50
Capítulo 3 - Percursos teórico metodológicos	56
3.1 Preparando o percurso	57
3.2 Encontrando a estrada.....	63
3.2.1 A escolha do campo e os sujeitos da pesquisa: interlocutores de uma jornada	64
3.2 Seguindo viagem: a chegada no campo e o encontro com os sujeitos da pesquisa.....	68
3.3 Os espaços e os tempos que marcam o espaço-tempo do grupo.....	71
Capítulo 4 - Encontros e desencontros com a linguagem na creche	76
4.1 “Isto é pirraça!” - Quando quase todos falam quem não fala tem voz?.....	77
4.2 “Deixa eu abrir a janela” – As interações entre o diálogo, o comando e a indiferença. .	85
4.3 “Porque isto já está nas diretrizes” – Nos espaços e tempos: entre o previsível e o imprevisto	91
4.2 “É natural para eles abrirem o livro” - Encontros com a literatura na creche	97
4.5 “A codocência faz toda a diferença” – Codocência ou polidocência: potências e desafios de uma docência partilhada.....	102
Considerações Finais	108
Referências Bibliográficas	116

Introdução

Sol de Giz de Cera

Ela quer me contar um negócio
sobre cada pé de feijão
que brotou no algodão.
Não após dar cada detalhe
do passeio dos caracóis.
Voa sorrindo.
Brinca no vento.
Eu vi que o mundo pode ser
velho e novo ao mesmo tempo.

Emicida.

Recorro às palavras do *rapper* Emicida para dar início às considerações desta dissertação de mestrado. Nesta canção o músico escreve sobre a relação com sua filha pequena, a partir do seu lugar de adulto no encontro com o lugar dela de criança, os desdobramentos destes mundos que existem em diferentes idades, mas que também podem partilhar de um mesmo tempo-espço. E nessa partilha, neste evento do encontro, o mundo pode ser velho e novo ao mesmo tempo. O autor empresta sentido às ações e ao mundo da menina e ela divide seu universo cheio de imaginação e histórias com ele. Em um momento da canção que não reproduzi na epígrafe o músico fala de si e diz “viro rei, pirata e samurai, em resumo, no rumo, papai”, nos ofertando na simplicidade das suas letras a possibilidade de observarmos a grandeza de como vamos nos constituindo na relação com o outro. No caso da canção, ele se constitui pai no encontro com esta outra – sua filha, que se constitui também filha no encontro com este pai. Assim também ser docente com crianças pequenas se dá no encontro elas, com suas potências, suas histórias e as possibilidades que ecoam, reverberam, se chocam e se desdobram deste encontro.

Digo isto iniciando a dissertação porque falar de educação com bebês e crianças bem pequenas é falar deste início cheio de histórias, de palavras, de imagens sonoras e táteis, de sentidos e significados ofertados pelos outros, de encontros de tempos, gerações e mundos em um mesmo tempo e lugar. É um mergulho no oceano sem fim da linguagem, aprendendo e ensinando, afetando e sendo afetado, criando história(s), realidades e caminhos de identidade. Neste sentido, como afirma Lòpez (2016), compreendemos ser indispensável pensar nas possibilidades de encontro com a linguagem que ofertamos às crianças pequenas na Educação Infantil.

Desde o curso de Pedagogia as discussões acerca do trabalho docente na Creche me intrigavam. Eu queria saber mais sobre que trabalho era esse, como era feito, ansiava por conhecer seus desafios e suas belezas. Durante a graduação, vivi uma experiência cheia de descobertas e encontros com as crianças e comigo, em especial no estágio obrigatório da disciplina de Prática de Ensino de Educação Infantil.

Segui interessada em explorar o universo da Educação com as crianças pequenas e pude acompanhar como monitora duas edições do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (parceria MEC-UFRJ) coordenado pelas professoras Patrícia Corsino e Daniela Guimarães. Participei como monitora da disciplina Prática de Ensino de Educação Infantil e ainda fui bolsista de pesquisa PIBIC/UFRJ da Pesquisa “Linguagem e Educação Infantil: entre as experiências da docência e as práticas pedagógicas na formação continuada de professores”, coordenada pela professora Daniela Guimarães. Todas essas oportunidades me aproximaram muito da Educação Infantil bem como me trouxeram e ainda trazem dúvidas e questionamentos sobre as práticas pedagógicas com os bebês e as crianças pequenas.

Algumas vezes sou questionada sobre o porquê de ter escolhido estudar as crianças pequenas e o universo educacional que as envolve, e tenho por hábito ter uma explicação pragmática a este respeito recontando a minha trajetória acadêmica mais recente, como fiz nos parágrafos anteriores. Encontrava no meu percurso formativo na Faculdade de Educação um caminho que ocasionalmente havia me levado até a Creche. No entanto, tenho percebido que me aproximar dos bebês, olhar para o início da trajetória do humano é como retomar em mim a força da própria vida, a potência da existência e as possibilidades de realização neste mundo. Em certo momento da minha caminhada precisei olhar para a possibilidade do fim e entender que era possível recomeçar, porém para isso era preciso renascer... reexperimentar as fragilidades do (re)começo, perder os cabelos, o tônus, a força, sentir medo do desconhecido, mas sobretudo desejar a vida. Encontrar outros sonhos, outros sentidos, experimentar novos encontros, espantos, sabores, colos, abraços, buscar por mãos fortes que me ajudassem a me levantar, a caminhar e me constituir sujeito neste “novo” mundo com o qual me deparava.

Porque como afirma Castro (2013), retomando o termo “recém-chegado” usado por Hannah Arendt ao se referir às novas gerações, o recém-chegar continua acontecendo mesmo com a passagem do tempo, mesmo que cronologicamente a infância pertença a outras idades. Como viver em diferentes oportunidades da vida a experiência da primeira vez, como recém-chegados, como as crianças, como na infância. Nas palavras da autora:

A primeira vez pode ser toda vez, quando nos assombamos perante a incomensurabilidade entre o que foi antes e o que é agora. Por isso, a primeira vez, como um modo de ser que a infância evoca ao logo da vida, inclui esse assombro

permanente perante o que vai vir, assombro que não se cura diante de uma aparente concatenação da história. [. . .] A primeira vez marca a condição daqueles que olham para a realidade com muito mais assombro do que certezas. (CASTRO, 2013, p.31-32)

Assim, manter meu interesse na educação com os sujeitos da primeira infância revela mais de mim do que eu mesma pensava e ainda revela mais para mim do que eu esperava. Neste encontro me constituo e fortaleço sendo atravessada pelo encantamento e a curiosidade com que as crianças experimentam a vida. Inquieta-me pensar em possibilidades para a ação docente com as crianças pequenas que valorizem as suas potências e não aniquilem as suas peculiaridades, que mais abram sentidos ao assombro do que se limitem a oferecer certezas.

As crianças trazem esta graça de nos fazer olhar para o conhecido como o novo, como o não visto, o não descoberto, para nos colocar mais interrogações e exclamações nos enunciados do que ponto finais. Por isso faz tanto sentido recomeçar com elas. Porque alguns caminhos do ensinar centrados nos adultos nos distanciam daquilo que as crianças costumam fazer com tanta beleza: olhar curiosamente para a vida, questionar, experimentar, dar sentido, querer saber, se constituir junto com os outros, alteritariamente só poder ser um se puder ser com outros.

Na ocasião da minha pesquisa para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia realizei uma breve observação de um grupo de crianças e professoras do berçário de uma escola pública universitária de Educação Infantil no Rio de Janeiro. Em meio aos vários acontecimentos que tecem o dia-a-dia da Creche uma das questões que me acompanhou versava sobre certa escassez de ações docentes que eu considerasse propositivas com as crianças. Encontrei muitas evidências de intencionalidade afetiva na relação professor-criança nos momentos de cuidado corporal e até mesmo na vivência do espaço coletivo como, por exemplo, o parque ou as refeições. Mas, me faltaram indícios, ou melhor, observações de propostas pensadas para/com as crianças pequenas e bebês que fossem além da liberdade para brincar com o que estava disponível no espaço e de desenhar em papéis colados nas paredes, e que contemplassem a articulação de experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, conforme pontuam as DCNEI/2009¹.

Com o intuito de aprofundar meus estudos sobre Educação Infantil, docência e linguagem ingressei no Mestrado e passei a participar do Grupo de Pesquisa “Infância, Linguagem e Escola” coordenado pela professora Dra. Patrícia Corsino no Leduc –

¹Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. BRASIL, CNE-SEB, Resolução nº5/2009

Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (Faculdade de Educação-UFRJ). A partir dos estudos realizados com o grupo entendendo linguagem como a capacidade humana de criação de significados e sentidos, constituição de si, de construção de uma história social, expressão de singularidade. Nas palavras de Corsino (2009, p.50), “a linguagem é um instrumento de ação no mundo, sobre o outro e com os muitos outros que constituem o nosso pensamento e a nossa consciência”; é na e pela linguagem que nos constituímos sujeitos no mundo e com o mundo, (re)significando, (re)criando e dando continuidade à história. Considerar que somos sujeitos da/na linguagem implica considerar também que desde o nascimento (ou mesmo antes dele) a linguagem nos atravessa e constitui. Neste sentido, pensar a linguagem na creche abarca muitas dimensões e possibilidades de interlocução, de modalidades, gestos, ditos e presumidos. A linguagem está presente nas interações e brincadeiras, nela significados são partilhados e sentidos são produzidos por cada um, num dado contexto enunciativo. A fala constitui o pensamento, institui o sócio histórico. Segundo Pino (2005, p.16):

O próprio da atividade humana é que, por ser simbólica além de técnica, é de natureza reversível, ou seja, afeta tanto o objeto sob o qual se exerce quanto o sujeito que o realiza. O resultado é que ambos - natureza e homem - adquirem uma forma nova de existência: a existência simbólica.

A revisão bibliográfica nos apresentou a configuração de um campo que entende a creche como um espaço educativo multifacetado, onde cotidianamente as várias faces do trabalho se cruzam e, por muitas vezes, se impõem em meio ao desenrolar de outras. Seguimos com Schmitt (2014) no entendimento que a docência na creche se configura em uma dinâmica mais complexa e alargada, e questionamo-nos como em meio aos variados aspectos desta ação docente e da multiplicidade de relações que nela se colocam, os professores fomentam experiências das crianças com a linguagem, provocando aproximações e descobertas, individuais e coletivas, com o universo simbólico da cultura. Com as discussões do campo que consideram as potências relacionais dos bebês e crianças pequenas, inquieta-nos pensar como na tessitura desta docência os professores colaboram com a ampliação da simbolização, da fala, do pensamento verbal, nas crianças pequenas; se há interação dialógica entre adultos e crianças e como isto se dá, como os professores favorecem a inserção das crianças na linguagem verbal, e de que maneira no cotidiano da creche as atividades se direcionam ou não para se sustentarem nas interações.

A partir destas considerações, esta dissertação de mestrado tem como objetivo geral **conhecer e analisar práticas pedagógicas com a linguagem na Creche no contexto de**

uma escola pública de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro. Os objetivos específicos foram: i) analisar as interações das crianças entre si e com os adultos na creche como possibilidades de interação dialógica; ii) conhecer e analisar a concepção das professoras acerca do trabalho pedagógico com a linguagem na creche; iii) compreender e analisar como a organização do espaço e do tempo da creche dialoga com as experiências com a linguagem; iv) analisar como as experiências com a linguagem provocam a inserção das crianças no universo simbólico da cultura. Para tal, buscou-se diálogo com a psicologia histórico-cultural para pensar desenvolvimento infantil e linguagem (Lev Vigotski), com a filosofia da linguagem (Mikhail Bakhtin) e com autores do campo da Educação Infantil a fim de pensar as relações entre infância, docência e creche (Corsino; Guimarães; Schmitt; Barbosa; Lòpez; Bondioli e Mantovani, dentre outros).

Com Vigotski (1996, 2000, 2010) e os estudos de Pino (2005) encontramos referências para compreender como as crianças se constituem no contexto social, nas relações com os adultos e com seus pares, e com os objetos da cultura. Além disso, buscamos com o autor o entendimento da linguagem enquanto processo simbólico, da constituição do sujeito enquanto ser simbólico, da construção do pensamento e da palavra, da palavra que organiza o pensamento assim como do pensamento que molda a palavra.

Junto com Bakhtin (2011, 2014) referenciamos-nos na teorização sobre a atividade estética e o enunciado para pensar a linguagem e a relação eu-outro na escola e na pesquisa; abordando conceitos como os de dialogia, exotopia, alteridade, responsividade e cronotopo. Bakhtin nos provoca a olhar as relações como constituintes dos sujeitos e como por meio da relação e da linguagem nos constituímos sujeitos no mundo.

As discussões de Oliveira-Formosinho (2007a, 2007b), Falk (2010) e Bondioli e Mantovani (1998) nos inspiraram a pensar sobre Pedagogias da Infância que contemplem uma concepção de criança ativa e participativa do seu processo formativo. Em diálogo com estas autoras e Franco (2015, 2016) nos propusemos ainda a pensar sobre a ideia de *práxis* enquanto prática pedagógica na Educação Infantil, em especial na creche.

Além desses autores, Corsino e Salutto (2014) nos auxiliam a olhar para as práticas com a literatura com os bebês e crianças pequenas na creche. Assim como, Lòpez (2016) nos convida a ver os bebês e crianças pequenas como leitoras e autoras, unindo linguagem verbal, narrativa e o vínculo amoroso em uma trama que propõe o desenvolvimento integral pautado por perspectivas da educação, da cultura e do afeto.

Encontramos recursos valiosos para discutir a docência com os bebês e crianças bem pequenas nos trabalhos de Guimarães (1999, 2006; 2008; 2011, 2017), Schmitt (2008; 2014),

Corsino (2003, 2009, 2010, 2014, 2015, 2017, 2018), Barbosa (2010, 2015), dentre outros, compreendendo a especificidade desta prática pedagógica como um fazer complexo e alargado.

[...] 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)

Discutir a educação com a primeira infância permeada pela linguagem implica também compreender quem são as crianças. Reconhecer as suas possibilidades permite então que pensemos em nos colocar em relação com elas, considerando que muitas delas ainda verbalizam pouco, mas se expressam e interagem intensamente. Rocha (2012) afirma que é preciso que os professores busquem dialogar com as diversas expressões da criança, que não necessariamente envolvem palavras, mas que comunicam emoções, desejos e necessidades pela sua dinâmica corporal.

Dessa forma, este trabalho está construído em cinco partes conforme exponho a seguir. A **Introdução** expõe as questões pessoais e profissionais que provocaram a pesquisa bem como o seu referencial teórico. Em seguida, o **Capítulo 1 - Docência e Creche: considerações iniciais e perspectivas** apresenta considerações sobre Educação Infantil, creche e docência com um panorama sobre as discussões do campo educacional, um mapeamento da produção científica recente sobre o tema no Brasil e breves apontamentos acerca da prática pedagógica na creche. O **Capítulo 2 - Linguagem e desenvolvimento infantil: entrelaçamentos teóricos com Vigotski e Bakhtin** traz reflexões sobre o desenvolvimento cultural dos sujeitos na linguagem em diálogo com os estudos da psicologia histórico-cultural e a filosofia da linguagem. O **Capítulo 3 - Percursos teórico-metodológicos** discorre sobre as questões teórico metodológicas da pesquisa, o campo empírico e os sujeitos da pesquisa. O **Capítulo 4 - Encontros e desencontros com a linguagem na creche** expõe a análise do material da pesquisa organizado em cinco categorias que tangenciam as experiências com a linguagem na creche com questões específicas do campo empírico. As **Considerações finais** apontam reflexões e propostas acerca das práticas pedagógicas com a linguagem na creche. Por fim, as Referências bibliográficas desta pesquisa.

Capítulo 1 - Docência e Creche: considerações iniciais e perspectivas

O presente se configura no movimento entre o que foi e o que projetamos para o porvir, entre o já criado e partilhado no coletivo e as apropriações que fazemos neste diálogo inconcluso. Passado e futuro se fazem em nós no hoje, entre a lembrança e a projeção, não restritos a lugares limitados no tempo cronológico, mas entrelaçados nas tramas da linguagem. Viver como humanos é retomar o que já foi feito, o que já foi dito, os caminhos já trilhados, nos apropriando, repetindo e recriando, na linguagem, na pesquisa, na vida. Assim, também convidamos aos leitores deste trabalho a olhar para seu próprio início de vida humana, os primeiros passos, as primeiras palavras, os primeiros olhares, as primeiras descobertas, e lembrar que tudo isto ainda existe em nós, no presente. Numa memória apagada, mas incorporada no que hoje nos constituímos. De modo que a infância não está distante – em outros tempos, ou nos outros – mas existe conosco no hoje, e com ela diariamente nos transformamos em face daquilo que vislumbramos vir a ser.

Portanto, neste primeiro capítulo retomamos algumas discussões que estruturaram a elaboração desta pesquisa e orientaram o seu desenrolar. Por uma questão de organização do discurso, abordamos inicialmente a escolha dos termos utilizados para nos referirmos às crianças que participaram do estudo. No segundo momento expomos um panorama das discussões acerca do trabalho docente na creche no Brasil e damos sequência apresentando uma revisão bibliográfica a fim de mapear na produção científica brasileira a temática do trabalho ora apresentado. Por fim, trazemos ao debate algumas questões de pedagogias da infância que inspiram e orientam nossas considerações sobre a docência com os bebês e as crianças pequenas.

1.1 Sobre bebês e crianças pequenas

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
[. . .]
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles.

Ou isto ou aquilo... A arte da escolha que a poetisa nos traz com a leveza de uma brincadeira com as palavras, brincadeira da decisão, da dúvida e da definição. Seguimos no texto com esta questão da escolha: das palavras, dos temas, dos eventos, da organização textual, do lugar de onde se fala e para quem se fala...enfim, muitas pequenas e grandes decisões que nos colocam entre o isto ou o aquilo. Assim, também a pesquisa científica nos chama em muitas ocasiões a enquadrarmos os objetos, os resultados, os métodos de estudo em categorias muito bem definidas, mas também nos permite ir além do pré-definido para encontrar trilhas alternativas que elucidem as questões que o próprio fazer científico nos apresenta. Neste lugar entre uma coisa e outra próprio da escolha há também o espaço de dúvidas e decisões que nos colocam nem só nisto e tão pouco só naquilo.

Seguindo a provocação de Cecília Meireles, durante o estudo uma pergunta nos desafiou algumas vezes ao pensarmos como nos referir às crianças participantes da pesquisa: ou são crianças pequenas e não são bebês? Ou são bebês e não são crianças pequenas? Ou isto ou aquilo?

Barbosa (2010, p.2), em artigo acerca da especificidade da ação pedagógica com bebês após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/2009 (DCNEI/2009), indica aquilo que ela considera como norteador para a definição de bebê na trajetória do humano. De modo que, naquele artigo, a autora traz como referência para a identificação de bebê o período da infância que abrange do nascimento até os 18 meses de idade (um ano e meio). E explica conforme abaixo:

Sabemos que a idade biológica ou cronológica não pode ser a única referência para definir até quando um ser humano pode ser denominado bebê, pois as experiências culturais afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças pequenas. 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)

O argumento de Barbosa vai ao encontro dos estudos de Vigotski no âmbito da psicologia histórico-cultural no que concerne ao desenvolvimento das crianças, visto que o teórico russo afirma sob esta perspectiva que o desenvolvimento infantil é considerado como um processo que se caracteriza pela unidade entre o material (biológico) e o psíquico, o plano

social e o pessoal. Seguindo este entendimento, o critério possível para se identificar os períodos do desenvolvimento da criança é o do aparecimento de novas formações que marcam a entrada das crianças pequenas e bebês em novas possibilidades de se relacionar consigo e com o mundo ao seu redor. A respeito destas novas formações o autor explica que as identifica como sendo

[. . .] o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, mudanças psíquicas e sociais que acontecem pela primeira vez em cada idade e determinam, o aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa. (VIGOTSKI, 1996, p. 254-255)

Vê-se que com bases nesta teorização que as perspectivas relacionais que se dão entre o social e o pessoal produzem alterações internas na criança que se desdobram em novas formas de se colocar no mundo e, assim, sucessivamente. Não sendo o fator etário ou biológico, o único fundamento de forma isolada para se definir em que fase da infância uma criança está situada. Vigotski (1996) entende que o desenvolvimento infantil se alterna entre *períodos estáveis*, nos quais ocorrem mudanças microscópicas, imperceptíveis durante o processo que, no entanto vão se acumulando até um certo momento em que aparecem como uma formação qualitativamente nova de uma idade; e *períodos de crise* que provocam mudanças bruscas e marcantes, rupturas no psiquismo da criança que alteram por completo a sua personalidade (PAIVA, 2017), mas também se apresentam como momentos de novos interesses, novas formas de atividade, novas aspirações e novas formas de vida interior (VIGOTSKI, 1996).

As crianças, sujeitos desta pesquisa², tinham em média dois anos de idade recém completos quando chegamos ao campo. Algumas ainda estavam para fazer dois anos ou o fizeram durante a nossa permanência na escola. Boa parte delas já demonstrava o aparecimento da linguagem verbal e falavam pequenas frases ou poucas palavras, outras tinham ainda a expressão mais centrada no gestural (ou corporal). A maioria diante de uma contrariedade trazia à tona o choro, o gesto impulsivo, assim como a excitação e a alegria eram externadas com todo o aparato corporal. Praticamente todos mostravam compreender a fala das professoras, seus comandos e intenções. Caminhavam, corriam com certa desenvoltura (alguns mais, outros menos), dançavam, reconheciam seus pertences, os dos colegas, dos adultos... Sinalizavam se encontrar na transição para o estágio da *primeira infância* (um ano e meio e três anos e meio de idade) cunhado por Vigotski (1996) e que é

2 A caracterização dos sujeitos da pesquisa será melhor esclarecida no Capítulo 3 desta dissertação.

marcado pelo destaque de duas novas formações: “a percepção generalizada dos objetos – ou percepção semântica – e o desenvolvimento da fala” (PAIVA, 2017, p.97).

A heterogeneidade do grupo fez com que em certos momentos pensássemos em chamá-los de bebês e, em outros, crianças pequenas. Ou mesmo alguns mais bebês e outros mais crianças pequenas, compreendendo com Barbosa (2010) que

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. (2010, p. 2)

Por fim, optamos por identificá-los nesta dissertação ora como bebês ora como crianças pequenas, respeitando o estágio de transição em que se encontram, nos quais nos deparamos com tantas transformações imperceptíveis no seu momento ou outras totalmente visíveis, que não nos permitem encerrá-los ou nisto ou naquilo. Assim, estaremos nas páginas que se seguem com bebês e crianças pequenas. Entre o isto e o aquilo, ficamos com os dois.

1.2 Situando o debate

Falar sobre o trabalho docente na creche na relação professor-criança requer que cuidemos de alguns pontos importantes: o que se coloca como creche, suas configurações organizacionais, seu público – bebês e crianças pequenas, sua abrangência educacional, os sujeitos que laboram neste espaço, e mais especificamente, os professores da creche. Ao olharmos para a creche o que primeiro nos salta aos olhos é característica fundante de atender em uma instituição educacional crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Deste modo, entendemos ser relevante iniciar esta discussão esclarecendo que ratificamos uma concepção de criança enquanto sujeito ativo, potente no campo das relações sociais e da cognição (BARBOSA, 2010), que cria, recria, significa o mundo ao seu redor. Como afirma Oliveira (2010, p.5):

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez.

Algumas pesquisas e produções acadêmicas recentes³ da área da Educação Infantil têm apontado para uma docência com as crianças pequenas que coloca no centro dessa atividade um processo que abrange a troca, a partilha de experiências, e que se desdobra em muitas ações. Neste sentido, encontram-se as possibilidades de oferecer, propor, garantir, encorajar dentre outros verbos que indiquem uma prática pedagógica marcada pela intencionalidade de promover a construção de identidade e fomentar o desenvolvimento de sujeitos autônomos, seguros, criativos e ativos socialmente⁴.

No entanto, ainda se vê com frequência uma prática pedagógica com as crianças pequenas que repete ações consolidadas e já questionadas para os primeiros anos 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 et ali (2013) ao relatarem o resultado de uma pesquisa realizada em 21 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. (KRAMER e NUNES, 2013, p.44)

Sobre este aspecto, entendemos 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 de um ambiente educativo para e das crianças. Soa no mínimo irresponsável tornar nula ou secundária a ação dos adultos neste caminho. No entanto, o que alguns estudos mostram⁵ é que na relação educativa na creche e na pré-escola as potencialidades das crianças são frequentemente ignoradas ou subvalorizadas ao considerar-se que os adultos encerram em si todo o conhecimento necessário para a tutela das crianças ao contrário de se investir em uma

³ Ver KRAMER & NUNES (2013); GUIMARÃES (2011); ROCHA (2012); SCHMITT (2008, 2014).

⁴ Ver BONDIOLI & MANTOVANI (1998); GUIMARÃES (2008, 2011) .

⁵ Ver BARBOSA (2010)); GUIMARÃES (2006).

proposta de desenvolvimento coletivo, ou seja, gestado e realizado para e com as crianças. Neste cenário, com frequência resta a elas a função de obedecer, repetir, copiar e reproduzir.

Ao considerar que a aprendizagem está fortemente estruturada na relação, nas possibilidades de exploração do ambiente, na interação e nas potências do próprio corpo, Guimarães (2006) inspirada pelo trabalho da Pedagogia dos Relacionamentos realizada em escolas italianas, se refere à 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. (GUIMARÃES, 2006, p.3-4)

Na defesa da expressão *Pedagogia do Relacionamento* para uma abordagem educativa institucional com a primeira infância, Bondioli e Mantovani (1998) afirmam ser esta uma *intervenção educativa*, que age sobre o sistema de trocas sociais e utiliza-o como instrumento de crescimento. Nestas trocas uma série de significados são partilhados entre a criança e os adultos e entre as próprias crianças criando-se uma história social do grupo com seus sentidos e fazeres.

[. . .] constituído pelo conjunto de rotinas (que criam expectativas), pelas regras, pelas divisões temporais (que criam ritmos reconhecíveis), permitindo assim também o gosto pelo imprevisto, pelos significados e pelas funções que objetos e pessoas assumem naquele contexto particular (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p.29).

A partir dos estudos de Bondioli e Mantovani (1998) entendemos que esta *intervenção educativa* se expressa e aparece em uma ação docente intencional sobre as relações sociais entre os sujeitos na escola, na organização dos espaços, dos cuidados corporais, da preparação dos alimentos aos momentos da refeição, das propostas de experiências pedagógicas, enfim em toda a organização, planejamento e vivência da experiência educativa institucional.

Ao olhar para as especificidades da creche no Brasil, a partir de matizes sócio históricas e educacionais, Barbosa (2010) destaca das DCNEI/2009 funções da creche e organiza em três perspectivas: a função social, a função política e a função pedagógica. Na primeira, inclui o sentido do acolhimento das crianças e suas famílias, do educar e cuidar e da construção de valores como a solidariedade e o respeito. Na segunda, enfatiza o lugar sócio-político da creche que possibilita às mulheres igualdade de direitos para exercerem sua escolha pela maternidade, bem como o exercício pelas crianças dos seus direitos sociais e políticos, na perspectiva da formação dos sujeitos na cidadania. E, por fim, a autora fala do trabalho na creche no sentido de sua função pedagógica:

um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade, e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BARBOSA, 2010, p.1).

Em face da proposta brasileira de uma instituição educacional para bebês e crianças pequenas que abarca campos e matizes diversos da constituição dos sujeitos na nossa sociedade, caminhamos com Schmitt (2014) na defesa de uma concepção de docência na Educação Infantil *mais ampla e alargada*, que tenha as crianças e a infância como referência para as ações educativo-pedagógicas e seja menos centrada nas características seculares que naturalizam sentidos e marcas de ser professor. Nesta perspectiva, a ênfase da docência na Educação Infantil desloca-se para as relações educativas proporcionadas nesta etapa, e assim como afirma Schmitt (2014, p.47-48) ao citar Rocha, redefine-se a intencionalidade pedagógica situando-se a aprendizagem e o conhecimento como “parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos”.

O Art. 5º das DCNEI/2009 ratifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 (LDB/1996) ao afirmar a Educação Infantil – incluindo a Creche e a Pré-escola – como a primeira etapa da Educação Básica e, deste modo, reconhece-a como uma etapa relevante no desenvolvimento humano (ALVES, 2011). Barbosa e outros (2015) destacam a sutileza desta junção da Educação Infantil com a Educação Básica, sem descaracterizá-la nominalmente. A legislação afirma que a primeira faz parte da segunda, enquanto sua etapa inicial, mas mantém a distinção de suas nomenclaturas, de modo que estar contida na Educação Básica não descaracteriza a Educação Infantil enquanto uma etapa específica da trajetória educacional dos brasileiros. A autora aponta como a escrita legal não se fez em vão:

A escolha de denominar de Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica se deu para sublinhar uma diferença com relação à ideia de ensino constante nas demais etapas, marcando a opção por uma dimensão educativa integral, que evidencia a necessidade de considerar os bebês e as crianças pequenas como um todo na intencionalidade pedagógica de atender às suas especificidades e de promover sua inserção na esfera pública (BARBOSA *et al.*, 2015, p.98)

Incluir no texto legal a Educação Infantil sem dissolvê-la no todo da Educação Básica demarca uma particularidade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas e os bebês bem como delimita um viés de ação docente que difere daquele do Ensino Fundamental, majoritariamente calcado em modelos pedagógicos tradicionais, centrados em “relações hierarquizadas e homogêneas” (SCHMITT, 2014, p.47). Ao distingui-la das demais etapas do ensino reafirma-se a sua dimensão educativa sem deixar de destacar a peculiaridade desta fase

em atender às potências e possibilidades de participação e aprendizagem das crianças pequenas e bebês; garantindo a eles abordagens e organizações apropriadas ao que a legislação chama de *desenvolvimento integral*.

Além disso, cabe-nos ainda verificar que o Art.5º das DCNEI/2009 especifica que a Educação Infantil é aquela “oferecida em creches e pré-escolas, que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam [...]”. O discutido binômio *cuidar e educar* abrange na legislação todo o percurso desta etapa superando a cisão entre práticas de cunho preponderantemente assistenciais para Creche (0 a 3 anos) e práticas que privilegiam o ensino de conhecimentos para a Pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses). Corsino e Nunes (2010) afirmam que a escolha do Brasil em unir o atendimento das crianças de 0 a 5 anos em um único segmento educacional foi resultado de um processo histórico de articulação entre duas dimensões:

uma social, política e administrativa - que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada e com a criação de organizações sociais, de órgãos da administração governamental, de programas de atenção à criança e da própria legislação – e outra técnico-científica constituída pelos estudos dos campos da psicologia do desenvolvimento, da antropologia, da cultura, da filosofia, da sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana, entendendo educação e cuidado como indissociáveis já que o mesmo ato que cuida educa, o mesmo ato que educa cuida. (CORSINO; NUNES, 2010, p.1-2)

Assim, de acordo com as autoras, o diálogo entre estas dimensões gerou uma concepção de Educação Infantil com dois segmentos etários (0 a 3 e 4 a 5/11meses), sem, contudo, propor por meio da legislação uma fragmentação do processo educacional, o que consideramos um marco importante para o atendimento das crianças e bebês na Educação Infantil. Isto é declarar a educação na primeira infância não só como um direito das crianças, mas também pensá-la como um processo sem grandes rupturas e mudança de foco, um *continuum* que entrelaça o desenvolvimento infantil e a aprendizagem.

No entanto, sabe-se que a discussão acerca do trabalho pedagógico com as crianças pequenas é evento um tanto recente em nosso país, e a ampla realização desta proposta legal ainda se mostra como um desafio. Até pouco tempo atrás se tinha como base ou mesmo objetivo que a relação institucional com bebês e crianças se versasse majoritariamente sobre questões da guarda e os cuidados pensados e dispensados para as crianças giravam em torno da ideia de repetir com elas nas instituições educacionais as posturas maternas e domésticas; visto que a creche surge no Brasil como um espaço onde as mães trabalhadoras poderiam

deixar seus filhos para saírem para trabalhar⁶. Nunes (2004) discorre sobre a emergência de políticas sociais no âmbito da infância de 0 a 6 anos no Brasil e afirma que no final 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. 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).

Assim como as mulheres que precisavam trabalhar fora do lar eram consideradas, naquele tempo, como aquelas que não dispensavam os cuidados necessários aos filhos, estas crianças por consequência cresciam vistas pela sociedade como carentes e inferiores em relação às demais - oriundas de outras configurações familiares onde a mãe poderia se dedicar exclusivamente à educação dos filhos. Civiletti (1991) é clara ao demonstrar que as discussões sobre a creche a definiam como um lugar da ação filantrópica para receber as crianças pobres de menos de 2 anos, cujas mães trabalhassem fora de casa e tivessem “boa conduta”. Segundo a autora “além de liberar a mão-de-obra feminina e garantir a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora, ela podia ser um lugar privilegiado de controle sobre esta classe” (CIVILETTI, 1991, p.10). Assim, como aponta Nunes (2004), constrói-se um conjunto de saberes que cristaliza a concepção de inferioridade destas famílias e naturaliza as diferenças sociais criando um serviço de controle social marcado pela *higienização, moralização e assistência*.

O discurso da falta muito atribuído à própria infância no que tange à concepção de criança alicerçada na ausência - da fala, entendimento, maturidade motora, dentre outras questões - é, neste contexto, potencializado pelo estigma de vulnerabilidade sócio econômica vinculado às famílias de origem das crianças pobres, muitas delas descendentes de africanos anteriormente escravizados. Este encontro de ausências e fragilidades se desdobrava na construção de uma ação social duplamente compensatória: i) para suprir as necessidades básicas de sobrevivência das crianças pobres e evitar o seu abandono - “problema social maior”; ii) para conformar as classes populares “desprovidas da educação e da moral” tidas como naturais para as classes burguesas e defendida pelos médicos higienistas. As creches surgem como “um mal necessário” (NUNES, p.7, 2004), culpando a mulher trabalhadora pelo

6 Ver NUNES, 2004.

abando do lar e dos filhos, naturalizando os problemas decorrentes da exclusão social como características da pessoa pobre e sedimentada na ação filantrópica.

Como afirma Guimarães (2008) estes marcos que engendraram o surgimento da creche no Brasil persistem entremeados na rotina das instituições, na organização das atividades, em alguns discursos sobre as famílias, no lugar que as crianças pequenas ocupam na relação com os adultos, no lugar que os adultos se colocam em relação a elas, enfim, entrelaçados nos fios que tecem a educação nas creches.

Ainda hoje a creche é entendida somente como “lugar para deixar a criança enquanto a mãe trabalha”, quase um depósito. A mãe é considerada como “em falta” porque trabalha; a criança coloca-se como objeto da ação dos educadores, numa posição passiva, como quem necessita. A perspectiva da família nuclear como seio do desenvolvimento da criança suplanta a possibilidade de ver o que pode um bebê, o que produz, como se relaciona com os pares e com contextos sociais complementares à família (GUIMARÃES, 2008, p.6).

Passados mais de cem anos, e diante dos avanços da ciência e da legislação brasileira em relação às crianças na fase inicial da vida, ainda encontramos desafios de transpor as concepções de criança, desenvolvimento, aprendizagem, direito e trabalho que orquestraram a história da creche. Ao longo das últimas décadas, a demanda pela educação das crianças bem pequenas cresceu de modo não proporcional ao investimento na formação dos seus profissionais. Como veremos mais à frente, é recente a discussão acadêmica sobre a formação de professores que atenda às peculiaridades da infância e, principalmente, à educação institucional dos bebês e crianças pequenas.

As DCNEI/2009 se apresentam como uma legislação com caráter democrático e aberto, e ao versarem sobre o currículo para a Educação Infantil garantem direitos e deveres sócio educacionais, reafirmam a condição de ser esta etapa o início da jornada educativa institucional para os cidadãos brasileiros (Art. 5º), definem criança e a colocam no centro do planejamento (Art. 4º), propõem princípios éticos, estéticos e políticos (Art.6º) para as propostas pedagógicas, colocam as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas (Art.9º), dentre outras questões. Além disso, auxiliam a compor uma Educação para a primeira infância que garanta o direito de viver a própria infância, ao invés de desvalorizar ou diminuir este período da vida humana.

Barbosa, Richter e Delgado (2015, p.102) discutem a importância de garantirmos às crianças o direito à educação bem como o direito de viver os tempos da infância. Para as autoras, esse é um dos aspectos no qual se funda a *educação integral* também apontada nas DCNEI/2009: uma educação “comprometida com a absoluta singularidade de aprender a partilhar a experiência temporal - geracional e intergeracional – de coexistir no mundo”.

Como coloca Leite (2013), a creche é um lugar de convívio das crianças com outras da mesma idade, bem como com adultos, crianças mais novas e mais velhas, mas sobretudo é um “espaço de infâncias”; já que permite às crianças de contextos familiares e socioculturais diferentes de se encontrem e se desenvolvam na experiência multicultural de estar em face a diferentes infâncias. Neste mesmo sentido, Barbosa, Richter e Delgado (2015) discutem o seu entendimento da escola do nosso tempo como uma das últimas trincheiras de coexistência entre e (inter)geração, o que segundo elas ainda é uma tarefa por vir:

A escola, na contemporaneidade, é um dos últimos espaços públicos nos quais é possível começar a construir a interação e a solidariedade geracional e intergeracional, o respeito pela diversidade e pelos princípios democráticos, virtudes necessárias para assegurar a equidade no contexto contemporâneo de aceleradas mudanças sociais e técnicas. É a garantia do acesso tanto ao direito à educação, desde o berçário, quanto ao direito a viver os tempos da infância; é nela que adultos podem responder à demanda dos bebês e das crianças pequenas por uma experiência educativa comprometida com o viver juntos no mesmo mundo. O comum como produção de vida, de intersubjetividade. (p.100)

Neste sentido, este trabalho foi gestado tendo como ponto de partida de que a creche é uma instituição da esfera pública da atividade humana onde crianças de idades próximas convivem entre si e com adultos e participam de inúmeros acontecimentos ao longo de uma jornada. Assim, a creche se constitui como um espaço partilhado que possui seus próprios tempos, ritmos e demandas, produz também seus conhecimentos, culturas, gêneros discursivos. Entendemos, dessa forma, que cuidar e educar de crianças em uma instituição de educação infantil apresenta características distintas dos cuidados e ações educativas que ocorrem na esfera doméstica. Na creche, grande parte das ações ocorrem em espaços coletivos, que exigem convivência com diferentes sujeitos e suas formas de ser, estar e se colocar no mundo. Exigem também buscar espaços de fala e de escuta no grupo. Falar, responder, se expressar, ouvir com e no coletivo não é simples para crianças que estão iniciando seu processo de apropriação da fala. Também não é simples para os professores ouvirem, responderem e atenderem as demandas de cada criança e também dos seus pares, já que a docência na creche é geralmente compartilhada. O que significa que mais de um adulto está presente e cada um deles age e interage com as crianças da sua maneira, e também entre si e com outros adultos da instituição.

Por sua centralidade na vida humana, partimos do pressuposto de que o trabalho com a linguagem na creche, em todas as suas manifestações, é parte fundamental da intencionalidade pedagógica e é importante que seja pensado numa perspectiva dialógica e de ampliação de possibilidades das crianças se dizerem e pensarem, de mergulharem na existência simbólica.

1.3 Mapeando a produção recente do campo científico

Com a intenção de observar a relevância e a atualidade desta pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica no período de março a novembro de 2017. O recorte temporal foi definido tendo em vista a área de interesse desta pesquisa estar centrada na Creche e considerando que, como já foi destacado neste projeto, a legislação brasileira incluiu a Creche como parte integrante da Educação Básica a partir do ano de 1996 com a publicação da LDB. Assim, as buscas para a revisão bibliográfica foram centradas entre os anos de 1996 e 2017. Os trabalhos encontrados tiveram seus resumos analisados e foram agrupados por aproximação temática para melhor organização desta revisão.

Inicialmente fizemos uma busca no Banco de Dados de Teses e Dissertações plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – BDTD/IBICT – abrangendo o período acima citado e utilizando os descritores: **educação infantil, creche e docência**. Nesta primeira procura encontramos 22 trabalhos entre teses e dissertações que abrangiam o tema, datados entre os anos de 2004 e 2016. Em um segundo momento, a fim de ampliar as possibilidades de pesquisa, acrescentamos aos descritores os termos **bebê, professor e docente**, alternando as combinações entre eles. De modo que foi possível encontrar mais 7 estudos nesta plataforma de busca, totalizando 29 teses e dissertações.

Interessante perceber que a partir da análise dos dados obtidos nesta plataforma, na primeira década pós-LDB/96 só foram encontradas três produções (duas dissertações e uma tese) que versavam sobre a Creche, e dentre elas apenas Tristão (2004) se debruçava especificamente sobre a docência com os bebês. As demais, Brandão (2007) e Búfalo (2009) abordam respectivamente os discursos das professoras e das famílias usuárias da Creche e a construção do profissional docente a partir do movimento sindical de Campinas.

Tristão (2004, p.5) destaca como a docência com as crianças pequenas é marcada pela “sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante”. Já trazendo também para a discussão a questão do cuidado e da educação como componentes do trabalho do professor com a fase inicial da infância.

Já a análise dos trabalhos a partir da segunda década dos anos 2000 encontramos na plataforma em pauta uma produção mais intensa de pesquisas envolvendo a Creche: vinte e seis trabalhos. Destes, 12 abordam a questão da identidade docente e sua representação social. Há também 6 pesquisas que se debruçam sobre as questões da formação e dos saberes docentes para o professor da Creche, bem como um trabalho sobre a inserção profissional do

professor de bebês e crianças pequenas feito por Jacques (2014). Outros estudos se dedicam às questões relativas à especificidade docente na Creche e/ou às práticas pedagógicas como Rodrigues (2016), Vieira (2016), Winterhalter (2015), Golçalves (2014), Schmitt (2014) e Duarte (2011).

Dentre estes trabalhos, destaco Duarte (2011) ao identificar que a dimensão educativa da docência na Creche é marcada por relações que seriam o centro do trabalho do professor com as crianças pequenas. A autora organiza a sua observação em duas categorias relacionais que se entrelaçam - as relações de cuidado e as relações corporais – e as define como dimensões educativas que consolidam esta especificidade da docência com os bebês.

Partindo também da perspectiva de que a docência se constitui na relação com os outros, Schmitt (2014) amplia o foco relacional ao afirmar que “toda e qualquer relação social vivida no âmbito da instituição (e mesmo fora desta) incide sobre a constituição das crianças e sua aprendizagem”. A tese da autora evidencia as múltiplas e simultâneas relações que se estabelecem entre os sujeitos na Creche (adultos e crianças) e

indica a necessidade de pensar em uma ação docente que se efetiva não apenas pela presença diretiva das professoras, mas enfaticamente, por uma composição de tempos e espaços, que são estruturados inicialmente pelas profissionais, para as experiências pessoais e coletiva das crianças. (2014, p.11)

Gonçalves (2014) realiza em sua dissertação uma análise da produção científica brasileira de 2008 a 2011 - e se propõe a aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com os bebês e crianças pequenas na creche na busca por indicativos para a docência com bebês. A autora utiliza como referencial teórico autoras do campo da Educação Infantil como Tristão (2006) ora citada; Guimarães (2008) que discute o cuidado como ética na creche e requalifica-o como função central da creche na relação dos adultos consigo e com os bebês; Schmitt (2008) na direção de analisar as múltiplas relações dos bebês na creche com os demais bebês, crianças e adultos na materialidade e significação dos espaços partilhados; Coutinho (2010) que se dedica a conhecer a ação social dos bebês no contexto da creche; e Barbosa (2010) na sua abordagem sobre a especificidade da ação pedagógica com bebês. Nas categorias de análise identificadas pela pesquisadora, dentre outros aspectos, destaca-se novamente como a docência com as crianças de 0 a 3 anos aparece marcada pelas relações e pelo compartilhamento de experiências. Além disso, como resultado da pesquisa emerge a questão da organização dos tempos e dos espaços como dois elementos centrais que caracterizam a especificidade docente com essa faixa etária.

Assim também visitamos o Banco de Teses e Dissertações da plataforma Capes, utilizando os mesmos descritores ora elencados e o mesmo recorte temporal. Foram

coincidentalmente identificados 29 trabalhos, no entanto, dentre eles, 12 já tinham sido encontrados no BDTD/IBICT e os outros 17 estudos apareceram somente neste banco de dados, o que significa um total de 47 trabalhos nos dois repositórios virtuais que abarcam a docência na creche direta ou indiretamente. No entanto, assim como na primeira busca, identificamos poucos trabalhos apresentados sobre a temática na primeira década pós-LDB (até o ano 2006) e uma concentração maior de publicações envolvendo a docência na creche a partir do ano de 2011.

Neste sentido, dentre os trabalhos que ainda não tinham sido analisados na primeira busca, neste Banco de Dados encontramos 01 trabalho que aborda as relações do gênero e o trabalho docente na Creche, 02 que discutem questões de identidade profissional, 06 que investigam perspectivas da formação e saberes docentes, e 08 que focalizam em especial as práticas docentes na Creche e as especificidades do trabalho. Destacam-se para o meu estudo os trabalhos que pesquisam a formação docente para o professor da creche os saberes que envolvem este ofício, considerando as especificidades relacionais, demandas corporais que esta etapa da educação exige, assim como as possibilidades de práticas que envolvem a linguagem com as crianças pequenas e os bebês.

Em meio a estes trabalhos reencontramos referências a Tristão (2004), Guimarães (2008), Coutinho (2011), Schmitt (2014), bem como a Duarte (2011) e Fochi (2013), na dissertação de mestrado de Demétrio (2016) que aborda a questão corporal na relação educativa com os bebês na perspectiva dos professores e se baseia também nos estudos de Henri Wallon, Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski. Outros dois trabalhos – Santos (2014) e Delmondes (2015) - olham para a criança a partir também da perspectiva do professor da creche e concluem que ainda vigora entre os docentes uma concepção idealizada de criança, assim como na escola em que pesquisaram a prática pedagógica com as crianças pequenas ainda se mostra bastante diretiva com poucas oportunidades de ação livre por parte das crianças. Há ainda um estudo de abordagem fenomenológica sobre a ação de rabiscar e desenhar com crianças de 2 a 3 anos na creche com o intuito de destacar a importância dos primeiros traços no processo de aprender a narrar na creche.

Além disso, chama também a atenção que dois, dos oito trabalhos que abordam práticas docentes, tratam do encontro da literatura com as crianças na Creche e das possibilidades da ação docente neste contexto, assim como um outro estudo aborda a mesma temática com as crianças da pré-escola. Escouto (2013) e Silva (2016) abordam a questão sob a perspectiva da formação do leitor literário e Salutto (2013) a partir da ideia de práticas da leitura literária com os bebês enquanto caminhos dialógicos que compõe elos de coletividade.

Além do tema e de alguns autores do campo da literatura e leitura literária, os três trabalhos têm em comum o fato de se basearem nos estudos de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski para a discussão acerca da linguagem, além de Walter Benjamin que também foi utilizado por Salutto (2013).

Por fim, foram também revisadas as publicações de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Educação da criança de 0 a 6 anos (GT07) das reuniões científicas nacionais da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - entre os anos de 1996 e 2017. Neste caso, usando os mesmos descritores já expostos, primeiro fizemos tentativas por meio da ferramenta de busca da biblioteca digital disponível do site, contudo por este caminho apenas 14 trabalhos foram identificados. Optamos, então, por verificar todas as listas de trabalho apresentados no GT07 e disponíveis no site da Associação desde o ano de 1996 e encontramos um total de 39 trabalhos.

Nesta base de dados observamos um desenho de estudos similar ao que foi encontrado nas outras bases, ou seja, há uma concentração maior de trabalhos científicos que abarcam a convergência dos descritores utilizados a partir do ano de 2006. Considerando que nos anos anteriores havia em média menos de um trabalho por ano e que neste GT os primeiros trabalhos encontrados datam do ano de 2001. Ou seja, entre 1996 e 2001 os primeiros registros de trabalhos sobre o tema foram com Oliveira (2001) e Batista (2001). Entre os anos de 2002 e 2005 há mais 3 publicações, e somente em 2006 o volume de estudos apresentados começa a aumentar passando para 4 trabalhos. Com alguma oscilação dali em diante, na edição de 2015 chega a um total de 6 trabalhos expostos e no ano de 2017 outros 3 trabalhos apresentados.

Assim como foi observado nas demais bases de dados, pode-se identificar um crescente interesse nas produções científicas por essa etapa educacional. Há não só um aumento visível na produção da área como também uma diversidade de aspectos abordados nestes trabalhos que focalizaram em linhas gerais perspectivas das políticas públicas (3), gênero (1), de identidade profissional (4), da formação e dos saberes docentes (3), da história e da sociologia da educação (8), bem como da especificidade do trabalho docente na creche e suas práticas (20).

Ao considerarmos o aumento da quantidade de produções acadêmicas envolvendo a docência e a Creche, podemos afirmar que há maior interesse entre os pesquisadores em debater o trabalho docente com as crianças de 0 a 3 anos. Isto possivelmente se deu em virtude da constituição desta etapa educacional como um direito, das demandas legais e

sociais para a ampliação deste atendimento⁷ como explicita o Plano Nacional de Educação e da consolidação de grupos de pesquisa nas universidades, especialmente as públicas, que passaram a desenvolver investigações sobre a primeira etapa da Educação Básica. O exponencial aumento de estudos no campo nos induz a constatar como o encontro entre as crianças pequenas e os professores na Creche é perpassado por várias dimensões de ação/relação e também nos provocam a querer ampliar o olhar para a atividade docente com as crianças pequenas.

Olhando atentamente para os resumos destacados das apresentações feitas no GT07 da ANPED e comparando com as pesquisas igualmente encontradas nas duas outras bases de dados utilizadas neste estudo percebe-se como algumas perspectivas do trabalho docente com os bebês e crianças pequenas começam a se consolidar teoricamente. Pode-se destacar a configuração das crianças enquanto sujeitos ativos na relação com os seus pares e o mundo, a sua potência relacional vivenciada com todo o aparato corporal⁸, a dinâmica do cuidado corporal e relacional enquanto um componente do trabalho pedagógico na Creche⁹, a compreensão de docente atenta às demandas individuais e coletivas bem como à organização do tempo e do espaço como parte integrante trabalho pedagógico com os bebês¹⁰, sobretudo, uma docência partilhada, marcada pelas relações (DUARTE, 2011) e como afirma Gonçalves (2014) marcada pelo compartilhamento de experiências. A tese de Schmitt (2014) aponta para esta multiplicidade de relações concomitantes que se desenrolam na creche envolvendo professores, crianças, bebês, entre si e com o ambiente; indicando uma docência não-linear cercada de uma série de ações simultâneas vividas entre os atores que compõem o contexto.

Estas questões nos instigaram para o trabalho da pesquisa visto que partimos da perspectiva teórica da formação dos sujeitos na e com a linguagem. Como afirma Pino (2005, p.53), ao discorrer sobre “Teoria genética geral do desenvolvimento cultural” de Vigotski, “a humanização da espécie confunde-se (sic) com o processo de produção da cultura, e a humanização do indivíduo confunde-se com o processo de apropriação dessa cultura”. A ação docente na creche, com sujeitos recém-chegados ao mundo, se coloca diante desta complexa relação na qual aquilo que é da ordem da natureza e da ordem da cultura se fundem e desdobram em ampliações culturais que se estabelecem no humano e passam a constituí-lo.

7 Ver Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação

8 Ver SCHMITT, 2014; COUTINHO, 2013; CASTELI & DELGADO, 2015; MATTOS, 2013; CASTRO, 2013; dentre outros.

9 Ver DEMMÉTRIO, 2016; GOLÇALVES, 2014; SCMITT, 2014; DUARTE, 2011; GUIMARÃES, 2008; dentre outros.

10 Ver SIMIANO & VASQUES, 2011; GUIMARÃES, 2008; SCHMITT, 2014; GONÇALVES, 2014; dentre outros.

1.4 Discutindo prática pedagógica na creche: breves interlocuções teóricas

A partir dos apontamentos feitos sobre a especificidade da docência com os bebês e crianças pequenas que surgem no campo da pesquisa educacional e diante do nosso interesse de conhecer e analisar as práticas pedagógicas com a linguagem na creche, recorreremos a Oliveira-Formosinho (2007a; 2007b) para compreender o termo cunhado pela autora de *práxis de participação*. A autora explica este conceito quando se propõe a resgatar o pensamento de pedagogos dos séculos XIX e XX¹¹ que instauraram, cada um a seu modo, pedagogias que romperam com a lógica da transmissão para se pautarem na lógica da participação. Isso porque ela entende que estas pedagogias carregam a sabedoria que necessitamos para desenvolver uma “pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (2007b. p.14).

Vale destacar o conceito de *práxis* tomado da teoria marxista que Konder (1992) apresenta como sendo

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115)

Conceito que traz este movimento da ação que se aprofunda na e pela reflexão teórica e de uma teoria que se põe à prova ao se cotejar com a prática. Conceito utilizado por Paulo Freire em suas diferentes obras ao entender a educação como um ato político, ético e estético e ao discutir a educação com prática de liberdade e emancipação, cujo ponto de partida para a reflexão é a situação concreta, a realidade, o meio existencial, e cujo método é o diálogo entre sujeitos. A *práxis* educativa freiriana é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo e ao fazê-lo transforma-se a si mesmo. Conceito que apresenta a participação como princípio e que está no cerne da discussão de Oliveira-Formosinho (2007 b) ao discutir as pedagogias voltadas para a primeira infância.¹²

A autora ao considerar a *práxis* como o *locus* da Pedagogia, ou seja, o lugar onde a Pedagogia se realiza, tem seu lugar no mundo, defende que a Pedagogia se organiza “em

¹¹ Sendo eles: Froebel, Dewey, Montessori, Freinet, Piaget, Vigotski, Bruner e Malaguzzi (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007b).

¹² Não aprofundaremos os estudos de Paulo Freire, pois optamos em trazer autores que discutem a educação das crianças pequenas. Entretanto, consideramos importante dar este destaque, pois, sem dúvida, o pensamento do educador brasileiro está presente nas propostas se não de forma explícita, enquanto princípio subjacente.

torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores” (p.14). A *práxis* emerge da triangulação entre estas crenças e valores, saberes e teorias, e ações práticas, de modo que há uma permanente relação entre a intencionalidade do ato educativo e o seu prosseguimento com os sujeitos envolvidos no contexto educacional. Concordamos com Fochi (2013) quando acentua que ao agregar os *valores e crenças* ao binômio *teoria e prática* Oliveira-Formosinho nos situa em face de uma dimensão importante do seu conceito de *práxis*: seja por causar uma dinamicidade ao conhecimento pedagógico – sendo a cultura este elemento dinamizador, seja por assentar a produção do conhecimento em um contexto histórico e cultural. Neste caminho, a *práxis* não acontece como uma ação docente estanque ou isolada do contexto sócio-cultural das crianças e dos professores, mas justamente se promove na complexidade da relação dialética entre os saberes e as crenças, os saberes e as práticas, as práticas e as teorias; sem, no entanto, perder de vista a interlocução com a comunidade, o conhecimento, as crianças e as famílias.

Como a autora anuncia, uma pedagogia pautada na participação demanda escuta, diálogo e negociação, e aloca os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem no lugar ativo de serem coautores de suas jornadas. Vale destacar alguns verbos que ela elenca para identificar os objetivos educacionais na perspectiva da participação: promover, estruturar, envolver-se, construir, dar significado, atuar. E quando falamos sobre **prática pedagógica** estamos nos referindo a este entendimento de *práxis*, a este modo intencional e participativo de ser docente, que tem objetivos claros, porém necessariamente abertos ao imprevisto, ao surgimento de diferentes possibilidades e descobertas que conduzam a uma construção coletiva e individual de conhecimento, entrelaçados na relação professor-criança, criança-criança, professor-professor e criança-professor. Esta prática pedagógica se dá em uma Pedagogia participativa que tem uma centralidade relacional e se situa em uma inter-relação com os outros (adultos e crianças), com a teoria e dentro de um contexto sócio educacional e cultural.

Franco (2015, 2016) discute a epistemologia do conceito de prática pedagógica mais voltada para o trabalho docente com crianças maiores, mas olha para ela também a partir do sentido de *práxis*, e por isso buscamos com ela ampliar o entendimento de prática pedagógica. A autora anuncia esta prática como uma ação consciente e participativa que emerge da multidimensionalidade do ato educativo. Desta forma, para ser uma prática pedagógica faz-se necessário estar carregada de intencionalidade e precisa ser tecida e (re)construída a cada momento e a cada circunstância do cotidiano escolar. Segundo Franco (2015, p.603) a prática pedagógica se configura “na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que

oferece às práticas seu espaço de possibilidade”. Em razão disto, para serem consideradas práticas pedagógicas exige-se intencionalidade, avaliação constantes e acertos contínuos de rota. Franco (2015, 2016) aponta ainda que, a seu ver, a prática desarticulada, avulsa, desconectada do todo pode ser considerada uma prática docente, mas carece do fundamento pedagógico para ser considerada prática pedagógica. Assim, afirma que

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente para se transformar em prática pedagógica requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. (FRANCO, 2015, p.605)

Falk (2010) de forma bastante taxativa reitera que

Para a educação de crianças pequenas que não são os seus próprios filhos, não basta o senso comum, nem a espontaneidade, nem o instinto maternal, mas requer uma competência especial, um controle e supervisão continuada. [. . .] Apesar do caráter pessoal dos cuidados prestados e da dedicação, o educador tem que ser consciente de que é um profissional e ter muito claro que não está educando seu filhinho. (2010, p.20-21)

Para que esta prática pedagógica aconteça em uma Pedagogia que conceba os bebês e as crianças pequenas ativos e competentes relacional e socialmente, seguimos com Oliveira-Formosinho (2007, p.19) que propõe três tarefas centrais: a) a construção de contextos educativos complexos que possibilitem a emergência de múltiplas possibilidades e construção participativa do conhecimento, b) a assunção de um modo pedagógico ancorado na relação – um espaço de interação e escuta, c) e por fim, em diálogo com a história, a escolha de uma *gramática pedagógica* que oportunize o pertencimento a “uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagogia” e contribua para a construção do conhecimento acerca daquele fazer.

A autora nos apresenta tarefas que colocam o professor em três campos de ação: o contexto educativo, a relação, e a interlocução e reflexão sobre a prática com um coletivo capaz de tecer um modo de fazer pedagógico. A questão dos contextos educativos se direciona na concepção de que a aprendizagem é situada e demanda um contexto social e pedagógico que sustente, promova e facilite a participação da criança ou, como diz a autora, que “participe da construção da participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.22). O contexto educativo abrange a pedagogicidade dos espaços e dos materiais (sua escolha, organização, disposição intencionais), mas não se resume a eles. De acordo com Bondioli, citada no documento publicado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) acerca da Avaliação de Contexto na Educação Infantil (2015, p.28), o contexto “constitui-se em processo no qual as dimensões materiais, relacionais e simbólicas se definem constantemente,

de modo dinâmico e recíproco, desvelando e consolidando a identidade educativa da instituição”.

Falk (2010) também aponta nesta direção a partir da proposta educativa com as crianças de 0 a 3 anos da abordagem Pikler¹³. A autora considera que o adulto provoca o desenvolvimento da criança pequena e do bebê de maneira indireta e sua atuação cria oportunidades de um desenvolvimento equilibrado no âmbito emocional, afetivo, psicomotor e cognitivo. Isto se dá por meio da riqueza do ambiente, da diversidade material, de múltiplas possibilidades de experimentação do meio, do respeito ao ritmo das aquisições motoras de cada criança, e de uma rica linguagem gestual e verbal.

Já a perspectiva relacional se coloca na participação guiada por meio da observação, da escuta e da negociação, que abrem espaço para uma ação docente que consegue superar a ideia de homogeneidade educacional, e se permite acolher a heterogeneidade e a diferença como riqueza para a aprendizagem. Quando Bondioli e Mantovani (1998) abordam a educação com crianças de 0 a 3 anos de idade e nos apresentam a *Pedagogia do relacionamento* (aqui já citada), as autoras esclarecem que esta abordagem se direciona à possibilidade de professor e criança pequena estabelecerem também uma relação individualizada, e que as atividades se parecem mais brincadeiras de descobertas do que lições. Corroboram com Oliveira-Formosinho com a perspectiva de uma organização de tempos e espaços que favoreçam a espontaneidade das relações, onde os adultos e crianças se encontrem como coparticipantes no processo aprendizagem e interação, tendo como base a socialização da criança, anunciando ainda um entrelaçamento entre o contexto e a perspectiva relacional.

Guimarães e Leite (1999), a partir entendimento das autoras italianas, apontam que ao considerar as crianças sujeitos ativos, criativos, formuladores de hipóteses e transformações, entende-se que o professor (na nomenclatura das italianas: educador) na relação adulto-criança na creche:

[. . .] é convocado a favorecer as condições de ação das crianças; ter sensibilidade e disponibilidade; ser companheiro de brincadeiras; estabelecer cumplicidade. Assim, a ludicidade, a continuidade e diversificação das experiências garantem a produção de significados, fundamental na estruturação das aprendizagens, na relação com o mundo externo, na socialização. O adulto é um facilitador das relações e capaz de propiciar crescimento. (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p.5)

¹³ Criada pela pediatra húngara Emmi Pikler que atuou como diretora e pesquisadora de uma Instituição de Acolhimento em Budapeste para crianças órfãs que era chamada de Instituto Lóczy e após o seu falecimento passou a ser chamado Instituto Emmi Pikler (FALK, 2010).

Nesta explicação acerca do papel do adulto com as crianças para esta abordagem, Guimarães e Leite (1999) trazem três palavras que Bondioli e Mantovani (1998) utilizam para especificar o que chamam de uma *didática do fazer*: ludicidade, continuidade e significatividade. De acordo com as autoras esta didática é um convite ao fazer, a explorar o mundo e seus objetos, suas cores, formas, e olhá-lo, tocá-lo, manipulá-lo e transformá-lo (1998, p.31). Com a ludicidade as crianças desfrutam de um clima de relativa liberdade e permite que experimentem lugares “outros”, personagens, histórias, sem temores ou culpa. A continuidade das experiências dialoga com uma configuração de mundo das crianças pequenas e bebês muito situada no presente, isto é, segundo as autoras o mundo destas crianças é bastante estruturado no momento presente, tendo mesmo um caráter fragmentado. Assim, seja por meio da rotina (que estabelece tempos e hábitos) seja na ampliação e enriquecimento das experiências vividas que se cria para elas a possibilidade de generalização e integração (inclusive conceitual). A questão do significado está vinculada a experiências significativas que provoquem e ofereçam possibilidades de desenvolvimento, de novas descobertas que emergem das e nas experiências já vividas.

Ao abordarmos o eixo da relação, destacamos que na abordagem Pikler considera-se o vínculo adulto-bebê um dos pilares da constituição do sujeito bem como um dos princípios que direcionam a prática do adulto. Falk (2010) dá destaque para os momentos de cuidados corporais nesta relação que abrange o diálogo com o corpo e as palavras, a sutileza dos movimentos e a atenção mais profunda, e é categórica ao afirmar que: “A criança não aceita os cuidados de forma passiva. Participa ativamente. O adulto não exige esta participação, mas a torna possível motivando-a e valorizando-a” (FALK, 2010, p.23).

Para que isso aconteça retomamos o raciocínio com Oliveira-Formosinho (2007) no sentido de pensar esta prática pedagógica ancorada na observação e na escuta permanentes de bebês e crianças pequenas e no contexto educacional. Por conseguinte, suas ações, expressões gestuais ou verbais, suas descobertas, seus interesses, entrelaçados nos fios das relações tecem também uma negociação como uma resposta que recoloca bebês e crianças no lugar de coautores de suas jornadas escolares, do seu currículo. Nas palavras de Oliveira-Formosinho sobre o trabalho da *Pedagogia do relacionamento* “o diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaborações e comunicação” (2007b, p.103).

No que tange a afirmação de uma *gramática pedagógica*, a autora se refere ao fato de se escolher um modelo pedagógico que alinhe um quadro de valores, uma teoria e uma prática, ou seja, que contenha um referencial teórico para pensar a criança e seu processo

educacional; bem como para constituir “um referencial prático para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007b, p.31). Esta adoção de um modelo pedagógico pode, desavisadamente, parecer um agente limitador das práticas docentes ou da ação das crianças e se colocar como muros que dificultam o percurso de desenvolvimento das crianças e professores em relação na creche. Entretanto o que a autora preconiza é o acolhimento de uma *gramática pedagógica* que sustente a *práxis* da participação e possa oferecer uma base para a articulação entre o contexto e os processos de desenvolvimento das crianças e dos professores, que funcione como um referencial para a organização do coletivo e das atividades individuais, e que, sobretudo, mantenha o contexto escolar aberto para a criação de experiências de aprendizagens entre professores e crianças e entre os próprios professores. Conforme Oliveira-Formosinho:

O modelo pedagógico como janela é uma gramática que cria linguagem, significados, um estrutura conceitual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação. Este modelo implica uma gramática curricular aberta à reconstrução individual e coletiva, com uma didática flexível em permanente construção. (2007b, p.31-32)

Buscamos apontar alguns encontros conceituais da abordagem Pikler para a Educação Infantil e da proposta italiana da Pedagogia dos relacionamentos com a perspectiva cunhada por Oliveira-Formosinho de uma Pedagogia da participação para a infância. Não temos nenhuma intenção de esgotar o tema, mas apenas de destacar algumas convergências discursivas que se apresentam para nós como caminhos profícuos para a sustentação de uma prática pedagógica enquanto *práxis* na educação com bebês e crianças pequenas na creche.

Capítulo 2 - Linguagem e desenvolvimento infantil: entrelaçamentos teóricos com Vigotski e Bakhtin

Sonhos da menina

A flor com que a menina sonha
está no sonho?
ou na fronha?

[. . .]

A vizinha
apanha
a sombrinha
de teia de aranha...

Na lua há um ninho
de passarinho.

A lua com que a menina sonha
é o linho do sonho
ou a lua da fronha?

Cecília Meireles

Tecidas como uma trama de trocadilhos simbólicos, as palavras de Cecília Meireles nos convocam a olhar para o universo psíquico da menina e nos desafiam a pensar sobre como nos constituímos na relação com o mundo exterior. Como se a autora nos questionasse até que ponto estamos separados das imagens, símbolos e significados com os quais compartilhamos a existência. O que se configura como exclusivamente nosso e o que nos foi dado pelo meio social? Até que ponto a flor está na fronha ou está no sonho? Ou a imagem do sonho se constituiu na imagem na fronha? Ou a imagem da fronha ganhou sentido com o sonho? Onde começa e onde termina aquilo que nos faz sujeitos da linguagem, do simbólico, do sonho? Quem institui a lua do sonho da menina: o linho do sonho ou a lua da fronha? A natureza ou a cultura?

A fim de compreender, ainda que em parte, esta trama do humano, recorreremos aos estudos da psicologia histórico-cultural com Lev Vigotski e à filosofia da linguagem com Mikhail Bakhtin. Ambos se colocam para nós como teóricos do contemporâneo, cujos estudos transcendem o decurso do século XX e se mostram tanto atuais quanto potentes para compreendermos e discutirmos linguagem e formação dos sujeitos. Neste capítulo trazemos algumas considerações sobre os estudos de Vigotski acerca do desenvolvimento cultural dos sujeitos contido na “Teoria genética geral do desenvolvimento cultural”, bem como o desenvolvimento da linguagem verbal nas crianças pequenas, nos apropriando da teorização do autor para pensar as possibilidades da ação docente com a linguagem na creche. Com

Bakhtin abordamos também a linguagem, a constituição dos sujeitos, a atividade estética, exotopia, acabamento, dialogismo, alteridade e responsividade, visto que se mostram como entendimentos fecundos para pensarmos as interações e a linguagem na creche.

2.1 Lev Vigotski: no encontro da natureza e da cultura - a unidade do humano

[...] das formas de vida coletivas deduzimos as funções individuais.
Lev S. Vigotski (2000, p.28)

Quando Prestes (2010) em sua tese de doutoramento aborda a existência de equívocos e desafios linguísticos na tradução para o português da obra de Vigotski, a pesquisadora também nos presenteia com um rico relato do contexto sócio político em que se deu a produção teórica do autor. A autora expõe o fato, também abordado por Pino (2005), que Vigotski tinha um pensamento de bases marxistas; o que nos auxilia a compreender que para o autor o desenvolvimento humano parte da ação coletiva para a ação individual. Prestes (BUSS-SIMÃO, FERNANDES E VASCONCELOS, 2014) nos posiciona em face do discurso da sociedade ocidental de bases socioeconômicas liberais onde se destaca a supremacia do indivíduo e se privilegia o individualismo. Nesta lógica, os sujeitos são apartados uns dos outros e se oferece uma leitura do mundo que não valoriza o lugar social como constituinte dos sujeitos, desconsidera-se o coletivo e seus desdobramentos, bem como se concebe “a ação humana como produto de escolhas racionais operadas por uma consciência individual” (ARENARI e CAMPINHO, 2014, p.62). Ou seja, este viés interpretativo do contexto social como a mera junção da ação de muitos indivíduos desconectados do seu tempo histórico e da sua cultura compromete o entendimento do pensamento de Vigotski, já que não considera os sujeitos como forjados no coletivo e o meio social atua como um sistema produzido pelos muitos sujeitos que agem sobre e no coletivo e que são também fruto deste coletivo.

A escolha de Vigotski como um dos referenciais teóricos deste trabalho se deu por encontrarmos também nele sustentação teórica para compreender os processos de construção dos sujeitos na linguagem e de desenvolvimento humano desde os primeiros anos da vida. Para o autor, é na relação natureza-cultura que se fundam as bases da constituição do humano, e o desenvolvimento do sujeito se dá nas bases da *natura*, das suas funções elementares ou biológicas, mas que não se resume a elas nem se caracterizam como mero epifenômeno delas. O desenvolvimento ocorre na relação de inter-relação entre estas funções e as funções

superiores ou culturais (simbólicas)¹⁴, que se interpenetram e transformam-se mutuamente – as funções elementares modificam-se sob a ação das culturais assim como as culturais se constituem graças as funções biológicas, em um processo de imbricamento em que o corpo atua no meio e o meio ressoa no corpo.

Neste sentido, a concepção de cultura está muito atrelada à ideia de trabalho (ação do homem sobre a natureza) e seus desdobramentos para o coletivo e para os sujeitos, ou seja, a cultura é entendida como o resultado da relação necessária do homem com a natureza e ao alterar a natureza o homem também se transforma. Vigotski (2000, p.151) destaca a importância da palavra *social* na sua teoria e deixa claro que “em sentido mais amplo todo o cultural é social. Justamente, a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano¹⁵”. De acordo com Pino (2005), o pensamento de Vigotski é orientado pelo entendimento do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels e apresenta um sujeito cujo psiquismo tem um caráter cultural, com a sua gênese fincada no social e historicamente situado. Daí que a consciência emerge como um produto da relação homem-natureza – ligada à atividade produtora do homem – à medida que ele se distancia da natureza e faz dela objeto da sua ação. No desenrolar desta relação dialética, tanto o homem quanto natureza ganham significados e sentidos, e se instala uma existência que passa a ser também *simbólica*. O próprio Vigotski (2000) faz alusão a Marx em um dos seus escritos a fim de explicar seu entendimento sobre o desenvolvimento cultural dos sujeitos. Como afirma Pino (2005, p.16), “se o homem é no plano natural obra da natureza, no plano simbólico a natureza é obra do homem”; e ainda avança ao concluir que o caráter cultural do psiquismo (e sua origem social), sustentado nos estudos de Vigotski, proporciona “uma espécie de sutura na cisão da unidade do homem juntando nele a natureza e a cultura, a ordem do biológico e a ordem do simbólico.” (PINO, 2005, p.18).

Para Vigotski o desenvolvimento humano passa necessariamente pelo outro. As experiências das crianças com o meio social são mediadas pelos adultos que as cercam e na linguagem vão dando contornos a estes sujeitos, nomeando, respondendo e oferecendo sentidos às suas ações, de modo que passamos a ser nós mesmos por meio dos outros. É por meio desta inter-relação que o ser humano se constitui na história e faz a história (KRAMER e NUNES, 2013), repetindo, criando, transformando, apreendendo significados e dando sentido às suas emoções e ações.

¹⁴ PINO, 2000.

¹⁵ As traduções do espanhol contidas neste trabalho foram feitas pela autora.

Nessa direção, ao discutir a obra de Vigotski, Pino (2005) coloca o desenvolvimento cultural dos sujeitos como a construção de uma história pessoal no interior de uma história social, indicando a percepção da psicologia histórico-cultural para a qual o desenvolvimento da criança não acontece por uma ruptura com o outro, mas justamente no contato com o outro, inicialmente com a mãe e em seguida com grupo social, que o sujeito se define e se constitui. E é na arte do encontro com a cultura, seja pelo meio e/ou pelo outro (seu interlocutor) que emerge nos sujeitos como individual aquilo que anteriormente foi vivido no meio social, no coletivo.

Pino (2005) assevera que apesar dessa compreensão do desenvolvimento humano na “Lei genética geral do desenvolvimento cultural” de Vigotski parecer se dar em dois planos distintos, em espaços físicos diferentes (um interno e outro externo), remetendo equivocadamente a uma visão dualista, o que está em jogo na concepção de Vigotski entre o biológico e o social, entre o sujeito e o meio, escapa às leis físicas do espaço e é de natureza semiótica, permitindo pensar em planos que não se confundem, mas se sobrepõem. A isto o autor nomeia de *geografia semiótica*, já que se sujeita às leis físicas do tempo, podendo se falar de um antes e um depois, mas não às leis físicas do espaço; visto que apesar de considerar o plano social e o plano pessoal, o que está em jogo no mecanismo que Vigotski chama de *internalização* ou *conversão* é da ordem do simbólico, da *significação*, de modo que estes planos podem se sobrepor sem se confundirem e o que é privado possa ser público e o público possa ser privado (PINO, 2005, p.33).

Vigotski (2000, p. 150) afirma que

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. [. . .] mas, a passagem do externo para o interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas.

As funções biológicas e culturais (elementares e superiores) compõem um sistema complexo e se fundem entre si, sendo possível separá-las somente por uma abstração. Como coloca Pino: “de um lado as funções biológicas transformam-se sob a ação das culturais e, de outro, estas têm naquelas o suporte de que precisam para constituir-se, o que as torna, em parte, condicionadas pelo amadurecimento biológico daquelas”. (PINO, 2005, p. 31). No entanto, aparece neste processo esclarecido pela teoria de Vigotski algo que se apresenta como fundante da relação dos sujeitos com o social que se materializa na *mediação*, na ação

do outro – sujeito também da cultura, portador em si dos signos e significados do seu tempo, e que estabelece com a criança a relação vivida na linguagem verbal e não-verbal de fazer a intermediação entre ela e a cultura.

Neste lugar do outro que se coloca com a criança proporcionando a ela a apreensão de significados partilhados pelo grupo, a construção de sentidos no coletivo, a possibilidade de encontros com a sua própria história, com o universo simbólico da cultura, é que também entendemos para esta pesquisa a relevância de se discutir o pensamento de Vigotski e, por conseguinte, pensar a prática pedagógica com as crianças na creche. Assim como afirma o autor “toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas” (2000, p.150). E a docência com as crianças pequenas e bebês se apresenta como um *lócus* profícuo onde práticas pedagógicas comprometidas com a partilha do universo simbólico cultural provoquem, nos adultos e crianças em relação, encontros promotores de caminhos de constituição do sujeito da/na linguagem. Com base nos apontamentos de Vigotski buscaremos mais adiante refletir sobre como as inter-relações que acontecem no espaço institucional da creche dialogam com as propostas do autor.

2.1.1 Pensamento e fala em Vigotski

Ao assertivamente dizer que a criança se desenvolve como um todo social, como um ser social, Vigotski deixa claro na sua obra que a apropriação da linguagem enquanto o produto de uma cultura é algo que não se dá no desenvolvimento infantil como uma atividade individual da criança ou mesmo natural com bases únicas nas estruturas biológicas do sujeito, mas “como parte do diálogo, da colaboração, da comunicação” (VIGOTSKI,1996, p. 356) com os outros.

Corsino (2003, p.65) nos fala com beleza sobre a linguagem ao discuti-la em paralelo à infância e ao letramento em sua tese de doutoramento a partir dos estudos de Vigotski, Benjamin e Bakhtin

A linguagem é chave e fio condutor na constituição do sujeito. Entender a infância do homem é entender a constituição do sujeito da linguagem. O homem que, por ter uma infância não foi sempre falante, precisa apropriar-se da linguagem como forma de se colocar no mundo e de fundar a sua historicidade.

As palavras da autora nos deixam de pronto a ideia da linguagem como algo que para ser apreendido deve ser partilhado, oferecido por alguém que já a domina para que no

processo de apropriação dela as palavras de um também passem a ser do outro. No entanto, o que se pretende elucidar com a concepção de apropriação passa ao largo da possibilidade de memorização de sons e palavras, mas de uma ação contínua de significação do mundo. Daquilo que começa com o gesto da criança, ganha sentido com a resposta do interlocutor e, a partir daí se inunda de significação passível de reprodução para a criança em desenvolvimento. Como nos aponta Corsino (2003, p. 65) “a linguagem como capacidade de simbolizar, de dizer o mundo, de se expressar e de se comunicar é o que há de mais humano no homem”.

O autor russo tece sua descrição sobre a *gênese do desenvolvimento da linguagem infantil*:

Vemos, portanto, que a nova formação deve sua origem às relações das crianças com os adultos, à colaboração com eles. São eles que conduzem a criança a uma nova via de generalização, ao domínio da linguagem, etc. E o domínio da linguagem leva a uma configuração nova de toda a estrutura da consciência (VIGOTSKI, 1996, p. 356-357).

Para ele a capacidade de generalização dos objetos e o desenvolvimento da fala são as características de maior destaque na primeira infância (período entre um ano e meio e três anos e meio de idade). Paiva (2017), ao abordar as novas formações no processo de desenvolvimento infantil da teoria de Vigotski, ressalta que “a fala/linguagem representa a linha central de desenvolvimento dessa idade, pois graças a ela a criança concebe com o meio social relações distintas daquelas até então estabelecidas” (p.97).

Traduções recentes da obra de Vigotski nos provocam a pensar na existência de desafios linguísticos/culturais a serem transpostos para compreendermos mais intimamente o pensamento do autor e nos aproximarmos do seu entendimento acerca da linguagem. De acordo ainda com Buss-Simão, Fernandes e Vasconcelos (2014), Zoia Prestes afirma que o próprio termo linguagem que muito aparece na tradução do livro - *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2010), não foi usado pelo autor. Para a autora, a partir dos seus estudos linguísticos a palavra usada por ele era *fala* e é sobre a *fala* e *pensamento* que ele discorre. Assim,

Para Vigotski a fala e o pensamento são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se dando lugar à unidade *pensamento e fala* que é o *pensamento verbal* (PRESTES, 2010, p.176).

Vigotski (2010, p.409) aponta a relação entre a palavra e o pensamento como um processo, um movimento entre ambos de retroalimentação, de modo que se dá “do

pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”. No que tange ao desenvolvimento da fala da criança, o autor deixa claro que não se trata de um desenvolvimento etário, mas sim funcional, já que há um desenvolvimento “do próprio processo do pensamento da ideia à palavra” e também em razão disso poderia se falar de “formação do pensamento na palavra”. O autor coloca luz sobre duas questões importantes para a compreensão do desenvolvimento da linguagem verbal nas crianças pequenas: o aspecto físico e sonoro exterior, e o aspecto semântico interior. No fluxo do pensamento à fala e vice-versa, Vigotski identifica estes dois planos ressaltando que apesar de constituírem uma unidade, cada um deles tem suas leis de desenvolvimento.

No plano exterior está o fato da criança pequena partir da verbalização de uma palavra encadeada com outras duas ou três palavras, e posteriormente pronunciar uma frase simples ou outras pequenas frases de pouca complexidade, para paulatinamente poder realizar expressões linguísticas mais complexas e estruturadas nas orações. Dessa forma, nas palavras do autor “ao assimilar o aspecto físico da linguagem a criança caminha das partes para o todo” (VIGOTSKI, 2010, p.410), ou seja, passa da palavra para a oração.

Em um movimento inverso, tendo em vista o aspecto semântico da linguagem, a criança parte do todo para a parte, da oração para a palavra. Para a criança na fase inicial da fala ao pronunciar uma palavra nela está embutido o sentido de uma frase inteira. Conforme afirma Vigotski (2011, p.410):

Sabe-se igualmente que, por seu significado, a primeira palavra da criança é uma frase inteira: uma oração lacônica. [...] a criança começa pelo todo, por uma oração, e só mais tarde passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados de determinadas palavras, desmembrando em uma série de significados verbais interligados o seu pensamento lacônico expresso em uma oração lacônica.

Apesar de apresentarem cursos antagônicos, estes dois planos da linguagem verbal atuam em complementaridade na construção da fala e do pensamento verbal. Afirma o autor que exatamente por sua ambivalência que podemos estudar o desenvolvimento da linguagem a partir das relações complexas entre os movimentos de suas partes (plano semântico e plano sonoro). A estrutura da linguagem se compõe de unidades interiores que não se fundem nem coincidem entre si, mas que caminham em sentidos opostos e juntas formam a unidade da linguagem.

A visão do autor sobre os processos que compõem o desenvolvimento da linguagem na criança (ou da criança na linguagem) nos convida a refletir a respeito de algumas possibilidades para a ação docente junto às crianças pequenas imersas nas relações socioculturais também na escola. Vale ressaltar que Vigotski é taxativo ao afirmar aquilo que

considera “um fato fundamental, indiscutível e decisivo: o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança” (2010, p.149-150). Em seguida, ele amplia a sua argumentação dizendo que o desenvolvimento ocorre do biológico para o histórico-social e, deste modo, “o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social” (2010, p.149).

Ao observar bebês e crianças pequenas pode-se perceber a força das experiências relacionais na sua expressividade oral. A maneira como as relações se estabelecem e criam possibilidades comunicativas entre adultos e crianças aponta para a intensa participação do sujeito-outro na imersão das crianças no universo simbólico. Com apoio nos estudos da teoria de Vigotski, Prestes (2014, p.6) afirma que “é preciso compreender a fala como um processo que depende do outro para existir”, uma função externalizada que nasce na relação, primeiramente no coletivo e posteriormente no campo individual. Segundo a autora, a fala é uma função psíquica superior que precisa surgir como uma fala comunicativa e para isso se dá no campo coletivo (PRESTES, 2014). Neste sentido também caminha Smolka (2016) quando se refere à sociogênese do desenvolvimento humano, afirmando que os modos de falar, agir, pensar das crianças se constituem e adquirem sentido nas relações sociais. Afirma Smolka (2016):

Destaca-se, assim, a fundamental importância da mediação e da participação de outros na construção do conhecimento pela criança, bem como a concepção de linguagem como produção histórica e cultural, constitutiva dos sujeitos, da subjetividade e do conhecimento.

Quando a criança começa a repetir o enunciado dos adultos pronunciando uma de suas palavras, percebemos pelo entendimento oferecido por Vigotski que aquilo que foneticamente é uno na fala da criança pequena, semanticamente expressa uma variedade de significados. A partir de uma única palavra pronunciada podemos intuir uma série de enunciados que possivelmente ela estaria comunicando, porém, estas pistas para os possíveis significados da fala só podem se construir na relação. Assim, poderíamos imaginar que se uma criança pequena fala “papa” no contexto de uma experiência com a alimentação está implícito a expectativa pela chegada de uma refeição, o aspecto volitivo com relação ao alimento, a fome, a rotina, etc. Mas, toda essa possível amplitude do pensamento pré-verbal que se expressa em “papa” só nos é possível vislumbrar a partir da vivência e da perspectiva relacional nas quais os sentidos são produzidos.

Ainda nesta perspectiva podemos também destacar o que Vigotski identifica no desenvolvimento infantil como o aspecto externo da fala, na qual a criança parte da palavra para a frase, seguindo das partes para o todo desmembrado da oração. Se diante de um enunciado da criança com uma palavra novos sentidos são produzidos na relação com o adulto por meio de uma resposta atenta da professora, ampliando as possibilidades do repertório lexical ao estender a sua palavra em uma frase completa; esta ação não só dá sentido à expressão oral da criança bem como dilata as suas possibilidades de uso de palavras, partindo de uma fala simples para uma fala mais complexa e elaborada.

Do mesmo modo, mas em sentido oposto, pode-se encontrar neste evento o movimento que vai da oração para a palavra, do todo não decomposto para as partes. Já que, segundo o autor, no que tange o aspecto semântico do desenvolvimento da fala e do pensamento verbal muitos sentidos possivelmente estão contidos em “papa” e diante do enunciado do adulto que possivelmente enriquece o discurso da criança com uma série de palavras encadeadas na frase, abre-se para ela a possibilidade de contato com um vocabulário maior para sua expressão e que aos poucos ela poderá se apropriar atribuindo sentidos e usos específicos a cada palavra.

Conforme escreve Vigotski:

O pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. [...] A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. (2010, p.411-412)

Prestes (2014) afirma que a fala não tem seu início quando a primeira palavra é pronunciada pelo bebê, mas quando a criança escuta os outros falarem com ela. De forma que é na linguagem, no meio, que o universo de símbolos, significados e sentidos partilhados no coletivo vão sendo apreendidos pelo bebê. Na relação com o adulto que verbaliza, conversa, nomeia a criança, nomeia objetos, narra situações que vivencia junto com ele, também a criança pequena interage com o olhar, com gestos, com o choro, sorrisos, que são significados pelo adulto ou por outras crianças. Na relação interpessoal os reflexos, movimentos fortuitos, expressões orais vão ganhando significação, inclusive para as crianças que ainda não falam, mas já estão mergulhadas na linguagem oral e em uma perspectiva de diálogo. Como acentua Vigotski (2010, p.454), “o diálogo sempre pressupõe a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus gestos, bem como a percepção acústica de todo o aspecto entonacional da fala”.

Quando Guimarães (2008) disserta sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos na creche, a autora aponta, com base nos estudos de Vigotski, que os modos não-verbais são canais pelos quais a criança experimenta e significa o mundo. Quando a fala aparece, ampliam-se as possibilidades de interação e a sua conquista inaugura para a criança novas linhas para o desenvolvimento, já que a fala organiza a sua ação e potencializa a comunicação humana. Vigotski (2010) acentua que há uma fase pré-intelectual da fala que se evidencia no grito, no balbucio e até nas primeiras palavras, assim como um pensamento pré-verbal que aparece nas expressões de inteligência prática manipulando objetos e dando sentidos para a ação corporal. Mesmo tendo origens separadas em um determinado momento dos primeiros anos da vida da criança o pensamento e a fala se cruzam e se unem, assim a fala passa a ser intelectual e o pensamento verbal. E este é um marco definitivo no desenvolvimento humano, já que se inauguram as funções psíquicas superiores e se funda o sócio histórico.

Pino (2005), que se debruçou por anos sobre os estudos de Vigotski, constata que a inserção do bebê no universo da cultura passa por uma dupla mediação: dos signos e daquele outro detentor da significação. Afirma o autor que esta dimensão relacional atravessa o desenvolvimento da criança e se dá no processo em que o grupo social introduz no circuito comunicativo da criança (sensório-motor) a significação do circuito comunicativo do adulto (semiótico). Conclui o autor que

[...] na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o Outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como ser humano (PINO, 2005, p.66).

Na reflexão sobre a análise de “movimento de apontar” conduzida por Vigotski, Pino (2005) constata mais uma vez que o desenvolvimento humano passa, necessariamente pelo Outro, seja ele adulto ou criança, e conclui que a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social; e a criança desempenha um papel ativo no seu próprio desenvolvimento, pois são os seus sinais (expressivos) que desencadeiam a ação interpretativa do outro, em uma perspectiva relacional da constituição do sujeito.

Deste modo, em muitas situações os movimentos e expressões dos bebês e crianças pequenas são interpretados dentro do contexto escolar pelos adultos e nomeados por eles, produzindo com as crianças os sentidos na relação. Pode-se perceber como a fala aparece para e com as crianças no social, na interação com o outro, neste caso, a professora. Pino (2005) se remete a Bakhtin para analisar a questão do pensamento e da fala em Vigotski e afirma que “a fala é um evento social, resultado da interação verbal de um locutor e de um interlocutor. [...]

É esse caráter interlocutório da fala que faz dela o lugar de produção de sentidos” (Idem, 2005, p.143).

Conforme já enunciado, procuramos ao longo deste tópico discutir algumas possibilidades de caminhos da ação docente com as crianças pequenas na creche a partir de alguns conceitos da teoria histórico-cultural de Lev Vigotski. A compreensão da gênese do pensamento e da fala enquanto um acontecimento social que ao mesmo tempo não perde as suas bases biológicas, mas graças a elas se desenvolve na cultura, no social, oferecem pistas para pensarmos em uma docência que considere as crianças como sujeitos ativos neste processo de desenvolvimento e os professores como interlocutores potentes e importantes na construção do pensamento e da linguagem verbal nas crianças pequenas. A teoria do autor evidencia a potência do coletivo da creche para o desenvolvimento cultural das crianças, desde bebês.

2.2 Mikhail Bakhtin: linguagem e dialogia

A vida é dialógica por natureza.
Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir,
responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa
inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos,
a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.
Mikhail Bakhtin (2011, p. 348)

Este trecho da obra de Bakhtin nos afeta e nos remete imediatamente para a observação com bebês e crianças pequenas, porque com frequência ao transitarmos somente no meio dos adultos onde a linguagem verbal, via de regra, estabelece a relação dos sujeitos entre si e consigo, agimos como quem se esqueceu que existir é estar no mundo na unidade complexa do ser e que não há alibi que nos retire desta condição. Ao contrário, o universo infantil, principalmente das crianças bem pequenas, nos convida com muita intensidade a perceber a inteireza do humano que se constitui na dialogia, no encontro, na troca, na escuta, na resposta, e que sobretudo participa deste diálogo sem fim da vida por inteiro e não pela metade. A chegada da palavra parece nos ludibriar, alocando a nossa potência relacional com exclusividade nos domínios da linguagem verbal, mas as crianças... Ah! As crianças nos chamam com o olhar, nos abraçam com os braços e também com sorrisos, nos falam em silêncios, nos dizem uma frase inteira - ou até mais de uma - com um toque, um movimento, ou ainda expressam seus aborrecimentos, insatisfações, suas necessidades fisiológicas no

choro, na contração muscular, e nos lembram a todo momento que na palavra ou na ausência dela o sujeito inteiro participa da vida.

2.2.1 Bakhtin e o sujeito em relação

Na busca por pensar o sujeito-criança que se constitui na linguagem e na relação dialógica nos espaços onde circula, encontramos na análise de Geraldi (2010) sobre a questão do sujeito em Bakhtin, algumas indicações acerca da temática que nos provocam a refletir sobre as crianças e adultos em formação no espaço e tempo da creche. O autor destaca cinco lugares privilegiados onde o sujeito aparece na obra de Bakhtin: *o sujeito responsável, o sujeito consciente, o sujeito respondente, sujeito incompleto e o sujeito datado*. Seguindo os apontamentos de Geraldi (2010), no caso do *sujeito responsável* a unidade do homem é amalgamada na responsabilidade e se realiza nos seus atos em todos os campos da vida, não apenas como uma responsabilidade racional, mas como uma coerência que se dá na unidade do ser. Nas palavras de Bakhtin (2011, XXXIII) às quais Geraldi também recorre:

O que garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos.

Já a compreensão de *sujeito consciente* só pode ocorrer se ele for entendido como *socialmente constituído*. Nesta direção, a materialidade da consciência se dá nos signos, como o resultado do processo de interação entre consciências de onde eles emergem; fruto da cultura do grupo social no qual os sujeitos estão inseridos e da qual se apropriam dando forma ao seu psiquismo. Com base neste entendimento, Geraldi (2010, p. 286) afirma que “a própria consciência é resultante de um processo de encarnação material do que lhe é exterior – os signos – que pertencem não ao indivíduo, mas ao grupo social organizado em que as interações – e a emergência dos signos – se concretizam”. Assim, Bakhtin (2014, p.36) afirma que “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais”. Entendemos com ele que a constituição dos sujeitos se dá na linguagem, no social, sendo a linguagem resultado do universo simbólico da cultura de um determinado grupo.

Geraldi ainda nos fala do *sujeito respondente*, que está intimamente calcado da ideia de *responsividade*, um entrelaçamento entre resposta e responsabilidade que constitui os sujeitos e seu processo formador. Visto que sua existência acontece na relação eu-outro,

conforme afirma Geraldi (2010, p.287) "toda ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que, por seu turno, provocará novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela foi construída pelo outro", e neste fluxo dialógico a nossa ação está sempre responsabilmente situada entre como recebemos algo que antecede a nossa resposta e com o encaminhamento que damos ao enunciado na relação e assim sucessivamente. Logo, responder implica assumir uma posição e a partir dela se mostrar ao nosso interlocutor e à sua contrapalavra que também será exposta alicerçada no rol de valores que o constitui (ainda que temporariamente).

Nesta direção, a indicação de *sujeito incompleto* emerge como um sujeito em permanente construção, no diálogo permanente e inconcluso, constituído na alteridade, no encontro com o diferente, com o outro que o oferece acabamentos do seu lugar exterior e com o seu excedente de visão, nas palavras e contrapalavras encadeadas no ato responsivo de existir. Por fim, *o sujeito datado*, a questão do tempo na obra de Bakhtin é ampla, porém aqui nos ateremos à ideia de um sujeito datado historicamente, ou seja, imerso no contexto sócio histórico do seu tempo, constituído nas relações com os outros e com o meio social peculiares deste tempo.

Todas estas perspectivas sobre o sujeito complexo e uno da obra de Bakhtin, nos provocam a pensar a prática docente e a relação das crianças pequenas entre si e com os adultos, sendo ela mediada pela palavra falada ou vivida apenas no gestual. De acordo com Bakhtin (2011), a natureza da vida é dialógica assim como a natureza da consciência o é, e conforme iniciamos este tópico, o autor também nos conduz a ampliar o entendimento do diálogo para além do enunciado verbal, mas como aquilo que envolve todo o aparato corporal do sujeito e sua esfera de ação. Onde os gestos, os acentos apreciativos, os ditos e presumidos estão incluídos no diálogo e na cadeia enunciativa, o que evidencia a relevância de olhar para a ação docente com as crianças pequenas e a transposição do limite do verbo na construção da linguagem.

Quando Bakhtin (2011) analisa a relação entre o autor e personagem no exercício da atividade estética (referindo-se ao texto literário), dá elementos também para pensar a relação eu-outro e a constituição do sujeito. Daí emerge o conceito de *excedente de visão*, no qual a partir do lugar *exotópico*, externo, único ocupado por um sujeito em relação ao outro permite-se ver aquilo que por si e de si o próprio sujeito não poderia vislumbrar. Com esta possibilidade, a atividade se desdobra em um *acabamento* do autor sobre a obra, neste caso, de um sujeito sobre o outro, dando contornos ao interlocutor na relação alteritária. Para Bakhtin é preciso entrar em *empatia* com o outro; colocar-se no lugar do outro para, então,

retornar ao próprio lugar e contemplar o horizonte dele com o *excedente de visão* que desse nosso lugar se descortina (BAKHTIN, 2011, p.23).

É no movimento de encontro com o outro, de reflexo e refração, na relação com a *alteridade* que o sujeito se constitui. Como algo que se realiza no coletivo, no social, e sempre na relação, por meio das interações, palavras e signos. Na perspectiva do trabalho com as crianças pequenas na creche, é no movimento de aproximação e distanciamento, de identificação e acabamento, de relação alteritária que as identidades vão se constituindo. E, como afirma Guimarães (2006, p.8), o pensamento bakhtiniano provoca a compreensão de “que meu olhar dá um acabamento ao outro, à criança com quem interajo e desejo conhecer, ao mesmo tempo que meu ato de conhecimento deve esgueirar-se de totalizar esse outro-criança.” Pode-se ainda compreender com Bakhtin que na interação entre os bebês e os adultos ambos se constituem. Neste movimento, os sentidos seguem sendo partilhados e significados pelos sujeitos no coletivo.

Para Bakhtin (2014) também a fala faz parte de um processo ininterrupto (dialógico) que não tem começo nem fim. De acordo com o autor, “a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior” (p.129), inserida e delimitada por determinada situação e pelas muitas vozes que constituem o sujeito. O que nos desperta a atenção para a fala da criança que surge em uma dinâmica de continuidade, a partir de uma experiência provavelmente vivida antes, “provocando ressonância nas produções posteriores, conectada no coletivo” (GUIMARÃES, 2006, p.6). O autor afirma que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p.289) e, neste sentido, Guimarães (2006) convida a olhar para os enunciados das crianças pequenas no início do processo de verbalização e observar como elas se engajam nos elos das cadeias discursivas que compõem, a quem respondem e para onde se direcionam e, ainda, como essas enunciações são respondidas. Se toda enunciação responde a algo e se direciona a algo/alguém, há que se atentar para a postura responsiva da professora na relação dialógica com a criança nas várias interações que acontecem durante um dia na rotina da creche.

Segundo Bakhtin (2014, p. 111)

os indivíduos não recebem uma língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [. . .] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência¹⁶.

¹⁶ Consciência esta que Bakhtin afirma ser um *fato sócioideológico* que se forma e tem existência “nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais” (2014, p. 37).

A vida dialógica é um exercício de fala, mas também de escuta. Dias (2014, p.120) nos esclarece que para Bakhtin “a vida é um orientar-se na corrente da comunicação discursiva, é encontrar a palavra do outro e relacionar-se ativamente com ela”. Escuta e alteridade caminham juntas no movimento de receber a palavra outra e como consequência dos seus ecos em nós devolvê-la na corrente discursiva seja no discurso interior ou exterior, porque como afirma Bakhtin (2013, p.334) “A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida, e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*”. Escutar é participar ativamente do diálogo, no exercício da compreensão discursiva; o que nos provoca a pensar que diante da palavra ou ação dos adultos ou das outras crianças, os bebês e as crianças pequenas estão ativamente participando do diálogo, seja com o “gesto corporal ou com o gesto verbalizado” (BAKHTIN, 2013, p. 350), seja ainda com o silêncio ou sem expressar externamente uma resposta. Do mesmo modo, as palavras e atos dos professores são respostas à escuta que oferecem às crianças no exercício da atividade docente. Cabe a ressalva de que, para Bakhtin, a não escuta, o não se manifestar frente à demanda do outro, o desconsiderar ou não se ligar no enunciado do outro é também uma resposta. Diz ao sujeito algo neste dialogismo inerente à vida, pois para o autor, toda compreensão é uma réplica.

Estas reflexões nos redirecionam à compreensão da imbricada relação eu-outro na constituição dos sujeitos. Como bem assinala Mussareli (2014, p.37)

na perspectiva bakhtiniana da construção do sujeito, quem dá as cartas é o outro, e não o eu. O eu constrói-se a partir da relação com o outro, e a isso se dá o nome de Alteridade, e essa relação se dá por meio de palavras, através do encontro de palavras.

Vale ressaltar que isto não se dá sem tensão, já que se configura na colisão de enunciados com suas cargas valorativas diversas. Frente à diferença do outro é que nos constituímos e nos tornamos não indiferentes aos nossos interlocutores. Se com o outro nos constituímos, também nós participamos do processo ininterrupto de constituição deles em uma inter-relação na qual em algum lugar o outro está em nós e nós neles, nas palavras, nos gestos, entonações, nos ditos e não ditos que nos formam sujeitos do discurso.

Corsino (2003, p.2) ao abordar a questão do discurso em Bakhtin nos lembra que,

se os discursos se colocam no nível ideológico de formação do homem, com a intenção de definir atitudes e comportamentos, como é o caso de muitos discursos pedagógicos, a palavra pode nos surgir de duas formas; como autoritária (dogmática, monossêmica, sem possibilidade de réplica) ou como *palavra interiormente persuasiva* (dialógica, contemporânea, inacabada, aberta, polissêmica).

A *palavra interiormente persuasiva* abre possibilidades de entrelaçamentos dialógicos, de contrapalavras, de apropriação e devolução, não tem fim em si mesma, mas ao

contrário evoca a participação ativa do outro na cadeia discursiva; como coloca Bakhtin (2002, p.146) sua estrutura semântica “não é terminada, permanece aberta”. Já a *palavra autoritária* restringe a ação discursiva do interlocutor a uma esfera destituída de autoria, baseada na repetição, na ação tutelada, se coloca para ser reconhecida. Como afirma Bakhtin (2002, p.144) “o discurso autoritário exige o nosso reconhecimento incondicional e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras”.

Assim, em face de uma docência que se pensa na relação professor-criança as ações dos adultos junto das crianças pequenas nos chamam a discutir quais caminhos dialógicos se propõem às crianças no cotidiano escolar em meio às variadas ações que são realizadas no coletivo da Creche. A qualidade da escuta e as produções discursivas oferecidas às crianças podem levar a caminhos dialógicos e autorais ou, em contrapartida, respostas restritas ao reconhecimento e a assimilação.

Nestas breves discussões da “teoria enunciativa-discursiva da linguagem” (BRAIT e MELO, 2014, p.65) de Bakhtin que abrange constituição do sujeito e do lugar do *intra* que se faz e existe no *inter* fundamentado na relação e no social, entendemos que o autor tece uma trama de conceitos tão intimamente ligados quanto interdependentes. Deste modo, ao discutirmos o problema da alteridade, a busca de palavras para explicá-la evoca demais conceitos entrelaçados no que Bakhtin chama de *atividade estética*, dentre eles a *exotopia*, o *excedente de visão* e o *acabamento*.

Considerando o sujeito incompleto continuamente arquitetado no encontro com o outro, Bakhtin (2011, p.21) nos fala que quando diante deste outro-diferente

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [. . .]

Partes do corpo do interlocutor e de suas expressões não possíveis de serem contempladas por ele mesmo, são vistas e captadas pelo olhar do outro. Um olhar que se apresenta de ângulos distintos do seu e que são impossíveis para ele capturar. Os horizontes de visão entre eu e o outro não coincidem, pois também o olhar para a vida é carregado de posições, valores e sentidos subjetivos. De modo que é de um lugar único que cada um pode dar ao outro um *excedente de visão*. Para que este olhar peculiar possa ocorrer é fundamental reconhecer que cada um na relação ocupa um lugar fora do outro, exterior – *exotópico* – a partir do qual esta atividade relacional é possível.

No entanto, a *exotopia* nos evoca não só a possibilidade da resposta como também a responsabilidade na resposta, nos colocando de volta à responsividade. Para tal faz-se necessário ir até o outro, nos deslocarmos deste nosso lugar de valor e nos aproximarmos do lugar do outro com a intensão de compreendê-lo a partir de suas perspectivas, avizinhar o nosso olhar do dele, como explica Bakhtin (2011, p.23) devemos

entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

No movimento de voltar ao nosso lugar próprio, fora do outro, e oferecer elaborações e sintetizações ao que vimos nele e com ele, oferecendo *acabamento* ao sujeito com o qual nos colocamos em inter-relação que se dá o que Bakhtin chama de atividade estética. O acabamento ocorre na dinâmica da aproximação e afastamento fundados no ativismo do sujeito que oferece uma espécie de conclusão ao outro ainda que provisória. Como afirma Amorim (2014, p. 97)

O outro que está fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim e o acabamento, para Bakhtin, é uma espécie de dom do artista para seu retratado. O acabamento aqui não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem dá de si. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender.

No movimento de voltar ao nosso lugar próprio, fora do outro, e oferecer a este outro elaborações e sintetizações que Bakhtin reconhece que se realiza a atividade estética. Apesar desta compreensão do autor estar relacionada ao mundo artístico, com base na imbricação dos elementos estéticos, éticos e cognitivos, nos apropriamos dela para pensar a relação professor-criança na creche. A ação docente com sujeitos recém-chegados ao mundo está implicada a todo tempo com contornos oriundos da ação dos adultos que oferecem acabamentos às crianças. No gesto, no toque, no olhar, na palavra, na brincadeira, no acolhimento ou não, no gênero discursivo, na escuta, enfim, em variados momentos da relação professor-criança esta atividade estética está em curso, ainda que ela se configure mais ou menos consciente para o docente, acreditamos que tornando esta ação consciente e intencional que se configura uma prática pedagógica comprometida com a constituição do outro no diálogo inconcluso da vida.

Capítulo 3 - Percursos teórico metodológicos

O menino azul

[. . .]

O menino quer um burrinho
que saiba inventar
histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

Cecília Meireles

No meio do percurso deste estudo me¹⁷ reencontrei com o poema “O menino azul” de Cecília Meireles na sala de leitura na escola onde se deu o campo da pesquisa. Num primeiro momento, a capa azul e a ilustração me chamaram a atenção, depois a curiosidade de ver que aquela edição também era escrita em braile, por fim, o texto leve, acolhedor e afetuoso da autora me convidou a mergulhar nas suas páginas, a querer sair pelo mundo com o burrinho e o menino azul que não sabia ler. Alguns dias depois, por uma dessas coincidências que a vida nem sempre nos revela o porquê, recebo um livro idêntico àquele pelo correio em uma ação promocional que havia me inscrito e já nem mais me lembrava... Li o livro, reli, folhee, revi suas imagens, pensei naquela história, em mim, nas crianças – sujeitos da pesquisa, e em um burrinho destes para passear, para dizer os nome dos rios, das flores, “de tudo o que aparecer”, para conhecer o mundo que é como um jardim e que não tem fim. Porque, de algum modo, o desenrolar da pesquisa também se configurou na minha percepção como uma viagem, com seu planejamento, percurso, obstáculos, encontros, como um sair para conhecer o mundo que o outro nos apresenta.

Neste capítulo serão expostas as escolhas teórico-metodológicas feitas para realizar esta pesquisa, no intuito de esclarecer como o estudo foi pensado, planejado e desenvolvido. Organizamos uma narrativa na qual inicialmente expomos as escolhas teóricas que embasaram os procedimentos metodológicos, em seguida, explicitamos os procedimentos de

¹⁷ A fim de relatar experiências, eventos e percepções pessoais relacionados com o campo empírico e o percurso da pesquisa, texto será construído utilizando a primeira pessoa do singular. Para os demais momentos, será utilizada a terceira pessoa do plural a fim de representar o fato de estarmos sempre em diálogo com os referenciais teóricos, a orientadora e grupo de pesquisa.

construção do material da pesquisa, e por fim expomos uma apresentação do campo e dos sujeitos da pesquisa.

3.1 Preparando o percurso

Recorremos às palavras de Amorim (2001, p.16) que afirma não haver “trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor”, já que aqui exporemos os caminhos que foram adotados para a realização da pesquisa ora apresentada. Sendo uma pesquisa em Ciências Humanas o encontro com o outro, sujeito da pesquisa, se coloca como parte do trabalho discursivo, já que a própria pesquisa se constitui na interlocução com os autores referenciados e com campo empírico. Como afirma Corsino (2015, p.195) na pesquisa em Ciências Humanas há um “complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro”, de modo que o que se revela na escrita do pesquisador não nasce monologicamente da relação entre sujeito e objeto, mas dialogicamente entre sujeitos em relação, no movimento alteritário de se constituir sujeito e pesquisador com o outro. Neste sentido, Corsino (2014, p.15) aponta que

A pesquisa se faz, assim, pelo questionamento de diferentes discursos, na compreensão da realidade como um produto das ações humanas no mundo, permeada pelos sentidos construídos coletivamente, renovados e renascidos na relação com o outro. O eixo da pesquisa desloca-se da explicação, produto de uma só consciência, para a compreensão, que é justamente a produção de sentido a partir dos signos presentes em todos os atos humanos e recriados nas interações”.

Se na pesquisa a produção de sentido se constrói na compreensão, ou seja, entendendo *com* o outro, é no movimento de aproximação e distanciamento com o campo e seus sujeitos que o pesquisador vai construindo os sentidos que se expressam na sua escrita. A marca de sua autoria é fruto da dialogia, da relação e do encontro com os sujeitos. Com Bakhtin (2011) entendemos que conhecer o outro (e a nós mesmos) exige um movimento *exotópico* - em um exercício de proximidade e afastamento - que nos permita ver e sentir com o ele, experimentar com o outro (e por meio dele) o seu lugar, e a partir do nosso lugar de valor que é único. Com nosso *excedente de visão* enxergar aquilo que só o nosso olhar pode ver no outro, oferecendo *acabamentos* que o próprio sujeito na posição onde se encontra não pode dar para si e nos desdobramentos íntimos deste encontro alterando-se a si mesmo. Como esclarece Sobral (2014, p.24) “o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si”. Nesta tensão do encontro

de muitos “eus” é que pode nascer o sentido, que emerge do encontro e ao mesmo tempo molda a relação.

Nas palavras de Corsino (2014, p.16):

O lugar de onde, vejo, ouço e registro determina o que apreendo do outro. Na pesquisa faz-se, então, necessário o desdobramento de olhares. Cabe ao pesquisador deslocar-se para procurar ver o que o outro vê. É justamente deste lugar singular e único que se responsabiliza pelo outro, que dá sua assinatura.

É pelo caráter dialógico da pesquisa em Ciências Humanas que se permite ao pesquisador dar sua assinatura se responsabilizando pelo outro, já que na perspectiva da arquitetura na teoria bakhtiniana a constituição do sujeito se dá na relação eu-outro, e neste movimento, como aponta Corsino (2015, p.195), “o seu agir é uma tomada de posição, resposta responsável frente ao outro”. Neste sentido Bakhtin (2011) afirma que é preciso empatia para olhar o outro, sentir com o outro, e voltar ao lugar que nos é próprio em uma *atividade estética* de conferir contornos à obra. Este exercício requer, segundo o autor, uma *compenetração* na vivência do outro guardando em nós um cuidado ético e estético de, ainda que nos colocando próximos ao que o outro vivencia, não nos imiscuirmos aos seus sentimentos. Em seguida, retornarmos a nós mesmos, no movimento exotópico de nos colocarmos fora da vivência do outro, e deste ponto dar “acabamento ao material da compenetração”.

Na escrita da pesquisa buscamos nos colocar nesta dinâmica pensada por Bakhtin de nos aproximarmos dos sujeitos pesquisados, no movimento constante de voltarmos a nossa localização exterior a eles (*exotopia*) e dotada de nosso reportório de valores e sentidos, e a partir deste lugar que nos é próprio dar contornos aos sujeitos, com uma ação ética dar acabamento estético a eles. Sendo esta atividade estética uma postura responsiva diante do outro. Bakhtin (2011, p. 25) acrescenta que “em uma obra literária cada palavra tem em vista ambos os elementos, exerce função dupla: orienta a compenetração e lhe dá acabamento, mas esse ou aquele elemento pode predominar”. De modo que em alusão ao processo de pesquisa e seu registro textual, oscilamos entre buscar oferecer ao leitor o máximo possível de compenetração – de estreita aproximação com o vivido no campo, assim como oferecemos acabamentos aos eventos trazidos, dando sentido à experiência e à observação.

A resposta responsável que traz este sentido emerge do exercício de aproximação e distanciamento com o campo e os sujeitos pesquisados, buscando uma escuta ativa e um olhar atento, e em seguida um estranhamento necessário para observar o que se apresenta a fim de poder compreender o que se vê. Amorim (2001, p.26) destaca que “para alguma coisa se

tornar objeto de pesquisa é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente”.

Na pesquisa buscamos perceber e acolher o estranho, indo até ele, recebendo o seu universo de ação na linguagem e retornando a nós mesmos a fim de experimentar um entendimento que se faça na alteridade. Deste modo, nas palavras de Amorim (2001, p.26), “na verdade o que queremos propor é a ideia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la”. Amorim (2001, p.28) ainda afirma que a “análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber”.

Assim, tivemos como objetivo realizar uma pesquisa qualitativa, servindo-nos dos seguintes procedimentos para a construção do material de pesquisa:

- i) observações participantes da rotina de um grupo de professores e crianças na faixa etária próxima de 2 anos com registro em caderno de campo (setembro a dezembro de 2017);
- ii) entrevistas individuais semiestruturadas com os professores regentes da turma;
- iii) análise documental do Regimento interno da escola.

Consideramos as observações um momento inicial (e contínuo) fundamental enquanto movimento de aproximação com o campo empírico da pesquisa. Além de conhecer a rotina do grupo, foi necessário o estabelecimento de vínculos não apenas com os docentes, mas com as crianças. A simples presença da pesquisadora já interfere nas relações e as crianças pequenas são muito sensíveis às mudanças, o que exige uma entrada delicada e dialógica. Não é à toa que para Ferreira (2010) a experiência de observação participante na pesquisa de campo com as crianças nos instiga a pensar a ideia de participação:

a noção de participação remete fundamentalmente para a crescente competência sócio-cultural que o investigador tem em compreender o conteúdo subjectivo das interações das crianças e de estar simbolicamente implicada nele, de modo a ser capaz de partilhar comumente da significação que dá sentido às acções. (FERREIRA, 2010, p.170)

Nesta perspectiva, observamos participando e participamos sempre atentos aos processos de produção de sentido. O que exige do pesquisador um constante deslocamento exotópico que inclui empatias mútuas e confiança. Processo conquistado, sutil e complexo. Como afirma André (1995, p. 24) “a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada,

afetando-a e sendo por ela afetado”. Nos referenciamos em Corsino (2015) para justificar a escolha metodológica de ouvir as vozes dos sujeitos da pesquisa e fazê-las presentes no fio do texto:

Neste sentido, a pesquisa em Ciências Humanas poderia ser mais uma possibilidade dos sujeitos narrarem, trazerem a história com os seus significados produzidos para escová-la a contrapelo e livrá-la do sentido único. Aqui vale destacar que, na perspectiva benjaminiana, não importa o fato em si da coisa narrada, importa o que pode vir à tona na narrativa. Entrevistas, conversas, depoimentos, observações participantes – procedimentos metodológicos comuns às pesquisas em Ciências Humanas – podem assim ser concebidos como lugares de fala e de escuta (CORSINO, 2015, p. 207).

A fim de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (ANDRÉ, 1995) propusemos também como procedimento metodológico a realização de entrevistas semiestruturadas individuais com os 05 professores regentes – sujeitos da pesquisa – no intuito de conhecer e compreender com um pouco mais de proximidade suas trajetórias profissionais, seus saberes acerca do tema pesquisado, buscar compreender as sutilezas do campo e, por conseguinte, poder dialogar com mais responsabilidade com os achados da pesquisa. Estas entrevistas se mostraram de suma importância para que não fôssemos nós a única voz a falar sobre o campo, para que os sujeitos também pudessem ter espaço para *dizerem-se*, para contarem suas próprias versões, escolherem as palavras para narrarem a si e suas experiências.

Além disso, realizamos a análise documental como uma via que nos possibilitou completar e confirmar informações apreendidas nas observações e entrevistas, ou mesmo procurar responder questões que ficaram pouco esclarecidas. Na ausência de um projeto político-pedagógico¹⁸, usamos com este escopo o Regimento da Escola publicado pelo Conselho Universitário da UFRJ em agosto de 2015. O uso deste documento nos foi indicado pela orientadora pedagógica do Grupo observado que também nos informou que, durante o tempo do andamento da nossa pesquisa, o projeto político-pedagógico estava em fase construção.

Tendo em vista o referencial teórico como qual dialogamos, ao definirmos o objetivo de *conhecer e analisar as práticas pedagógicas com a linguagem* pretendíamos olhar para a ação docente não de maneira isolada, mas, de forma dialógica, na relação com as crianças, atentando também para as ações das crianças entre si e delas com os professores. Como destaca Schmitt (2014, p.115) “não se trata apenas em considerar o que as profissionais fazem

¹⁸ De acordo com informação da coordenadora pedagógica do Grupo observado, no momento da pesquisa o projeto político-pedagógico estava em fase construção.

com ou para as crianças, mas também apreender aquilo que as crianças fazem e dizem nas relações constituídas entre si e com os adultos, de forma a configurar e intervir na ação docente”. O planejamento e execução deste estudo foi feito contemplando a participação das crianças, caminhando com Ferreira (2008, p.10) no entendimento que elas “são e devem ser vistas como seres activos na construção e determinação das suas vidas sociais e dos que as rodeiam, num contexto intergeracional”. A autora ainda nos convida a avançar na perspectiva que considera as crianças como *atores sociais* e considerá-las participantes ativas dos processos de pesquisa, nos quais têm voz e atuam também como “informantes das suas próprias experiências nas relações ocorridas no ambiente da creche” (SCHMITT, 2014, p.115). Ou como bem esclarece Ferreira (2010, p.7):

o reconhecimento das *crianças como sujeitos* é adoptar uma concepção de pesquisa com crianças em que elas são vistas como *actores sociais* implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora.

Em razão de estarmos cientes do desafio de realizar uma pesquisa que anseia por atentar às interações entre professores e crianças no espaço-tempo da creche e as múltiplas relações que se estabelecem entre eles, optamos pela observação da rotina do grupo com registro em caderno de campo o que nos aproximaria daquilo que é vivido pelos sujeitos no campo. O intuito foi o de aproximar nosso olhar daquilo que os sujeitos da pesquisa experimentam cotidianamente, buscando no contexto em que as relações se constituem diminuir a distância entre os nossos *horizontes de visão*.

Cabe-nos salientar ainda que com este escopo havíamos planejado recorrer à filmagem das interações como um dos caminhos de produção do material de pesquisa, de modo a ampliar as possibilidades de registrar e ver o campo. Esperávamos que, podendo retomar às imagens do campo, pudéssemos atentar para as sutilezas das interações que, por muitas vezes, o olhar atento na observação e o registro escrito não são capazes de captar, principalmente em um contexto formado também por bebês, onde inúmeros e constantes enunciados não são dados exclusivamente pela verbalização, mas por outras vias corporais. No entanto, as professoras da turma que se constituiu campo da pesquisa (conforme exporemos a seguir) não concordaram em participar da pesquisa sendo filmadas, autorizaram somente a observação, o registro no caderno de campo e a gravação em áudio das entrevistas. Em contrapartida, as famílias das crianças-sujeitos da pesquisa concordaram que elas fossem filmadas nas interações cotidianas na escola. Considerando que o nosso objetivo era o de observar professoras e crianças, optamos por não utilizar a filmagem como recurso para produção do

material da pesquisa só com as crianças, já que seria muito pouco provável que as professoras não aparecessem nos registros de imagem. Nos limitando, conforme o já exposto, à observação participante, entrevista com as professoras e análise documental.

Amorim (2001, p.30) aborda a questão da alteridade nas Ciências Humanas pontuando que “o outro, justamente por ser outro, independente das intenções (coincidentes ou não) do pesquisador ou da instituição científica impõe seu caráter de desconhecido e imprevisível”. Assim, decisão do grupo de professoras nos provocou deslocamentos para dar continuidade à pesquisa. Foi necessário nos adequarmos as peculiaridades do campo e buscarmos uma aproximação com os sujeitos da pesquisa que se estabelecesse de modo responsável e respeitoso às suas possibilidades responsivas no contexto a pesquisa, o que nos demandou um posicionamento ético diante destes outros que são nossos interlocutores na jornada do campo.

O processo da pesquisa gestado à luz dos estudos da linguagem de Bakhtin nos remete ao caráter alteritário da enunciação que o autor nos apresenta como uma produção de sentidos que não se dá unicamente no “eu” ou no “outro”, mas que emerge num entre lugar que afeta e altera os interlocutores, na inter-relação; como destaca Amorim (2002, p. 8) “seu sentido só se produz numa relação de alteridade”. Seguimos com Bakhtin (2011, p.348) entendendo que “a vida é dialógica por natureza”, de modo que também na pesquisa em Ciências Humanas não há como fugir da tensão dialógica do encontro eu -outro, do pesquisador com dos pesquisados, enquanto interlocutores na construção narrativa do estudo.

A observação foi realizada entre os meses de setembro e dezembro de 2017. Acompanhamos o grupo em sua rotina às segundas, terças e quartas-feiras chegando à escola às 9 h da manhã e saindo às 16:30h. Durante o mês de novembro o corpo técnico-administrativo da escola entrou em greve, o que alterou o horário de atendimento das crianças. Neste período, mantivemos a chegada às 9h e a saída passou a ser feita às 16h junto das crianças. Ainda assim, as professoras chegavam à escola às 7:30h, e alguns dias também chegamos neste horário para a realização das entrevistas. Permanecemos em campo um total de 220 horas acompanhando o grupo de professoras e crianças. As entrevistas das cinco professoras do grupo foram realizadas individualmente nos dias 21/11/17, 27/11/17, 01/12/17, 12/12/17 e 13/12/17. Deixamos para entrevistá-las perto do fim do período de observação com o intuito de permitir que o tempo de observação nos auxiliasse na conversa para a melhor compreensão do campo bem como que o tempo de convívio permitissem um diálogo mais próximo entre pesquisadora e pesquisados.

Com a organização teórico-metodológica acima exposta e com o apoio do referencial teórico que sustenta esta pesquisa para pensar linguagem, educação infantil, infância e

docência, lançamo-nos a campo a fim de buscar indícios e produzir sentidos que nos auxiliem a olhar para as práticas docentes com a linguagem na creche.

3.2 Encontrando a estrada

Mapeado o campo científico, levantado o problema, definido o objetivo da pesquisa, constituído o objeto, a escolha do campo da pesquisa constituiu-se como um passo importante e definidor do próprio processo da pesquisa. O campo em si conforma este lugar relevante no contexto do trabalho em Ciências Humanas do encontro do pesquisador com o outro, sujeitos da pesquisa, e de onde se esperam oportunidades de aproximação com o objeto de estudo definido, mas de onde também deve-se estar aberto e atento ao inesperado. Como na metáfora da estrada nos *road movies* trazidos por Amorim (2014) como alegoria para explorar o conceito de *cronotopo* de Mikhail Bakhtin. Neste formato de narrativa o personagem principal se forja no transcurso da viagem e mesmo tendo um destino previamente pensado, o percurso é atravessado por outros personagens com seus espaços-tempo, veículos e acontecimentos não planejados por ele, que se colocam diante do viajante, fazendo-o parar, esperar, reorganizar o seu olhar, conhecer novos contextos e até, por vezes, mudar de rota; se constituindo na temporalidade e nos atravessamentos do percurso.

Neste sentido, escolher o campo da pesquisa é como planejar o percurso de uma viagem. É preciso pensar nas possibilidades de limitações que se conhece da estrada, que roupas, materiais e ferramentas levar consigo, definir quando começar o percurso, que horas se lançar no caminho, que horas se recolher, se companhias serão necessárias, que lentes levar para observar com o máximo de clareza possível a vista, as paisagens, os encantamentos ou decepções do caminhar... Sobretudo, se faz necessário saber qual o destino desta viagem, o onde se pretende chegar para, assim, definir como chegar, e o campo faz parte deste *como* e *onde* pensado, planejado e escolhido dentro de uma certa gama de estradas disponíveis e/ou possíveis.

O encantador deste percurso, no entanto, não é a previsibilidade da chegada a um lugar idilicamente imaginado, mas mesmo imaginando possíveis paisagens, experiências e chegadas para o trajeto e destino, encontrar também o não esperado, o não pensado, o que por mais distanciado que se pretenda o pesquisador ainda assim decepcione ou encante. Na tensão entre o que se busca e o que encontra, aprende-se a buscar e confiar no advento do inesperado e do não procurado, como presentes intrigantes que o campo nos oferece para serem recebidos e

cuidados. E diante das emoções nascidas da imprevisibilidade do campo (da estrada e da vida), aprender que *isto é fazer pesquisa*¹⁹.

Como provoca Mussarelli (2014, p.37) abordando a alteridade na teoria bakhtiniana,

E ao contrário do que se possa imaginar, o outro é aquele que me incompleta, pois uma vida completa é uma vida sem relações, uma vida sem vida. O outro é aquele responsável por despertar no eu a necessidade de buscar novamente uma completude, completude que novamente se vai num piscar de olhos.

O campo é também este lugar escolhido pelas condições que oferece de encontrar com o outro-objeto da pesquisa. Este outro que nos indaga, responde, desconcerta, alegra, aflige e acalma, enfim, nos altera e constitui pesquisador. Assim, no intuito de trilhar um percurso que nos possibilitasse perscrutar um pouco do universo da Educação Infantil e em especial as práticas com a linguagem na Creche, escolher a escola onde a pesquisa de campo se desenvolveu se deu exatamente como o dito anteriormente, entre as potências e limitações do percurso.

3.2.1 A escolha do campo e os sujeitos da pesquisa: interlocutores de uma jornada

Definido o objetivo *conhecer e analisar práticas pedagógicas com a linguagem na creche no contexto de uma escola pública de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro*, buscávamos uma escola de Educação Infantil pública onde pudéssemos observar um grupo de crianças com idade média de 2 anos de idade e seus professores nas atividades diárias da rotina da creche. Escolhemos uma escola pública federal de Educação Infantil localizada na Ilha do Fundão cidade do Rio de Janeiro que atende bebês e crianças pequenas – de 4 meses a 5 anos e 11 meses.

O critério para a escolha desta escola se deu, primeiramente, tendo em vista o oferecimento de Educação Infantil pública englobando a creche, ou seja, as crianças de 0 a 3 anos (faixa etária foco desta pesquisa) e a pré-escola. Segundo, em razão da possibilidade de estarmos em uma escola universitária que mantém diálogo com professores da Faculdade de Educação da UFRJ, e que tem dentre seus objetivos trabalhar os três eixos da universidade: ensino, pesquisa e extensão. A escola é campo de estágio para alunos de graduação e recebe estudantes do curso de Pedagogia que cursam a disciplina de Prática de Ensino de Educação Infantil, tendo de cumprir 90 horas de estágio obrigatório na Educação Infantil, e para estudantes de outros cursos de graduação oferecidos pela UFRJ como Psicologia, Educação

¹⁹ Palavras da orientadora diante das minhas aflições com o campo.

Física e Dança. O próprio Regimento²⁰ da escola no seu Art.2º coloca dentre os objetivos o de atuar

como campo de estágios, visando à produção, sistematização e socialização do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, desta forma, configura-se como espaço de formação profissional, inovação pedagógica, que atua em níveis e modalidades da educação e ensino da Educação Básica.

Este dado do campo que o conforma como espaço também de formação profissional nos interessa e instiga a querer olhar atentamente para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas ali desenvolvido, já que o acolhimento dos estagiários sinaliza, a nosso ver, como um comprometimento da instituição educacional no sentido de participar como co-formadora de futuros profissionais da Educação Básica.

A Escola de Educação Infantil da UFRJ 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 Básica²¹. 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 ao processo de institucionalização, tendo como possibilidade a negociação com as Prefeituras Municipais para serem municipalizadas, ou seja, geridas pelo município. Em face deste comunicado, a comunidade universitária se mobilizou para acelerar a tramitação do processo de

²⁰ Disponível em: <http://www.eei.ufrj.br/images/_eei/arquivos/Resoluo_n_09_de_2015.pdf>.

²¹ Lei 9394/96, Art. 29. Nosso objetivo aqui é fazer um brevíssimo histórico do vcampo, com o objetivo de apenas situar o leitor. Não entraremos nos meandros da história da instituição

regulamentação da Escola de Educação Infantil sob a égide da UFRJ, tendo sido o pleito aprovado pelo Conselho Universitário em agosto de 2012²².

A maioria dos funcionários que atuavam como professores eram servidores públicos concursados para o cargo de TAE – Técnicos em Assuntos Educacionais. com as mudanças organizacionais passaram a ocupar os cargos de gestão da escola como coordenação pedagógica, serviços administrativos na secretaria e direção. Dessa forma, a escola passou a realizar concursos para contratos temporários de professores substitutos que efetivamente atuam como professores com as crianças da escola. No ano de 2015 a Universidade realizou o primeiro concurso para professor de carreira da Escola de Educação Infantil, no qual foram aprovadas 04 professoras com experiência docente na Educação Infantil. Atualmente, a escola declara ter como objetivo a consolidação de uma visão de cunho educativo na qual se desenvolvam atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, e que sirva de campo de estágio para diversos cursos acadêmicos da Universidade. Durante o tempo em que realizei a pesquisa na escola havia mais outras 11 pesquisas em andamento. Cabe a ressalva de que todas as pesquisas são aprovadas pelo Conselho Deliberativo da escola.

A escola funciona em um anexo do prédio do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira – IPPMG – do complexo hospitalar da UFRJ. O que, a meu ver, traz indícios sobre o viés dado inicialmente para o trabalho desta creche como um lugar de guarda e cuidados pautados pela lógica higienista e não necessariamente um lugar da educação, conforme já discutido inicialmente neste trabalho.

As crianças atendidas na escola são organizadas por grupos por faixa etária. São seis grupos distintos: Grupo 1 – crianças de 4 meses a 1 ano; Grupo 2 – crianças de 1 a 2 anos; Grupo 3 – crianças de 2 a 3 anos; Grupo 4 – crianças de 3 a 4 anos; Grupo 5 – crianças de 4 a 5 anos; e Grupo 6 – crianças de 5 a 6 anos de idade. Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho Deliberativo da escola, tivemos um encontro com a coordenação de pesquisa da instituição e ficou combinado que observaríamos dois grupos antes de definir a grupo com o qual faríamos a observação para produção do material da pesquisa. Conforme instrução da coordenadora, a observação teria início em 01/08/2017 em uma atividade de formação sobre a brincadeira na escola na qual todas as professoras participariam e poderíamos nos apresentar à comunidade escolar e conhece-las. Neste dia explicamos resumidamente a pesquisa aos professores da escola e combinamos com as professoras dos Grupos 1 e 2 que faríamos um *estudo exploratório* para definir o Grupo da observação do campo.

²² Disponível em <<http://eei.ufrj.br/index.php/2016-04-05-16-22-59/historia>>

Este estudo exploratório consistiu de dois dias de observação da rotina das crianças e professores do Grupo 2 (5 professoras e 14 crianças de 1 a 2 anos) e outros dois dias com o Grupo 3 (5 professoras e 13 crianças de 2 a 3 anos). Como a entrada no campo da pesquisa se deu no segundo semestre de 2017, a maioria das crianças do Grupo 2 já tinha completado 2 anos ou estava para fazer, enquanto as crianças do Grupo 3, em sua maioria, estava na transição dos 3 para os 4 anos. Durante o estudo exploratório foi possível perceber que no Grupo 3 as crianças pareciam já estar bastante autônomas no que tange à linguagem oral, se expressavam oralmente com mais desenvoltura do que as crianças do Grupo 2 que estavam entrando neste movimento da oralidade, tendo ainda algumas crianças que não verbalizam e outras que construía pequenas frases com uma ou duas palavras. Deste modo, entendemos que o Grupo 2 atenderia de forma mais potente o objetivo deste estudo e possivelmente proporcionaria a observação de eventos do encontro das crianças e adultos com a linguagem nesta fase em que podemos observar a emergência da linguagem verbal na primeira infância.

Com base nos estudos de Vigotski (2010) entendemos que no processo de desenvolvimento da fala e do pensamento da criança é por volta dos 2 anos de idade que acontece o encontro entre o que seria o pensamento pré-verbal (vivido pela dinâmica corporal de projetar nos movimentos corporais as emoções e desejos, como puxar, se mover para alcançar algo, segurar, soltar, etc.) e a linguagem pré-intelectual (expressa no grito, no balbucio, nas expressões faciais, no choro). Para o autor, a partir do encontro destas duas linhas que se originam distintamente, a fala se torna intelectual e o pensamento verbal. Neste momento é se constitui o que o autor denomina funções psíquicas superiores. Como pontua Vigotski (2010, p.131), “é como se a criança descobrisse a função simbólica da linguagem”. E a criança age dando significado ao mundo por meio das palavras – não apenas das palavras que lhes são dadas, mas inquirindo os nomes das coisas e inventando outras palavras – e concomitantemente as palavras proferidas acompanham e orientam as suas ações. Deste modo, buscamos observar um grupo de crianças que se apresentasse neste período no qual, como sinaliza Vigotski, em que a eclosão da linguagem verbal pudesse ser de alguma forma acompanhada pelos sinais e indícios nas interações das crianças entre si e com os adultos que convivem na escola.

Tendo sido estabelecido o grupo com o qual faríamos a observação da rotina, então tivemos uma conversa com as professoras da turma explicando a pesquisa, os objetivos e o porquê de termos optado pelo Grupo 2. Entregamos a elas o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) assim como solicitamos a coordenação que enviasse os Termos para o aceite ou não dos responsáveis pelas crianças. Mantivemos contato semanal com a

coordenação de pesquisa a fim de aferir se já poderíamos iniciar as observações. Passado quase um mês da entrega dos TCLE à escola apenas 08 responsáveis haviam devolvido os Termos assinados e o grupo era composto por 14 crianças. A ausência de mais respostas dos demais responsáveis e a exiguidade de tempo já naquele momento para concluir o curso do mestrado que fez com que iniciássemos a pesquisa de campo fazendo registros apenas envolvendo as crianças autorizadas a participar. Já vivendo o campo enviamos e-mails para as famílias das crianças que ainda não haviam devolvido a autorização para a pesquisa e conseguimos mais uma autorização, totalizando 09 crianças do grupo como sujeitos participantes da pesquisa.

Nesta questão fomos colocados diante de um dilema ético da pesquisa, já que muitos eventos do campo incluíam o grupo como um todo, ou abarcavam uma das crianças cujas famílias não tinham enviado a autorização para participarem como sujeitos da pesquisa. Com o objetivo de não perdermos eventos que consideramos importantes para o estudo aqui proposto, porém respeitando o direito de não participação das crianças, optamos por trazer para a escrita da pesquisa eventos onde estas crianças apareçam apenas incluídas no movimento do coletivo, mas não destacadas individualmente. De modo que na descrição dos eventos do campo aqui elencados as crianças não autorizadas a participar não aparecerão ou serão de qualquer forma mencionadas.

No que tange às professoras o aceite em participar do estudo foi condicionado por elas a não realização de gravações em áudio e vídeo, inicialmente propostas como um dos procedimentos para a construção do material de pesquisa. Conforme já falamos no item 3.1 deste capítulo, de comum acordo com as professoras delimitamos que os procedimentos adotados para a pesquisa com o grupo seria a observação da rotina do grupo com registro em caderno de campo, bem como entrevistas individuais semiestruturadas com as docentes. Deste modo, as 05 professoras e 09 crianças do Grupo 2 passaram a ser os sujeitos desta pesquisa. E em respeito às trajetórias individuais das crianças e adultos sujeitos da pesquisa, nenhum deles teve aqui o seu nome divulgado. Para as crianças criamos nomes diferentes dos seus e no caso das docentes referimo-nos a elas como professoras ou docentes.

3.2 Seguindo viagem: a chegada no campo e o encontro com os sujeitos da pesquisa

O Grupo 2 contava com 14 crianças pequenas com em média 2 anos de idade: 9 meninos e 5 meninas. Há um total de 5 professoras (todas mulheres²³) que atuam neste grupo

²³ A partir deste dado passarei a me referir a elas como professoras.

e se revezam em três turnos distintos entre as 07:30hs e as 17:30hs de segunda a sexta-feira. Sendo assim, 2 professoras trabalhavam de 07:30 horas da manhã até 12:30 horas da tarde, outras 2 de 12:30 horas até 17:30 horas, e 1 professora permanecia com o grupo de 09:00 horas da manhã até as 14:00 horas da tarde. O horário era desta forma organizado para que o período do meio da jornada, geralmente dedicado ao banho, sono e alimentação, ficasse sempre coberto por 3 professoras, já que neste período do dia atividades que envolvem todo do grupo de crianças em um só tempo e demandam uma maior presença física das professoras.

Um pesquisador vai para o campo sozinho, mas não está só. Fui acompanhada das conversas com a orientadora, das minhas experiências, das leituras, das discussões com o grupo de pesquisa, dos autores que sustentam este estudo e do que deles me aproprio enquanto lente para ver o mundo. No entanto, no movimento de imersão, na vivência do cotidiano da creche, os contornos e observações feitas sobre as ações dos sujeitos-crianças²⁴ e sujeitos-adultos estão sob o enfoque do meu olhar, daquilo que a minha percepção consegue apreender, identificar.

O campo traz o desafio de estar com os sujeitos pesquisados no cotidiano, de captar os olhares, as falas e silêncios, sem perder o nosso lugar de outro, estando de alguma forma íntima com o campo e concomitantemente separados. Em muitos momentos me senti envolvida pelos sujeitos e por suas ações, pelo impulso relacional com o campo, pelo chamado das crianças, pela conversa com as professoras, e foi necessário retomar o meu lugar particular de quem tem que conseguir se deslocar para fora do acontecimento e observá-lo. Ainda mais, por muitas vezes, ter que me deslocar para fora de mim mesma, para me observar na relação com os sujeitos da pesquisa.

Não há como negar como de início encontrar o tom exato para me colocar nesta delicada trama relacional foi desafiador. Talvez por já ter atuado como professora com crianças pequenas, ou pelo fato daquela escola ser para mim um pouco familiar – visto que ela foi local do meu campo de pesquisa para o trabalho monográfico de conclusão do curso de Pedagogia, ou ainda porque, e sobretudo porque, desde o primeiro dia em que estive com o grupo as crianças com muita naturalidade me direcionaram seus olhares acolhedores, expressivos, me trouxeram brinquedos, entregaram livros para serem lidos com elas, me deram a mão... Elas me colocaram dentro do grupo e este convite quase que irrecusável me mobilizou para pensar estratégias de envolvimento, mas que gerassem pouca interferência no

²⁴ Termo usado por Schmitt em sua dissertação de Mestrado (2008).

contexto. Não foi fácil como eu previa, mas se mostrou uma experiência de muito aprendizado. E, com o coração partido, muitas vezes pedi que um livro trazido para a leitura fosse levado para a professora da turma, ou que um sapato para ser calçado fosse levado a outro adulto da sala, e pedi licença para poder fazer um registro importante no caderno de campo. Mas, outras vezes, aceitei o convite como um presente que o campo me oferecia: contei algumas histórias; fui assustada por tubarões com grades dentes, por rugidos de leões, e falei incontáveis nomes de animais; agradei, mas não comi o pedaço de maçã do lanche (e nem o pão!); ganhei um abraço no pátio; dividi meu caderno de campo para desenhos de cobra, tubarão, aranha; fui chamada de Rafael, de Rapunzel; fui assombrada pelo lobo mal e até pelos porquinhos... Até que um dia apareceu um “bicho”, um inseto pequenino que parecia morto na parede bem ao meu lado. A partir daquele dia, em uma das últimas semanas que estive com o grupo, diariamente conversamos sobre o bicho... Foram muitos: olha o bicho! Cadê o bicho? Para onde ele foi? Voou para a sala dos bebês do Grupo 1? Foi passear no pátio? Foi para a casa dele? E até que no meu penúltimo dia no campo, diante de uma nova pergunta – cadê o bicho? – eu afirmei que o bicho tinha ido para a casa dele, e uma das crianças me respondeu como quem dava um fim na “nossa” história: “Ele foi dormir”.

Eu não queria perder a oportunidade de escutar, brincar e conversar com as crianças, mas procurei ocupar um lugar de quem participa, mas acata e segue as regras do grupo, que está junto mais como um espectador, e sempre que foi necessário pedi que as crianças se reportassem às professoras ou chamei-as para responderem a alguma demanda das crianças.

Como esclarece Corsino (2014, p.15)

Nas Ciências Humanas, o pesquisador, diante das inúmeras questões que desafiam os seus saberes, mobiliza diferentes espaços de interlocução e penetra no espaço dialógico do sentido. Sua busca, pela compreensão das suas questões se faz na, pela e através da sua palavra e da palavra do outro, dos muitos outros (que são os seus interlocutores), nos ditos e não ditos, no presumível, nas dobras e intervalos.

E assim, nos ditos e não ditos, nas dobras e intervalos do cotidiano fui também me aproximando das professoras, compreendendo seus lugares, suas ações e encontrando espaços para estabelecermos relação. Apesar de alguma desconfiança demonstrada de início, creio poder afirmar que tivemos um aprendizado mútuo de dividirmos aquele espaço, no qual eu era a intrusa, a estrangeira. Aquela estrada era do grupo e eu pedi para trafegar por ela. Mais do que isto, eu pedi para ver como elas se deslocavam ali, que recursos usavam, como caminhavam, para onde, com quem e como iam, de modo que a primeira reação me pareceu de estranhamento, de alguma desconfiança e de algum receio de julgamento. Com um cuidado

cotidiano busquei estar com elas, compreendendo o que elas viam, dividindo tensões e expectativas do campo e da minha vivência do mestrado.

Certo dia ouvi de uma das professoras que eu estudasse mesmo para que não virasse professora como elas... E a minha resposta foi que justamente eu estava ali para aprender com elas, no que elas insistiram que eu estudasse. Fui compreendendo que este lugar do pesquisador, do de fora, do que estuda, poderia gerar certos desconfortos e desconfianças naquele contexto, ou mesmo, a impressão (que eu diria equivocada) que o lugar do trabalho docente é um *locus* de menor valor. Como se ser professor fosse menos, menor, sem tanto valor... Quando o que eu queria ali era aprender sobre esta docência, tão delicada e forte ao mesmo tempo, tão cheia de nuances, conflitos e exigências.

3.3 Os espaços e os tempos que marcam o espaço-tempo do grupo

O espaço físico da sala é amplo e dividido em duas grandes partes pelo revestimento do chão. À esquerda da porta da entrada uma parte da sala (quase a metade) tem o piso revestido por um plástico acolchoado onde ficam empilhados os colchonetes nos quais as crianças dormem, 4 cavalinhos infláveis (bem ao lado da porta), e um canto forrado com um tecido quadrado, almofadas e uma caixa com livros que ficam disponíveis para as crianças. Na parede de fundo da sala havia um painel feito pelas professoras com a participação das crianças com uma árvore, e alguns animais: girafa, macaco, coruja, passarinhos. Também havia dois passarinhos amarelos, que pareciam ter sido feitos de papel, pendurados no teto com barbante e já aparentando certo desgaste.

No restante da sala um piso laminado cobre o chão, o que já causa uma separação visual para as duas áreas. Ali, quatro mesas com 4 cadeiras pequenas ficam disponíveis e são organizadas de acordo com a atividade a ser realizada. Há um móvel oriundo de uma atividade feita sobre identidade feito com fotos das crianças coladas em pratinhos de papel e penduradas com barbante em um bambolê preso ao teto. Há algumas cadeiras um pouco maiores também disponíveis. Do lado direito da porta da entrada ficam dois armários baixos abertos com brinquedos disponíveis nas prateleiras (alguns quebrados, outros inteiros, mas não havia uma ordem para a organização dos mesmos). Em cima destes armários ficam o trocador de fralda, um espaço onde as professoras deixam as agendas das crianças e alguns materiais de papelaria como lápis, caneta e tesoura. Acima destes armários ainda há duas prateleiras: uma com potes de plástico (antigos potes de sorvete) com a foto das crianças e onde guardam utensílios de uso diário para a higiene e cuidado corporal das crianças –

fraldas, pomadas, repelente, mudas de roupa, chupetas; outra com utensílios de cozinha – faca, garfo, colher, copos e garrafas das professoras. Ainda ao lado desta prateleira fica um bebedouro de água de galão.

No chão, abaixo do bebedouro, fica uma caixa onde as crianças colocam seus sapatos e as professoras também – as professoras costumam ficar de chinelo em sala já que com muita frequência precisam tirar o calçado para pisar na parte acolchoada, e o uso de chinelos facilita esta ação. Em seguida, uma lixeira (há duas na sala) e a entrada para o banheiro. Em frente a porta do banheiro ficam dois tapetes emborrachados sobre os quais as crianças ficam quando estão para entrar no banho ou quando saem molhadas do banho e ficam aguardando para serem secas, e há também um cabide de parede com uma foto de cada criança em cima dos ganchos nos quais ficam penduradas as toalhas e sacolas para a roupa suja de cada uma. O banheiro onde as crianças tomam banho é também usado pelas professoras e tem duas portas: uma que dá acesso a esta sala e outra que dá acesso à sala do Grupo 1 (bebês de 4 meses a 1 ano de idade). Um pouco depois de eu ter iniciado a pesquisa a torneira da pia do banheiro apresentou algum problema de funcionamento e até o momento da minha saída do campo não havia sido trocada.

Dois armários altos com portas servem para guardar materiais do grupo, as sacolas de tecido com a roupa de cama das crianças, bem como as bolsas das professoras. Em cima deles ficam algumas caixas grandes de plástico com tecidos, bolas e alguns brinquedos que imitam utensílios de cozinha (pratinhos, talheres, e panelinhas de plástico). A sala é muito bem arejada e possui grandes janelas de vidro que ocupam toda a parte alta da parede externa da sala, protegidas por cobogós que fazem o acabamento da face externa do prédio. Abaixo de umas destas janelas ficava também uma espécie de mural em um trecho da parede pintado de azul (pintura feita pelo grupo de crianças do ano anterior que permaneceu na parede, pois a escola não teve recursos para efetuar a pintura do prédio). Sobre esta parede azul as professoras colaram um tubarão e uma baleia feitos de papel colorido, bem como peixes e caranguejos recortados pelas professoras e pintados pelas crianças.

As crianças passam grande parte do dia neste espaço. Nesta sala elas brincam, correm, pulam nos cavalinhos infláveis, fazem atividades dirigidas, leem livros, lancham, almoçam, dormem... Saem para ir para o pátio e para aulas especializadas em outras salas como a aula com a professora de dança na “sala de movimento” e aula com a professora de literatura na “sala de leitura”. Além disso, o último lanche do dia – que acontece em torno de 16:30h – é feito no refeitório.

A escola possui um pátio bastante espaçoso, contendo uma parte coberta e outra maior descoberta. Nesta última há um jardim gramado, arbustos e algumas árvores, um brinquedo grande com escorregas, balanços, gangorra, uma casinha de madeira, uma piscina redonda desativada e um chuveiro. Na parte coberta, o chão é feito de pedra portuguesa e conta com alguns buracos. Há também ali duas casinhas de plástico, e uma série de brinquedos meio quebrados, bicicletas sem freio, ou sem pedal, velocípedes sem assento, materiais deteriorados, uma caixa de madeira, e duas pequenas gangorras de plástico. A entrada da escola também se faz pelo pátio e há uma grande rampa que dá acesso ao segundo piso onde ficam as salas de aula, as salas das atividades de gestão, a sala de leitura, a sala do atelier, a sala de movimento, o banheiro e o refeitório.

De maneira geral a rotina das crianças é organizada a partir dos horários de chegada, saída e das refeições. Como já dito neste capítulo, as crianças chegam na escola a partir das 07:30hs da manhã. Digo “a partir” justamente porque não há por parte da escola a exigência de um horário único de chegada para as crianças. Como a colação acontece às 09:00hs as crianças vão chegando entre o primeiro horário permitido (07:30hs) até por volta das 09:00hs. Depois da colação onde geralmente são servidos um suco fruta e uma fruta in natura para as crianças, acontece alguma atividade proposta pelas professoras ou brincadeiras livres (na sala ou no pátio) e o grupo se prepara para o almoço às 11:00hs. Em torno de 11:30hs o almoço está terminando e em seguida as professoras dão o banho, secam e vestem todas as crianças. A medida que cada criança termina este processo, ela vai sendo levada para dormir nos colchonetes que já estão forrados na parte acolchoada da sala. Por volta das 12:00hs todas as crianças já estão deitadas para o sono que termina em médias às 14:30hs da tarde. Às 14:00hs a funcionário da cozinha já chega com o primeiro lanche da tarde; de modo que após acordarem as crianças são chamadas para a mesa para fazerem esta refeição (suco de fruta ou vitamina de leite, fruta in natura e um pão com ricota ou geleia). Após este lanche as crianças que precisam têm suas fraldas trocadas e o grupo segue para alguma brincadeira ou leitura literária em sala, ou para atividades em outras salas. Por fim, há uma última refeição (suco de fruta e fruta in natura) que acontece no refeitório em torno de 16:30hs. As crianças começam a ir embora por volta de 16 h até às 17:30h. Em resumo, as crianças podem permanecer na escola até 10 horas diárias e as professoras se revezam com elas em 3 turnos sobrepostos de 5 horas diárias.

Vale ressaltar que de acordo com a informação das professoras do grupo, o horário das refeições é organizado pela equipe gestora da escola a fim de atender às necessidades de todos

os grupos de crianças e também às possibilidades de organização dos funcionários da cozinha e da limpeza.

Apesar de ser definido o horário que cada professor deve cumprir, durante o período que acompanhei o grupo houve algumas trocas do horário da jornada de trabalho (com exceção de uma das professoras que por questões pessoais precisava cumprir o horário de 07:30h às 12:30h) devido a necessidade de extensão de turno por falta de professoras, mudança na organização dos turnos de trabalho em razão da licença médica de umas das professoras, ou por ausências de uma professora que estava grávida e, por fim, uma alteração no horário de funcionamento da escola por causa da greve dos funcionários que ocupam cargos técnicos e administrativos da UFRJ. Como boa parte dos funcionários da escola é concursado da Universidade como TAE (Técnico em Assuntos Educacionais), ficou decidido em assembleia interna da escola que enquanto durasse a greve a escola atenderia as crianças no horário de 09:00hs da manhã às 16:00hs da tarde. No entanto, as professoras acordaram em assembleia interna que manteriam seu horário normal de trabalho. Ou seja, as professoras cumpriam suas 5hs diárias de trabalho, mas chegavam à escola às 07:30h e ficavam esperando até as 09:00hs quando as crianças começavam a entrar, e o mesmo acontecia na parte da tarde; o trabalho com as crianças terminava às 16:00 h, mas as professoras permaneciam aguardando até as 17:30 h para irem embora.

Ao olhar para o entrelaçamento dos tempos e dos espaços que compõem a rotina do Grupo 2 na creche observada, compreendemos a sua organização como instrumentos externos aos sujeitos que organizam a logística do coletivo e, concomitantemente, estruturam suas possibilidades individuais de ação espaço-temporais. Como um tempo institucional que marca o tempo individual e que se faz possível dentro de determinada acomodação espacial, ou melhor, que se faz possível de realizar em razão das próprias bases espaciais disponíveis naquele *tempo histórico*. Como coloca Bakhtin (2010, p. 355) ao abordar o seu conceito de *cronotopo* no âmbito do romance: “desta forma, o cronotopo se configura como uma materialização privilegiada do tempo no espaço, é o centro da concretização figurativa [. . .]”. Na estreita relação tempo-espaço da creche os simbolismos dados ao tempo se materializam no espaço, no agir das crianças e professores, nas necessidades, propostas, no sono, na fome, nas atividades vividas, no choro, no cansaço, nas brincadeiras, nos ritmos que passam a constituir aquele cotidiano.

No *cronotopo* da creche uma série de cronotopos maiores e menores estão sobrepostos, coexistem (não sem tensão), mas confrontam-se, opõem-se e encontram-se inter-relacionados e emergem no caráter dialógico da vida. O próprio funcionamento da creche com

seu horário e localização também está inter-relacionado com as organizações e perspectivas do tempo-espaço da cidade do Rio de Janeiro, da Ilha do Fundão, da Universidade, dos deslocamentos e particularidades espaços-temporais das crianças, de suas famílias e dos profissionais que ali se encontram.

Amorim (2001, p. 222-223), parafraseando Bakhtin, aponta o cronotopo como esta materialização do tempo no espaço e acrescenta: “há um lugar em que a história se desenrola, onde o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse lugar”. O tempo-espaço da creche se apresenta para nós como este tempo e lugar peculiares onde a história daquele grupo acontece e pode ser vivida, constituído na cultura deste tempo-espaço e constituidor dos seus sujeitos, com suas práticas, ritmos, gêneros discursivos, olhares, enunciados ditos e não-ditos que se são tecidos e tecem crianças e adultos no cotidiano da escola.

Capítulo 4 - Encontros e desencontros com a linguagem na creche

A bailarina

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
Mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
Mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda com os bracinhos no ar
E não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
E diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
E também quer dormir como as outras crianças.

Cecília Meireles

Na infância da menina cabem a bailarina, a dança, a estrela, o véu, o céu, o sono... todas estas coisas e muitas outras cabem no seu mundo. Ela pode experimentar ser bailarina no rodopio, no equilíbrio, com os braços, os pés, os olhos, com os objetos que se transformam em outros e a transformam em outra também. Ao fim de tudo isso, pode voltar a ser só a menina. Imaginar a bailarina de Cecília nos faz refletir sobre o nosso encontro com as crianças, sobre ser professor com as crianças e participar com elas da infância ainda que adultos e, exatamente por isso, conhecer com elas, se deslocar para o universo delas e voltar para o nosso lugar próprio em um movimento contínuo de compartilhar o que se conhece e experimentar o mundo com o outro-criança. A poetisa afirma a potência da criança de dançar, sonhar e recriar. A falta das notas musicais sistematizadas não exatamente faz falta, mas ao contrário nos abrem para a imaginação, para o novo, o inesperado, para ver de novo o já conhecido com o encantamento de quem o encontra pela primeira vez. Como nos apresenta Guimarães (2011) em diálogo com Kohan (2007) a contraposição entre a instrução e educação; enquanto a primeira se realiza no reino da ação explicadora onde um não sabe e o outro sabe, a educação é o governo dos que não sabem “pois todos aprendem e modificam-se no espaço da experiência compartilhada” (Idem, 2011, p.164).

Nos capítulos anteriores nos detivemos a discorrer sobre questões e encontros teóricos que nos ajudam a refletir sobre a prática pedagógica com a linguagem junto dos bebês e crianças na creche, bem como as escolhas feitas para a realização da pesquisa e o seu campo empírico. Fizemos a descrição deste campo, seus sujeitos, espaços e tempos. Neste capítulo nos deteremos a olhar para os eventos selecionados a partir dos registros das observações do campo em diálogo com os autores trazidos anteriormente e outros que nos auxiliam a ampliar a discussão acerca da linguagem com as crianças e professoras em interação na creche.

A riqueza do mergulho no campo e do convívio com os seus sujeitos nos coloca diante de uma experiência que não pode ser resumida dentro de unidades que agrupam professoras como um só bloco de um lado e as crianças do outro. Além da perspectiva relacional que atravessa o nosso referencial teórico, a diversidade do grupo de professoras e do grupo de crianças nos coloca em uma situação que dificulta fazer uma leitura das experiências observadas como caracterizadoras de um processo coeso, principalmente no que tange às práticas pedagógicas.

Diante do material produzido no campo, foram feitas inúmeras leituras e, como o escavador de Benjamin (1993), fomos encontrando nas diversas camadas os eventos e os agrupando em coleções. Organizamos, assim, cinco categorias de análise nas quais buscamos responder as perguntas que orientaram esta pesquisa assim como acolher e dialogar com as surpresas que o campo nos ofereceu. As análises apontam caminhos que nos defrontam com desafios já mapeados pelo campo educacional para a Educação de crianças pequenas e bebês, e ainda peculiaridades que nos provocam a pensar as possibilidades de ação em uma docência partilhada entre cinco professoras, repleta de sutilezas entre adultos e crianças. A expectativa de analisar as práticas pedagógicas como uma unidade a partir da ideia de grupo ou turma se dissipou em face dos eventos do campo que se apresentaram complexos já que se constituem na heterogeneidade das professoras e das crianças.

4.1 “Isto é pirraça!” - Quando quase todos falam quem não fala tem voz?

Por volta das 14h algumas crianças da turma começam a acordar. As professoras organizavam o primeiro lanche da tarde e marcavam informações nas agendas das crianças quando Flávio acorda chorando e esperneia na cama. As professoras continuam as atividades que estavam realizando e Flávio continua chorando deitado no seu colchão. A estagiária comenta que ele está chorando e fala que ele não costuma chorar quando acorda. Ele continua a chorar bastante. Bate com as pernas no colchão, mexe o corpo e as professoras não reagem. Ninguém vai até ele. Até que uma das professoras fala: “Ah! Isto é pirraça. Ele está muito pirracento.” E deixam-no chorando. Duas crianças do grupo (Valentina e Arthur) se levantam e vão até Flávio, se ajoelham na frente dele e ficam olhando ele chorar. Então, umas das

professoras (demonstrando alguma irritação) vai na direção do menino, tira as duas crianças da frente dele, fala para deixarem-no lá e irem guardar suas roupas de cama. Ela volta até o menino, o levanta pelos braços e o coloca sentado em uma cadeira afastada dos colchões e do grupo de crianças. Sentado na cadeira ele para de chorar. As demais crianças vão se levantando e sendo chamadas pelas professoras para se sentarem à mesa para o lanche. Passados alguns minutos, todas as crianças já estão sentadas à mesa e o Flávio continua sentado na cadeira afastada do grupo olhando para as crianças lancharem. As professoras seguem servindo o lanche para as crianças e não dirigem sequer uma palavra para ele. Ele resmunga na cadeira até que outra estagiária chega na sala e pergunta porque ele não está lanchando. Ela pergunta às professoras se pode colocá-lo na cadeira para lanchar e elas autorizam. Flávio se junta aos colegas para o lanche e uma das professoras reafirma para ele: “Você está muito pirracento.” (Caderno de campo, 10 de novembro de 2017)

Tardif e Lessard (2005) afirmam que a docência por si é uma atividade na qual a relação com o outro e/ou com os outros se coloca como aspecto fundante da composição profissional. Nesta direção, entendemos que a perspectiva relacional a que nos referimos nos capítulos anteriores desta dissertação se configura como horizonte e caminho da ação docente. Tendo em vista as práticas pedagógicas com a linguagem na creche nas quais os bebês e as crianças se colocam como os interlocutores centrais da ação docente, a interlocução que se estabelece entre adultos e crianças e das crianças entre si é o próprio caminho de formação dos sujeitos na linguagem. O desafio posto está em incorporar que, para além da relação se configurar como estruturante da docência, é nela que uma série de experiências e conhecimentos são partilhados, apreendidos, que visões de mundo e de criança emergem e se integram na dinâmica de constituição dos adultos e crianças em interação na creche.

No campo da pesquisa estávamos diante de um grupo de crianças com idade entre um ano e meio e dois anos de idade em fase de apreensão e estruturação da linguagem verbal, na qual emoções, vontades, e necessidades biológicas se expressam com intensidade e às vezes exclusivamente com o aparato corporal não verbal. Isto é, as crianças pequenas se relacionam com toda a potência corporal: o choro, o toque, o movimento, o grito, o olhar, o riso, comunicam o que ainda não é possível simbolizar com a iminente chegada da linguagem.

De acordo com Pino (2005), no início da vida extrauterina o choro se apresenta como uma clara função orgânica que se inicia como uma descarga de tensão produzida pelo desconforto fisiológico (fome, irritação cutânea, urina, fezes, etc.) e que cessa logo que a causa física é sanada. No entanto, com o passar dos meses, o choro adquire paulatinamente o valor de *meio de expressão* (ou simbolização) de variados sentimentos, traz uma carga de representação. Esta mudança de um choro atrelado essencialmente às funções biológicas para um choro relacionado também às demandas emotivo-volitivas das crianças pequenas, permite

que a encaremos como uma ação do meio cultural sobre uma função biológica. Sobre o tema Pino (2005, p. 205) acrescenta que

O choro torna-se uma reação, por vezes, difícil de interpretar, da criança ao meio social, não ao meio natural. O que evidencia a existência na criança de mecanismos de controle que lhe permitem chorar ou parar de chorar em função de objetivos que não são mais determinados pela ordem biológica.

A ação dos adultos frente ao choro dos bebês e crianças pequenas vão traçando contornos sobre ele, atribuindo valor e sentido, e permite que a criança se aproprie destas significações como quem lê a resposta do outro: seja pela palavra que nomeia, pela entonação, pelo toque corporal, pela expressão facial, pela resposta devolvida ao bebê como todo um conjunto de ações. Desde muito cedo o bebê está aprendendo a ler o mundo com todos os seus sentidos na relação com os adultos que o rodeiam.

Nas palavras de Lòpez

O adulto traduz em palavras as sensações do bebê, também gesticula, oferece seu rosto, seu olhar, seu sorriso ou sua ira. A criança constrói a partir do rosto do adulto, uma série de signos vitais para sobreviver: aprende a ser acalmar, aprende a esperar, sente-se querida, reconfortada, sabe que é aceita, percebe a preocupação, o carinho [. . .]. (2016, p.17)

Na interação adulto-criança, o movimento empático do adulto que busca se aproximar daquilo experimentado pela criança e do seu lugar externo – *exotópico* – supõe o que a criança vivencia, costuma vir acompanhado de palavras que nomeiam a necessidade e/ou a emoção da criança pequena. Neste movimento, o adulto oferece à criança o seu *excedente de visão* (Bakhtin, 2011), dando contornos a ação dela por meio do gesto e de encontros significativos com a linguagem verbal, com palavras plenas de sentido que em breve se tornarão também dele. Quando iniciamos o campo da pesquisa, Flávio praticamente não se expressava verbalmente. A maioria das vezes vocalizava uma série de sons como se fossem palavras emoladas enquanto brincava pela sala ou mesmo em face de um enunciado de uma das professoras. Aos poucos, fomos percebendo que ao final daquele emaranhado de sons, ele ensaiava uma palavra conhecida por nós. Certo dia, sentado à mesa para lanchar com o grupo que comia maçã, ele balbucia seu emaranhado de sons e ao final disse: “maçã”; outro dia em uma brincadeira com um colega que pega um objeto da sua mão ele diz ao final dos balbucios: “Carlos”. Anunciando que experimentava tomar para si com sentido as palavras comungadas naquele contexto ou da refeição ou do convívio com as demais crianças.

Se o choro da criança ao acordar não encontrou imediatamente o entendimento por parte das professoras, o caminho do diálogo, do acolhimento, da empatia poderia estabelecer entre eles uma dinâmica afetiva que não só confortasse a criança como proporcionasse a ela

palavras e atos que verbalizassem sentidos para o choro. Com base também nos estudos de Vigotski (1996, 2000, 2010) entendemos que os significados são partilhados no coletivo e a palavra do adulto oferece significação a ação da criança. É o enunciado do adulto que oferece significado e sentido à ação da criança, que entra no diálogo com o corpo e pode experimentar reproduzir e se apropriar das palavras. Se a expressão do choro encontra a exclusão da criança do grupo e a demora para participar do lanche, nos questionamos quais contornos afetivos e cognitivos estamos oferecendo a ela? Quais os objetivos pedagógicos para uma prática que antes de acolher e dialogar, conforma e exclui? Que sentidos oferecemos para a expressividade da criança?

Em contrapartida, acompanhamos uma outra situação de choro da mesma criança em situação de disputa de um objeto com uma menina do grupo e em diálogo com outra professora:

Flávio se joga no chão e chora indicando querer o livro que Camila pegou do chão (e que antes estava com ele). A professora se abaixa e, calmamente, fala com ele: “O que houve Flávio?”. Ele ainda esperneia e chora. A professora o chama de novo, pergunta o que houve e, depois de alguns instantes de silêncio, ele responde: “Brabo!”. Ela explica que o livro naquele momento estava com a Camila e que ele depois poderia pegar. Mas, que não era daquele jeito que ele deveria fazer para ter o livro de volta. Ele olha para a professora, se acalma e pega outro objeto da sala para brincar. (Caderno de campo, 02 de outubro de 2017)

O movimento da professora que se aproxima de Flávio, oferece a ele a sua escuta atenta e permite que ele busque um caminho expressivo com a palavra para além do choro e dos movimentos corporais nos chamou a atenção. Primeiramente, a ação da professora que se coloca no lugar do outro detentor consciente dos signos da cultura (das práticas sociais, da palavra, da significação) e na relação com a criança os compartilha: na narrativa do evento, no acabamento dado ao conflito e ainda no convite à expressão verbal do outro. Em seguida, mesmo diante da possibilidade de Flávio não reagir verbalmente ao ocorrido, a professora fala com ele com gestos e palavras, em um enunciado que dá acabamento à ação da criança e responde à palavra dela. A fala de Flávio sobre estar bravo nos leva a deduzir que ele estava aborrecido porque queria o livro de volta ou porque queria que Camila entregasse o livro a ele, e recebe de volta da professora no diálogo uma condução que oferece palavras para descrever a situação como também provoca uma possível generalização da ação da criança em outras situações similares.

Era muito comum as crianças disputarem brinquedos e livros enquanto brincavam com objetos disponíveis na sala, expressando na dinâmica corporal/gestual suas nuances volitivo-emocionais. Algumas vezes as professoras decidiam o conflito, porém, via de regra, as

professoras conversavam dando algum contorno à ação das crianças: propunham a troca de brinquedos, pediam que um deixasse o outro com o brinquedo, ou sugeriam que uma das crianças pegasse outro objeto. Havia na sala um único carrinho de ferro e ele era muito desejado por certas crianças. Certo dia após almoço, enquanto algumas crianças tomavam banho, outras estavam sendo secas e vestidas, e outras já estavam nos colchonetes para dormir, quatro crianças brincavam perto de mim enquanto aguardavam o banho.

Moisés está sentado à mesa brincando com o carrinho de ferro vermelho. Em silêncio o empurra de um lado ao outro da mesa, para frente e para trás, e sorri. Roque se senta à mesa à frente de Moisés e fica olhando o carrinho. Passados alguns instantes, Roque se levanta, vai até o cantinho da leitura, pega um livro e traz para a mesa. Empurra o livro até Moisés e pega dele o carrinho. Moisés pega o livro e sorri. Roque sai brincando com o carrinho pela sala (Caderno de Campo, 30 de outubro de 2017).

Moisés comumente entrava em conflito com as demais crianças na disputa por brinquedos. Frequentemente era chamado para conversar com as professoras que ofereciam algum contorno para sua ação corporal mais agressiva sobre os colegas do grupo. Perguntavam o que ele queria, o porquê de estar batendo nos colegas, afirmavam que ele não agisse daquela maneira, que pedisse emprestado o brinquedo, que ele poderia ficar com um brinquedo e o colega com outro, etc. Neste exercício estético de dar acabamentos a ação da criança, de nomeá-las e sugerir novas formas de agir, as professoras do seu lugar iam instituindo possibilidades de comportamentos diferentes para quando Moisés quisesse um objeto que estava em posse de outra criança.

Segundo Vigotski (2000), no desenvolvimento dos signos existe uma lei mais geral que regula o desenvolvimento da conduta e que de certa forma, se aplica a todo o emprego dos signos: “a criança, ao longo do seu desenvolvimento, começa a aplicar as mesmas formas de comportamento que a princípio outros aplicavam com respeito a ela” (Idem, p.146). O autor amplia a discussão ao afirmar que, inicialmente, os signos são sempre um meio de relação social, que se colocam como meio de influência sobre os outros e depois se transformam em meio de ação do sujeito sobre si. Assim, vemos no evento com Roque uma indicação de que aquela prática pedagógica das professoras – que nomeia o acontecimento, nomeia sua própria ação, que pergunta e propõe saídas para o conflito de interesses – em resposta à ação corporal das crianças possa ser ressignificada pela criança na imitação em situações similares, ainda que sem palavras, mas plena de sentido na dinâmica relacional.

Em outro dia, na hora do almoço, Eduardo almoçava com o auxílio de uma professora. A maioria das crianças já almoçava sozinha, mas algumas ainda precisavam da ajuda dos adultos para fazer a refeição. Vale destacar que no momento da refeição as professoras

almoçavam junto com as crianças, sendo esta uma proposta da escola que visa proporcionar na experiência do almoço uma prática pedagógica na qual o professor sirva de referência para a conquista de práticas do grupo social. Apenas uma das cinco professoras se senta efetivamente à mesa com as crianças. As demais costumavam se sentar junto das crianças, mas se colocam um pouco atrás delas com seus pratos de comida na mão ou no colo.

Durante o almoço uma das professoras está sentada bem próxima a Eduardo e, enquanto almoça, o ajuda a comer também. Quando ela para por um instante de colocar a colher com a comida na boca dele, ele se vira para ela e coloca a mão na sua coxa. Em seguida, ela volta a dar a comida a ele (Caderno de campo, 02 de outubro de 2017).

Esta cena dá voz ao silêncio verbal de Eduardo, mas nos apresenta uma professora atenta à criança na sua expressividade corporal. Nem ela nem Eduardo trocam palavras neste instante, porém os enunciados se evidenciam nos movimentos corporais, na interrupção do ato de colocar a colher com a comida na boca na criança, no toque na criança na perna da professora, na reação do menino que se vira e olha para ela, e na resposta gestual dela. Ressaltamos que, na perspectiva da linguagem, esta cena evidencia que nas interações nem sempre a linguagem verbal é central. A troca entre criança e professora acontece na dinâmica do gestual e momentos de quietude externas mostram que também são caminhos de experimentação do mundo.

Durante o tempo em que permanecemos no campo da pesquisa, estando quase que diariamente com o grupo de crianças e professoras – sujeitos da pesquisa – nem sempre foi possível manter a distância de quem somente observava. Houve situações nas quais fomos compelidos a agir e, em razão disto, recorremos a Ferreira (2017) para usar termo *participação observante* (ao invés de observação participante) para eventos em que nos sentimos envolvidas pelos acontecimentos do campo e atuamos com as crianças e adultos do grupo de forma intencional.

Ao fim do primeiro lanche da parte da tarde a maioria das crianças tinha acabado de comer e se levantado da cadeira para brincar. Estavam pela sala com brinquedos disponíveis na mão, corriam, pulavam nos cavalinhos infláveis... Algumas, contudo, ainda terminavam de comer. Igor, sentado à mesa, começa a chorar. Havia duas professoras na sala. Uma delas organizava a bandeja para devolver o restante da refeição para a cozinha e a outra trocava a fralda de uma criança. Ambas estavam de costas para o grupo e nenhuma das duas olha para ele. Igor continua a chorar e olha para mim. Eu pergunto a ele o que houve, e uma das professoras me diz: “Ele não fala”, e continua a sua tarefa. Eu me levanto, vou até ele e pergunto novamente: “O que houve, Igor? Você quer mais leite?” Ele me olha e para de chorar. Eu pergunto a professora se posso colocar mais leite para ele. E com a permissão dela, entrego a ele o copo com leite. Ele toma todo o leite e depois sai da mesa. (Caderno de campo, 02 de outubro de 2017)

Trazemos mais este registro em que o choro parece demonstrar a intencionalidade expressiva da criança em processo de apreensão da linguagem verbal. Igor apresentava no convívio da creche escassos recursos verbais estabelecidos e este fato era sabido pelas professoras. De modo que a frase da professora – “ele não fala” – poderia ter o sentido de me esclarecer acerca da provável resposta não verbal, entretanto, além da sentença sobre a não fala, a postura das professoras de certa indiferença para o que se passava naquele final de lanche nos conduz a questionar a presença relacional dos adultos diante do que as crianças podem fazer e não diante do que elas não podem. Principalmente, por estarmos em uma instituição educacional que se propõe a educar e cuidar de bebês e crianças tendo como eixos do trabalho as interações e brincadeiras²⁵.

Como afirma Schmitt (2014, p.53) sobre a ação docente com bebês

Os estudos de maneira geral anunciam a necessidade de constituir uma ação docente, educativa, que tome como base a ideia de um bebê ativo e participativo das relações que o contorna, rompendo com o marco conceitual que os tomava a partir da perspectiva da falta, da ausência e da incapacidade. Ou seja, chamam atenção para as formas singulares com que os bebês participam do mundo, destacando a dimensão corporal (COUTINHO, 2010) como fonte reveladora de expressividade e de manifestação de suas ações.

Ao discutirmos a prática docente com as crianças pequenas não esperávamos que as práticas com a linguagem aparecessem somente em atividades estanques, descontextualizadas, ou ainda em atividades planejadas que contemplem especificamente o encontro com ela. Mas sim, enquanto sujeitos da linguagem, buscávamos observar se nas diversas experiências que se desenrolam na rotina da creche seria possível ao professor ocupar o seu lugar de formador, de quem compartilha o conhecimento como parceiro mais experiente na jornada, sobretudo ancorado em saberes profissionais articulados com a *gramática pedagógica* da escola, imerso na dinâmica educativa de quem está constantemente em *prática pedagógica*.

Encontramos na ação docente de algumas professoras um olhar atento para a expressividade das crianças que não verbalizavam ou pouco o faziam, compreendendo o lugar do professor que na linguagem oferece a criança oportunidades de se apropriar do universo simbólico da cultura. No entanto, em outros momentos, vimos a dimensão corporal não-verbal das crianças ser desconsiderada na interação com o adulto, sem a instituição de uma relação dialógica, sem acolhimento que, por conseguinte, empobrece as possibilidades de troca e de aprendizagem da/na linguagem.

²⁵ Conforme descrito na proposta pedagógica da Escola: “A Escola de Educação Infantil da UFRJ atua em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), tendo como eixos norteadores da prática pedagógica as Interações e as Brincadeiras”. Disponível em: <<http://eei.ufrj.br/index.php/2016-04-05-16-22-59/proposta-pedagogica>>.

No campo também registramos brincadeiras das crianças com o som da própria voz à mesa tomadas pelas professoras como barulho; por exemplo, quando uma criança começa a fazer o som de “AAAAAAAAA”, outra criança ri e faz também o mesmo som, uma terceira criança entra na brincadeira e repete. Começam a se alternar na emissão do som seguindo uma ordem e um ritmo, todavia, a professora pede para parar alegando que está muito barulho, parecendo não ter percebido a brincadeira que tinha se instaurado entre eles. Ou ainda, nos sorrisos, olhares e toques ritmados entre as crianças no colchonete após acordarem que pareciam brincadeira e/ou pequenos diálogos e que aparentavam passar despercebidos pelas professoras da turma.

Nas entrevistas que fizemos com as cinco professoras do grupo, todas afirmaram entender que na interação as crianças iam se apropriando da linguagem, que falar com as crianças mesmo quando elas não falavam era intencional porque compreendiam que dessa forma as crianças aprendiam. Duas professoras destacaram que falar com as crianças rotineiramente era intencional, mas algo “natural”, que se faz naturalmente. Uma delas explicou que era natural porque falamos com bebês e eles não falam, mas assim eles vão aprendendo, a outra professora esclarece que ao falar com a criança, ela acaba imitando o adulto e, deste modo, chamando a criança a falar ela responderia ainda que fosse com gestos. Neste caminho, outra professora também nos aponta na entrevista que a prática com a linguagem atravessa o fazer pedagógico das professoras.

É que nem sempre a atividade é intencional para isso, mas eu acho que no dia a dia a gente acaba estimulando mesmo falando coisas que para gente não são necessárias, mas que a gente sabe que para eles é importante a gente estar falando o tempo inteiro. Até a questão da rotina, agora a gente vai fazer isso, agora a gente vai fazer aquilo, eu acho que isto vai ampliando mesmo (Entrevista individual, professora Bárbara, 27 de novembro de 2017).

Apesar de todas as cinco professoras defenderem uma prática pedagógica ativamente interlocutória com as crianças, indicando que este seria um caminho de aprendizagem por parte das crianças, a observação do cotidiano do grupo evidenciou que algumas práticas docentes nem sempre confirmavam a afirmativa. O desafio que surge com a especificidade do trabalho com a linguagem junto de bebês e crianças pequenas é o de estabelecer uma relação que dialogue com as possibilidades expressivas deles e, além disso, que seja pedagogicamente comprometida com sua ampliação. Iniciamos esta análise nos questionando se quando quase todos falam, quem não fala tem voz, e buscamos expor que a partir da observação do grupo a resposta para esta pergunta não pode ser resumida em sim ou não. O diálogo mudo, a escuta atenta, a resposta com palavras comprometidas em dar voz à criança que se expressa com os recursos corporais não-verbais aparece na prática docente de algumas professoras, no entanto,

na ação de outras professoras do grupo a atenção às sutilezas da dialogia cotidiana se perde em meio às tarefas burocráticas da docência.

4.2 “Deixa eu abrir a janela” – As interações entre o diálogo, o comando e a indiferença.

Eram quase 11 horas da manhã e as crianças esperam o almoço sentadas à mesa. Eduardo começa a cantar a música da baleia. Nina e Valentina cantam junto com ele. Valentina se levanta da cadeira e a professora Paula pede que ela se sente. Ouve-se um barulho no corredor e a professora Maria diz: “Oh! Olha o barulho. Acho que o Sr. Joel está chegando”. Logo, Sr. Joel abre a porta com carrinho trazendo o almoço. A estagiária fala: “Olha o Sr. Joel”. As crianças olham para a porta com alegria, sorriem, se agitam e três delas se levantam para abraçar o Sr. Joel. A professora Maria diz: “Hummm... que delícia de papa! Eu vou papar”. A estagiária começa a distribuir os pratos. E Paula (professora) também fala: “Olha que delícia, pessoal!”. As crianças mexem nos pratos ainda vazios e Paula diz: “Deixa eu ver para quem eu vou colocar comida. Posso colocar?” E segue falando com as crianças: “Ai, ai, ai, não coloca a mão no prato. A comida está quente”. Nina diz: “tá quente!” e a professora Cláudia, que acabara de chegar, olha para Valentina e fala: “come tudo”. As professoras (Paula, Maria e Bárbara) servem as crianças dizendo para elas quais os alimentos estão colocando nos pratos e algumas crianças repetem os nomes dos alimentos (arroz, feijão, salada...). Depois de servirem todas as crianças as professoras também se servem e sentam próximas as crianças à mesa. Salvo Maria que se senta à mesa entre duas crianças.

Depois de um tempo Paula (professora) afirma: “Hum, Valentina tá comendo tudo.” E continua a conversa com as crianças. Maria (professora) pede que Arthur coma devagar e Paula (professora) fala com uma das crianças: “Isso, Valentina, come tudo. Valentina e Nina estão comendo tudinho, olha.”

Maria (professora) olha para Flávio que estava com metade do prato para fora da mesa e diz: “Flávio, vai derrubar o prato”. E ele empurra o prato de volta sobre a mesa. Vendo que Valentina se levantou pede que ela volte para mesa e se sente.

Maria (professora) se levanta, pega no carrinho que veio da cozinha a travessa com a sobremesa do dia e começa a oferecer às crianças. Ela diz: “Humm que delícia! Quer Eduardo? Flávio, quer melancia? Quer Arthur? Flávio que já tinha levantado, se senta na cadeira para comer a melancia. Maria (professora) fala: “Quer Nina?”. E Nina responde: “quer”. Roque estica o braço em direção a Maria e diz: “quer meanchia”. E Maria (professora) continua: “Você quer mais Arthur?”. E ele responde: “Quer. Quer melancia”. Moisés recebe a melancia com um sorriso, olha para ela e come. O almoço vai terminando e as professoras começam a se organizar para dar banho nas crianças e colocá-las para dormir. Arthur ainda pede: “Eu quer mais melancia”. Mas a estagiária responde a ele: “Acabou Arthur. Não tem mais melancia” (Caderno de Campo, 13 de novembro de 2017).

Dando seguimento ao que ora expomos, na observação do grupo percebemos que não era possível categorizar um único encaminhamento da ação docente com as crianças, já que as cinco professoras estabeleciam relações diferentes com elas em situações similares da rotina. Ou seja, em face das mesmas circunstâncias as professoras se colocavam em relação com as crianças de maneiras distintas. Como o grupo de docentes se intercalava nos turnos diários e devido a algumas trocas de horário que ocorreram durante o curso da pesquisa, foi possível, de alguma forma, observar a relação das diferentes professoras e crianças nas mesmas ocorrências da rotina.

Destacamos, a princípio, um evento do almoço do grupo. Neste dia três professoras estavam presentes e havia nove crianças na sala. A maioria dos encontros do grupo no almoço com estas professoras eram cheios de diálogos. As professoras costumavam anunciar que estava chegando a hora do almoço e chamavam as crianças para a mesa ainda antes da comida chegar à sala. Brincavam com elas com músicas que envolviam brincadeiras com nomes de alimentos e quando a comida chegava, iam narrando para as crianças o que estavam por fazer, que alimento iam servir, por vezes pediam que as crianças soprassem o feijão nos seus pratos quando este ainda estava quente. Durante o almoço incentivavam as crianças a comer todo o alimento ou aquele que a criança ia deixando de lado no prato, falavam de forma elogiosa sobre o sabor da comida, elogiavam as crianças durante a refeição destacando que estavam “comendo tudo”. E ainda intercalavam entre a palavra de encorajamento e o auxílio corporal para aquelas crianças que ainda não conseguiam se alimentar totalmente sozinhas.

Entendemos haver na prática pedagógicas das professoras na cena narrada proposições e provocações com a oralidade que se sustentam na corporeidade do gesto no desenrolar do almoço. No contexto do almoço as professoras se colocam atentas às necessidades das crianças enquanto comem, não somente ligadas ao ato em si de se alimentarem, ao ganho de autonomia corporal, mas a experimentarem os vários alimentos disponíveis e também à intencionalidade de proporcionarem uma experiência dialógica na qual a fala dos adultos dá voz às expressões das crianças, narra acontecimentos no coletivo e abre para todo o grupo um espaço dialógico de escuta e responsividade. Como já apontado, a prática pedagógica oferece oportunidades às crianças de penetrarem na corrente da comunicação verbal, já que a enunciação não se configura como um ato individual mas, como afirma Bakhtin (2014), a enunciação é de natureza social, isto é, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (Idem, p.125).

Na dinâmica da experiência com a linguagem o encontro com o adulto detentor dos signos da cultura, da palavra, dos significados, oferece às crianças oportunidades variadas de apreensão de palavras e produção de sentidos partilhados nos enunciados no coletivo ou individualmente. Quando Vigotski (1996, 2000, 2006) sustenta a origem social das funções mentais superiores e seu processo de constituição em interdependência com o meio social, o outro ocupa lugar indispensável nesta engrenagem. Na relação eu-outro fundamenta-se a constituição cultural dos sujeitos, na perspectiva da enunciação em si bem como em toda a qualidade da relação. A mediação semiótica à medida que é constituída de signos e significação também institui modos de ser e de se relacionar consigo e com o meio social.

No diálogo com as professoras as expressões gestuais e verbais das crianças são elaboradas e devolvidas às crianças em uma entrega constante de palavras que completam o enunciado das crianças ou verbalizam seus movimentos corporais. Diante da oferta de melancia que é feita com todo o aparato corporal da professora (inclusive a fala), algumas crianças respondem somente “quer” outras dizem “quer melancia”, há crianças que somente esticam o braço, mas a professora segue falando com elas. Com frequência nos almoços do grupo a colher era entregue para as crianças depois que as professoras terminavam de servi-las e assim que alguns alimentos eram postos no prato as crianças começavam a comer com as mãos. Pegavam alguns grãos de feijão, um pouquinho de arroz, pedacinhos de legumes, de carne, e iam colocando na boca. Algumas crianças já pediam “coié” outras repetiam falando o nome dos colegas do grupo frase das professoras: “pela coié”.

Compreendemos com Vigotski (2006) que as primeiras palavras da criança enunciam uma série de significados, estando condida nelas enunciados inteiros. Deste modo, em “coié” poderíamos inferir que as crianças estão pedindo a colher para poderem comer, avisando às professoras sobre a ausência da colher, ou mesmo pedindo aos outros que esperem a colher. É a resposta da professora ancorada no contexto daquela experiência que acolhe o enunciado da criança e devolve frases como: “vamos esperar a colher”; “espera a colher porque o feijão está quente”, ou “a Maria já vai entregar a colher”, que dilata as possibilidades de encontros semânticos com a palavra do outro. No movimento de ampliação do repertório lexical novas palavras são ofertadas à criança e, no movimento, cada palavra vai ganhando um significado específico, um valor específico dentro da enunciação. Este fluxo dialógico propicia o desenvolvimento da linguagem verbal na criança da palavra para a frase e da frase para a palavra.

Fora dos eventos com a refeição também pudemos observar uma professora do grupo atenta aos movimentos das crianças na sala e disponível para dialogar com eles considerando o potencial imaginativo das crianças pequenas que se constrói em interação com as experiências dadas pela realidade. Na cena abaixo, a professora não só percebe o que as crianças estão fazendo (e era uma prática social do grupo ir para janela se despedir dos pais) como interage com eles acrescentando uma informação sobre o vidro da janela estar fechado. Ao abrir a janela, a professora acrescenta uma narrativa verbal como quem dá ao outro as suas palavras para que elas possam passar a ser dele também.

Roque subiu em uma das cadeiras próximas à janela e falou: “Papai. Tchau papai.”. Logo Moisés, Nina e Valentina chegaram e os quatro davam tchau e falavam: “vovó”, “carro”, “tchau papai”, “óia carro”. Uma das professoras vendo o movimento das crianças se aproxima deles e fala: “Espera aí pessoal. Deixa eu abrir

a janela, se não o pai de vocês não vai ouvir vocês chamarem”. E as crianças continuam ali por um tempo.” (Caderno de campo, 27 de novembro de 2017)

Na perspectiva de pensar uma docência que considera o potencial participativo e ativo dos bebês e crianças pequenas, ainda que na relação dialógica com eles produza conhecimento e cultura, encontramos nestes eventos práticas pedagógicas com a linguagem que sustentam e ampliam as ações das crianças consigo e com os pares. Ao enunciar “Deixa eu abrir a janela, senão o pai de vocês não vai ouvir vocês chamarem” a forma como a professora se posicionou no diálogo com as crianças foi entrando no jogo simbólico que Roque havia iniciado, propiciando a participação também das outras crianças. Como anunciam Corsino e Guimarães (2017, p.1) ao abordarem a constituição dos sujeitos na relação com o outro a partir do entendimento de Bakhtin

Nesta relação com o outro significados são partilhados e sentidos construídos. Há uma complexidade nesta relação sujeito e mundo e vice-versa, uma vez que a riqueza do contexto não se reduz à quantidade de possibilidades de relações objetivas, mas inclui também a qualidade delas. Qualidade que se efetiva pela presença dialógica, ativa e responsiva do outro, pelos significados e sentidos ali trazidos.

Todavia, em um mesmo dia no campo pudemos observar que outras professoras do grupo não mantinham esta mesma relação com as crianças. Destacamos o evento abaixo, porque consideramos que ele guarda dois padrões de ação docente diferentes entre si também diverso do primeiro modelo exposto e que instauram uma outra lógica na interação professor-criança pequena na creche:

As crianças estão acordando e uma das professoras está de pé colocando leite nos copos para servi-los. Enquanto Valentina tenta calçar o tênis em Arthur, Eduardo traz um brinquedo para me mostrar. A estagiária ajuda as crianças a calçarem seus sapatos e as crianças vão levantando. Há duas professoras com o grupo e uma delas diz: Senta, Arthur. Senta, Valentina. Enquanto isso, conversa com a outra professora sobre preferir trabalhar com as crianças menores em razão delas aderirem ao que os adultos propõem e as crianças maiores nem sempre fazerem isso. E diz: “Então você tem que negociar com eles o que você quer fazer.” As crianças estão sentadas lanchando. Uma das professoras está sentada com elas à mesa e a outra está em uma cadeira mais afastada. Enquanto conversa, a professora fala para uma criança: “Senta. Não come a maçã do amigo.” E continua falando para as crianças: “Come a maçã, Eduardo. Come, Roque. Come a maçã, Nina”. A professora que está sentada um pouco afastada da mesa vê que uma das crianças está com um pedaço grande de maçã na boca e fala: Flávio! Por isso que esse garoto fica entalado! Porque olha tamanho da maçã que está na boca dele!” Moisés cospe a casca da maçã e uma das professoras se dirige a ele dizendo: “Não cospe! Não cospe! Não cospe a maçã!” Eduardo também cospe a casca da maçã sobre a mesa e a professora fala com ele: “Eduardo também, não comeu nada. Só está cuspidando a maçã. Vou te dar outro pedaço não é para cuspir. Não cospe a maçã. É para engolir.” A outra professora segue falando sobre si. Depois fala sobre uma das crianças: “Olha o Arthur, caindo o negócio no prato. Olha lá.” Seguindo o lanche a professora que está à mesa oferece pão às crianças: “Carlos quer pão?” E Eduardo afirma: “Quer pão”. A professora então responde: “Vem cá pegar. Aproveita e entrega leva lá pro Carlos.” [. . .] Terminado o lanche as crianças estão brincando pela sala e as professoras começam

a chamar as crianças para trocar a fralda: “Vem, Eduardo”, “Vem, Roque”. (Caderno de Campo, 13 de novembro de 2017)

Há duas situações diferentes neste evento que nos chamaram a atenção e que se desdobram em outras práticas similares no decorrer do dia. A primeira delas se refere ao fato de uma das professoras se colocar em relação com as crianças com uma enunciação centrada em si e pouco aberta para a interlocução, sem muitos espaços de escuta e reposta. Uma fala diretiva, que ordena que as crianças se sentem, ordena que comam, ordena que não cuspem a casca da fruta, ordena que engulam e quando se abre para a resposta da criança também determina que ela faça algo. Esta ação docente carrega implicitamente no discurso, na entonação, a concepção da centralidade do adulto na relação com a criança. Em uma prática que parece se dar em uma relação quase monológica, em que se fala para alguém e não exatamente com o outro. Neste sentido, buscamos em Bakhtin (2002) o conceito de *palavra autoritária* revelador de um tipo de enunciação que demanda ao outro a sua aceitação, o seu reconhecimento incondicional e não admite entendimentos diferentes ou produções de sentidos diversos daquilo que se pretendeu dizer.

Em consonância com Vigotski na psicologia histórico-cultural e com a teoria da enunciação de Bakhtin, reconhecemos que com o outro nos constituímos, no movimento alteritário de encontrar com o diferente, que nos altera e ao qual alteramos; seja no nível ideológico da formação da consciência (Bakhtin, 2014) seja na construção do psiquismo (Vigotski, 2000). A *palavra autoritária* nos provoca aceitação e repetição, nos conformando a reprodução do discurso imposto. Ao contrário da *palavra interiormente persuasiva* que, de acordo com o autor, “é comumente metade nossa, metade de outrem”. Já nasce aberta, inconclusa e se entrelaça com a nossa palavra para no emaranhado do que é nosso e do que recebemos do outro ser capaz de revelar novas possibilidades enunciativas.

No que tange à relação professor-criança na creche, o discurso situado na palavra autoritária limita a resposta da criança e seu mergulho nas possibilidades de significação do meio social e da construção de sentidos no coletivo, restringe a apropriação da palavra do outro para tornar-se sua também e ser devolvida no diálogo, como também limita as possibilidades de ação docente sobre si mesma com as crianças. Além disso, ratifica a concepção de criança pequena atrelada à falta, negando a ela o direito de viver a sua potência relacional e criadora.

Não pretendemos com esta observação afirmar que não cabe ao professor na sua prática docente estabelecer limites e contornos para a ação das crianças ou para a sua própria ação, no entanto, nos reportamos a experiências coletivas ou individuais nas quais a palavra

do adulto poderia oferecer acolhimento e segurança às crianças oportunizando experiências afetivas e criativas com a linguagem. No encontro das crianças com a fala da professora que ordena, algumas crianças repetiam as frases imperativas direcionando-as para as demais crianças do grupo. Em contrapartida, nas experiências com o diálogo, os enunciados das crianças pequenas podiam ser acolhidos e devolvidos com frases inteiras que ampliam o repertório linguístico das crianças e as colocam no fluxo dialógico de escuta e resposta. Como esclarece Corsino (2018, p.2):

[. . .] respostas mecânicas, desatenção, desinteresse, perguntas gerais e impessoais são evidências da falta de escuta interessada e atenta. Portanto, é preciso que as propostas sejam organizadas de forma a permitir agrupamentos diversos para que cada criança possa desfrutar de momentos de diálogo individualizado.

Além de uma interação centrada no comando do adulto para ação das crianças, outra prática docente aparece na observação do grupo e não se coloca nem no diálogo nem no comando. Quando Bakhtin (2011, p.21) discorre sobre o excedente de visão na atividade estética, poeticamente, anuncia: “quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos”. Como já abordamos neste trabalho, na teorização bakhtiniana a constituição da identidade do sujeito se dá em *alter*-ação, em um movimento em que o *eu* se faz em ação com o *outro* (*alter*). No entanto, quando estes olhos não se encontram, quando o discurso de um dos sujeitos se faz a respeito do outro ainda que na sua presença, quais acabamentos são possíveis nesta relação? Que sentidos são construídos quando ademais as palavras não se encontram?

Para este registro da ação docente recorreremos outrossim a Bakhtin (2012) que nos esclarece que

Uma reação indiferente ou hostil é sempre uma reação que empobrece e desintegra o objeto: passa longe do objeto em toda a sua diversidade, o ignora e o supera. [. . .] O desamor e a indiferença nunca geram forças para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua (p.128-129).

Valemo-nos da ideia de *reação indiferente* de Bakhtin (2012) para identificar esta ação docente que fala sobre as crianças na presença delas, porém dirige a sua palavra ao outro professor, invisibilizando as crianças pequenas na relação e, desta maneira, desconsiderando as possibilidades de compreensão, escuta e resposta delas. A resposta com a indiferença empobrece e fragmenta a potência relacional do bebê e da criança pequena, ignorando a sua presença ativa no diálogo da vida. Desperdiçam-se, neste sentido, oportunidades de interação entre o professor e a criança na creche que fortalecem e ampliam os laços afetivo-cognitivos e

entrelaçam olhares, gestos e palavras. Corsino (2018) aponta como a escuta interessada é o ponto de partida para uma interação dialógica

Portanto, falar com as crianças, desde bebês, conversar sobre os mais diferentes assuntos, em diversos momentos do dia, é parte da rotina da educação infantil. As crianças em processo de apropriação da linguagem verbal apontam, falam poucas palavras ou parte delas, esforçam-se para se comunicar. Todo esse esforço de comunicação com o outro precisa ser significado pelo adulto, que presta atenção, ouve a palavra, interpreta-a, organiza-a e devolve-a de forma mais elaborada, de modo a mostrar à criança que compreendeu (CORSINO, 2018, p.2).

Durante um dia do grupo, além das conversas entre professoras e crianças que se desenrolavam em muitos momentos de refeições, trocas de fralda, em leituras e brincadeiras, as crianças pediam ajuda, brincavam, se entreolhavam, trocavam objetos, disputavam outros, cantavam as canções habituais do grupo, etc. Algumas crianças imitavam também os comandos das professoras e se dirigiam aos colegas repetindo frases como: “come, Arthur”, “guada, Moisés” (indicando ao colega para guardar sua roupa de cama), “senta, Nina”. Poderíamos arriscar dizer que na relação das crianças entre si e delas com as professoras havia indícios de interações que se alternavam entre o comando e o diálogo.

Ao focalizarmos as dinâmicas da interação entre as professoras e as crianças do grupo observado identificamos que o diálogo, o comando e a indiferença se alternavam na relação de cada uma das professoras com o grupo de crianças, de modo que a dialogia se apresentou no campo atravessada por silenciamentos e obediência. Este dado nos impede de atribuir ao grupo uma relação professor-criança marcada efetivamente por um viés dialógico que encontre na escuta e resposta atentas bases para uma prática docente com a linguagem.

4.3 “Porque isto já está nas diretrizes” – Nos espaços e tempos: entre o previsível e o improvisado

A questão das práticas com a linguagem com as crianças pequenas e bebês orienta o nosso olhar para o contexto pedagógico do grupo observado no que se refere à organização do tempo e do espaço para a vida na creche. O fato da escola de Educação Infantil ser um lugar privilegiado para as interações *inter* e *intra* geracionais, ou seja, entre bebês e crianças pequenas entre si e entre eles e os adultos que nela trabalham já se apresenta como um potencializador de encontros de histórias e experiências diversas de vida. Além disso, a organização do espaço e dos materiais também se coloca como um disparador de interações tendo em vista as possibilidades de relação que ele provoca e sustenta. Corsino (2018) aborda as interações como eixo do trabalho pedagógico na infância e destaca que “as potencialidades

relacionais são visíveis pela forma de organização da materialidade dos espaços. Portanto, o que e como se disponibiliza às crianças diz muito das propostas pedagógicas” (*Idem*, 2018, p.2).

Desde a nossa chegada ao campo, algumas experiências com as crianças no pátio da escola e na sala do grupo nos instigavam a compreender que propostas estavam postas para além da liberdade de explorar livremente os espaços e os materiais disponíveis. Ou melhor, que propostas sustentavam aquela organização dos espaços e materiais? A concepção de uma criança ativa no sentido de ser capaz de agir com e sobre o espaço e de criar com e a partir dele permeia as falas e fazeres na escola em questão, no entanto, algo nos pareceu enfraquecer a engrenagem da dinâmica liberdade-autonomia no espaço pesquisado.

Havia certa precariedade material visível nos espaços escolares que abarcava desde o mobiliário, os brinquedos (da sala e do pátio), até a pintura das paredes. Durante a pesquisa de campo acompanhamos pequenos e grandes dilemas que se faziam importantes no cotidiano da escola, como, por exemplo, uma torneira que não funcionava no banheiro da sala, as paredes que não puderam ser pintadas, as infiltrações, os brinquedos quebrados etc. Contudo, em face dos desafios postos, no nosso olhar aquele espaço carecia de intervenções pedagógicas, ou no dizer de Bondioli e Mantovani (1998), *intervenções educativas* que implicitamente falassem da escola e pela escola. Naquilo que as autoras italianas nos apresentam como uma *didática do fazer* para a educação das crianças pequenas requer-se uma ação intencional dos adultos sobre o espaço a fim de fazê-lo provocador e convidativo ao olhar, ao toque, à manipulação e à transformação.

No tempo que acompanhei o grupo com os sujeitos desta pesquisa, a liberdade para o movimento, a brincadeira, a manipulação dos materiais disponíveis nos espaços onde as crianças transitavam era incontestável. No pátio, as crianças desciam a rampa livremente, corriam, exploravam as casinhas (que não estavam em bom estado de conservação), algumas andavam de velocípede outras tentavam uma bicicleta, pisavam na água, na grama, no terra, no piso de cimento, por vezes, tomavam banho no “chuveirão”. Porém, a relação estabelecida dos adultos com elas era de certo distanciamento. De quem observa, “toma conta”, ou pode dirimir algum conflito, mas não estabelece relação com a brincadeira ou sugere diferentes propostas para aquele espaço.

Houve três eventos no campo nos quais presenciei alguma tentativa de criação de um ambiente brincante diferente do já posto pela configuração espacial do pátio: um dia em que a professora do turno da manhã levou bambolês para fazerem um circuito onde as crianças andariam; outro dia que ela levou um cesto e uma bola para brincar de acertá-la dentro dele; e

ainda uma tarde em que uma professora desceu com um potinho de fazer bolinha de sabão, se sentou em uma cadeira no meio do pátio e lá ficou soprando bolinhas. Nestas três oportunidades de observar ações para o grupo no pátio, não identifiquei uma apresentação dos materiais para as crianças, um convite prévio a conhecer os objetos, nem uma vinculação destas experiências com algo que já vinha sendo experimentado ou elaborado com o grupo.

No espaço da sala, observei que uma professora costumava preparar uma mesa com alguns brinquedos ou com giz de cera de papel para receber as crianças pela manhã. Certo dia, após a colação, colocou as cadeiras dispostas uma atrás da outra, e em alguns minutos as crianças já estavam sentadas nelas e brincando de trem. No dia seguinte, algumas crianças enfileiraram as cadeiras e repetiram a brincadeira do “trem” antes experimentada com a organização feita pela professora. Outro evento recorrente no grupo disparado também por uma organização material acontecia no hábito das crianças de subirem nas pequenas cadeiras de plástico que ficavam encostadas na parede embaixo da janela para se despedirem de seus pais/responsáveis ou ver os carros e passarinhos. Explorar aquele espaço, desfrutar daquele ângulo de visão, ver os responsáveis chegando ou indo embora, escutar e, às vezes, ver os bem-te-vis e maritacas ou, ainda, imaginar a chegada dos pais e avós, falar seus nomes e acenar para eles era um hábito do grupo instaurado com a participação das professoras com as crianças e sobre o mobiliário da sala.

Havia também um móvel bastante desgastado e remendado que tinha feito parte do projeto sobre identidade do grupo e as crianças não interagem muito com ele. Além dele, dois painéis na parede: um simulando uma floresta com árvore, girafa, coruja, macaco feitos de papel e outro sobre uma parede azul, uma representação do fundo do mar com peixes, baleia, tubarão e caranguejo. Pareciam ter sido pintados pelas crianças e que elas tinham colado papéis picados sobre as figuras.

De acordo com as professoras o projeto em curso versava sobre os animais e teve início a partir da leitura de histórias que envolviam animais e o interesse demonstrado pelas crianças no tema. Inclusive as professoras que estavam desde o início do ano com o grupo (quatro delas) relataram quem tiveram dificuldade no começo de pensar um projeto para o grupo pela limitação da fala, da identificação do interesse das crianças em algo que pudesse se transformar em um projeto pedagógico. A leitura literária foi que trouxe para o grupo histórias com animais – seus sons, suas cores, seus nomes – e que permitiu às professoras encontrar um caminho de encontro com as crianças na ludicidade. Existia na sala o que as professoras chamavam de “cantinho da leitura”. Um canto da parte acolchoada da sala, forrado com um tecido estampado e coberto com algumas almofadas onde ficava um caixa com livros de

literatura que as crianças podiam manusear livremente e que também as professoras utilizavam para contar histórias para o grupo. Eram em cerca de 15 a 20 livros escolhidos pelas professoras e pela professora da sala de leitura e, de tempo em tempo, eram trocados.

Boa parte dos livros estava em bom estado de conservação. Alguns mais usados e um ou outro com alguma página colada com fita adesiva, mas a maioria tinha a estrutura preservada. Seguindo os critérios delineados por Andrade e Corsino (2007) para a seleção de livros de literatura para as crianças do Ensino Fundamental no âmbito de PNBE 2005 – Programa Nacional de Biblioteca na Escola – que podem ser também utilizados para a Educação Infantil, parte dos livros atendia aos requisitos de elaboração de linguagem literária, pertinência temática, ilustração e projeto gráfico, e poderiam ser considerados de qualidade. Alguns livros do acervo da sala apresentavam baixa complexidade linguística e imagética, não concorriam para a ampliação da narrativa e da experiência estética, da criação de sentidos e diálogos.

Isto posto, durante quase todo o período em que as crianças ficavam em sala e não estavam envolvidas nos momentos de alimentação, higiene ou sono²⁶, o que imperava era a liberdade para se deslocarem pela sala, pegarem os brinquedos, andarem com eles, correrem, pularem nos cavalos infláveis, pegarem os livros, interagirem entre si, como no evento que trazemos a seguir:

As crianças estão brincando pela sala. Arthur se olha no espelho, para, fica se olhando, sorri, vira, volta, pega o cavalo azul de plástico, leva até o espelho, senta sobre o cavalo e fica olhando o seu reflexo no espelho e sorri. Nina pega o boneco do palhaço Patati e anda com ele no colo, Nina pega o boneco e coloca dentro de um caminhãozinho. Roque e Moisés pulam nos cavalinhos. Eduardo coloca alguns objetos de plástico dentro de um carrinho. Nina deixa o boneco e vai até a caixa de livros com Valentina. Pegam dois livros e embalam os livros nos seus colos. Depois sentam abrem os livros e folheiam-nos (Caderno de campo, 02 de outubro de 2017).

As intervenções que aconteciam nesta dinâmica na maioria das vezes pareciam fortuitas, sem exatamente um planejamento prévio ou um elo que entrelaçasse a ação docente com acontecimentos anteriores do grupo. Aos poucos entendi que algumas brincadeiras que faziam com as crianças (galinha e seus pintinhos, “pula pulguinha”) e músicas que cantavam com elas (música da baleia ritmada pela melodia de “frère Jacques”²⁷, uma música da minhoca) estavam dentro do projeto sobre os animais. Mas muitas vezes emergiam no cotidiano como forma de reunir ou acalmar as crianças quando estavam muito agitadas pela

²⁶ Como afirma Guimarães (2008), “na creche a organização do tempo e sua articulação com a distribuição das crianças no espaço, ligadas intimamente com as necessidades biológicas (especialmente comer e dormir), modela e dirige o corpo”.

²⁷ Canção tradicional do cancionero francês que empresta a melodia para algumas letras de canções infantis brasileiras como “a baleia” e “os dedinhos”.

sala. Houve durante a nossa estada no campo a confecção de um jacaré que foi feito pelas professoras com caixas de ovo que as crianças pintaram de verde; a intenção de criar outro mural com uma floresta, mas até o dia que concluímos o campo continha um pedaço de tecido (tnt) marrom e um “gramado” com bolinhas de papel verde coladas.

De todo modo, salvo certas professoras que interagiam com as crianças nestes momentos de brincadeira livre, as demais professoras conversavam entre si e não buscavam a relação com as crianças no universo simbólico da brincadeira. Interagiam ao serem chamadas pelas crianças para uma leitura ou quando decidiam propor alguma brincadeira ou ainda a leitura de um livro. Estas propostas transpareciam acontecer improvisadamente. Os espaços eram mantidos diariamente da mesma maneira, e as propostas dos murais pareciam não provocar nas crianças desdobramentos que gerassem novas propostas, narrativas e criações.

Corsino e Guimarães (2017) discorrem a respeito de um espaço na Educação Infantil que seja sógnico, que fale, proponha e instigue a criação da criança.

O espaço como gerador de experiências permite também que elas sejam sustentadas e apoiadas por um adulto que não tenha uma atuação invasiva, mas que responda, acompanhe e favoreça as iniciativas das crianças. Consideramos experiências, neste contexto educativo, não apenas os possíveis experimentos que fazem parte das explorações das crianças, mas, principalmente, aquilo que faz sentido, que pode ser partilhado, que ganha uma temporalidade para além do imediatamente vivido e que, portanto, constitui o sujeito. Neste sentido, o tempo da experiência não se reduz ao cronológico, mas se refere às intensidades do vivido, às possibilidades de encontro, de resignificação, de retorno para fazer de novo (Idem, 2018, p.6).

O espaço que compartilhamos com o grupo apesar de amplo, arejado, claro e limpo não tinha um viés provocador de novas interações com os objetos e com as crianças entre si e com os adultos. Encontramos ali um lugar que não apresentava ter sido intencionalmente preparado para por si oferecer um contexto relacional que permitisse às professoras agirem de forma indireta, como quem prepara o ambiente e observa. Não encontramos na sala um ambiente provocador, capaz de sustentar as interações e descobertas das crianças. Como já apontamos, as professoras nem sempre devolviam enunciados e ampliavam outros, nem sempre brincavam junto das crianças ou recriavam com elas e os objetos outras possibilidades de interação. Não estamos com isto a afirmar que a sala do grupo era desorganizada, mas que carecia de uma ação propositiva por parte dos adultos para recriar os ambientes e oferecer novas possibilidades de ação para as crianças, e com isso alterar o curso que se alternava entre o previsível e o improviso.

E esta questão se mostrou uma questão delicada no campo. As crianças pequenas tinham plena liberdade para agir, sustentada em falas sobre a criança ativa, a importância da brincadeira e das interações, e do “viver os tempos da infância”. Contudo, para que isto se

sustente em uma instituição educacional, ou seja, para que esta proposta frutifique pedagogicamente há que se efetivar uma prática docente intencional sobre organização espaço-temporal a qual, como expõem Corsino e Guimarães (2017), coloca o professor

no lugar de cenógrafo ou organizador de espaços instigadores e relacionais, abre-se para a escuta e consideração das ações das crianças e seus sentidos. Destitui-se de um lugar verbalista e controlador para assumir uma perspectiva observadora e dialógica (p.7).

Questionamos às professoras sobre quais orientações recebiam da escola para o trabalho com as crianças no que tange à linguagem e ao trabalho em geral. Nas entrevistas as falas das professoras vão ao encontro da nossa observação e indicam também certa liberdade de ação das professoras nas ações cotidianas. As professoras explicam que quando assumem o trabalho na escola passam por uma formação e recebem orientações da coordenação para o trabalho. Duas delas citam a orientação contida nas DCNEI/2009 e reforçam que a escola segue o que propõem as diretrizes. Uma das professoras destaca a formação inicial que recebem quando chegam à escola, mas acrescenta que depois são orientadas pela coordenação a partir das questões que levam a ela. Outra professora destaca que elas têm liberdade para trabalhar e fazer o que consideram melhor para as crianças. E, por fim, uma outra professora destaca que no seu entendimento elas têm liberdade para trabalhar, contudo isto não configura autonomia. Para esta última professora a autonomia seria uma escolha consciente, de modo que elas não tinham autonomia pedagogicamente falando, mas sim liberdade.

No lugar da observação do campo, a liberdade era uma palavra chave para pensar o contexto educacional em questão. Reitero a relevância da liberdade enquanto espaço de criação de possibilidades, de cada sujeito expressar o que traz de si no coletivo e com isso reverberar novas construções coletivas e individuais, das crianças poderem experimentar a vida escolar livremente e se constituírem tendo suas identidades respeitadas, das professoras terem voz nos espaços de discussão da escola, bem como terem liberdade de definir o melhor caminho a seguir no trabalho pedagógico. Entretanto, apesar de estar posto entre as docentes a validade de documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico na instituição, há algo que possivelmente a formação inicial e a experiência profissional delas não pôde consolidar e provavelmente a escola precise investir a fim de promover unidade na ação docente entre a teoria e a prática e com isso constituir uma identidade pedagógica clara para a instituição. Autonomia pedagógica supõe justamente uma *didática do fazer*, uma ação intencional fundamentada, reflexiva.

Retomando às reflexões de Oliveira-Formosinho (2007) esta *didática do fazer* supõe a adoção de um modelo pedagógico que combine um quadro de valores, uma teoria e uma prática que definam mais amplamente grandes finalidades e objetivos educacionais e, no âmbito mais específico, um modelo curricular. Segundo a autora este modelo esclarece “orientações para a *práxis* pedagógica cotidiana nas suas várias dimensões curriculares” e que, dentro de um modelo que considera a criança ativa na construção do conhecimento, funciona como um “importante andaime para apoiar o professor na procura de um cotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus* para aprender” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007b, p.29-30).

4.2 “É natural para eles abrirem o livro” - Encontros com a literatura na creche

Desde o começo a contação de história foi muito forte no cotidiano. A gente sentar no cantinho dos livros e eles pegarem livros para a gente contar... isso foi se fortalecendo no cotidiano mesmo. Então se a gente sentar lá no cantinho da leitura, eles se aproximam e pegam a caixa que as meninas desenvolveram este período com eles. E eles pegam os livros, eles pedem para gente contar, mesmo que a gente escolha um (livro) para atraí-los no começo, mas depois eles começam a procurar o que mais interessa a eles e pedem para a gente contar para eles (Entrevista individual – Professora Paula, 12 de dezembro de 2017).

Resgato aqui um tema que foi abordado superficialmente no item anterior, porque gostaríamos de dar a ele o devido destaque: a literatura. Desde o meu primeiro dia no campo o livro se mostrou como um material presente no cotidiano das crianças do grupo. Conforme já anunciado, havia na sala um “cantinho da leitura” preparado pelas professoras com tecido, almofadas e uma caixa com livros de literatura. As crianças também tinham um encontro semanal com a professora da sala de leitura, no qual ouviam histórias selecionadas e contadas por ela e depois eram convidados a escolher dentre os livros expostos na sala, outras obras para lerem enquanto permaneciam naquele espaço.

Além disso, existia um projeto que as professoras me informaram ser institucional chamado “Leva e traz”. Por meio dele as crianças levavam toda sexta-feira um livro de literatura para casa para ser lido com as famílias e traziam de volta para a escola na segunda-feira. Era feito um sorteio e a criança sorteada era escolhida para fazer uma produção sobre a história que levou para ler; junto com o seu livro iam também materiais como giz de cera e canetas hidrocor para a feitura do trabalho. Às segundas-feiras pela manhã, as professoras liam com o grupo o livro que foi levado pela criança sorteada e apresentavam ao grupo a produção que a criança havia feito sobre a história. Nas oportunidades que tive de

acompanhar esta leitura e devolução da atividade, as crianças eram chamadas para fazerem desenhos à mesa sobre a história lida.

A leitura de livros de literatura era acontecimento comum e praticamente cotidiano, fosse por uma proposta das professoras fosse por uma demanda das crianças. As professoras relataram que desde o início do ano liam histórias com eles e, conforme já apontado nesta pesquisa, a própria ideia de desenvolver um projeto sobre os animais surgiu a partir do interesse demonstrado pelas crianças no tema após a leitura de livros que tinham animais como personagens.

Ao abordar a leitura com bebês López (2016) argumenta que a narração constitui a principal forma de entrada na linguagem. Neste sentido, a autora garante que não somente a narração da vida cotidiana e das ações dos e com os bebês que apresentam a eles o mundo com palavras, que nomeiam gestos, objetos e acontecimentos como também as narrações poéticas e literárias que alimentam o repertório psíquico e criam vínculos afetivos com imagens, sons e palavras partilhadas. Nas suas palavras “a leitura é uma atividade muito mais ampla que ler livros: é se sentir desconcertado diante do mundo, procurar signos e construir sentidos” (LÓPEZ, 2016, p.21).

Neste triângulo amoroso adulto-criança-livro, parafraseando Reyes (2010), há um encontro de olhares, histórias, enunciados, ritmos que o adulto oferece à criança na experiência com o livro. Além das palavras partilhadas, significados são apreendidos e sentidos construídos em meio às letras, imagens, expressões faciais, gestos e entonações que inundam e concorrem para elaboração do psiquismo infantil. Neste movimento fomenta na criança a ampliação da fala e do pensamento verbal, da simbolização, da capacidade de construir a realidade a partir da fantasia, de ingressar no território da metáfora e de viver a linguagem como experiência criadora (LÓPEZ, 2018).

Os livros ficavam disponíveis no “cantinho da leitura” e em praticamente todas as situações nas quais estavam a brincar pela sala algumas crianças iam até a caixa de livros: algumas vezes ficavam próximos a caixa tirando os livros de dentro dela, sentavam-se no entorno e liam os livros (folheavam, apontavam, balbuciavam), trocavam os livros entre si, entregavam a um colega do grupo; no entanto, muitas outras vezes, levavam os livros até as professoras e entregavam a elas como quem pedia com a corpo para que lessem para elas. E elas liam. Em muitas ocasiões, uma criança trazia um livro, a professora começava a ler com ela, outras crianças chegavam, traziam outro livro e, assim, liam duas, três histórias, repetiam outra... Mais de uma vez as crianças foram até mim levando livros para que eu também lesse para elas. Em uma das ocasiões, Roque me trouxe um livro e eu o perguntei se ele queria que

eu lesse para ele. Ele puxou a cadeira e se sentou na minha frente. Começamos a leitura e outras duas crianças se juntaram a nós.

Em uma manhã de brincadeiras livres enquanto aguardavam a chegada da nutricionista para a feitura de um bolo de aniversário de uma das crianças:

As crianças brincam com os objetos disponíveis na sala. Uma das professoras está sentada sobre um colchonete e algumas crianças vão até ela. Arthur traz o livro “Pedrinho cadê você?”²⁸ e mostra para ela como quem pede para ela ler o livro. Enquanto ela lê, as crianças imitam o personagem Pedrinho. A professora faz a pergunta do livro: “cadê o joelho?” e as crianças mostram os seus joelhos. Eduardo mostra o joelho e diz: aqui! Moisés coloca a mão sobre o joelho e sorri. Eduardo traz outro livro até a professora (um livro de tecido que tem abas de abrir e fechar, descobrir que bicho está atrás do tecido, etc.). E a professora começa a lê-lo. As crianças participam, mexem nas abas, falam “pato!”, “esse!”, “azul!”, se referindo às imagens do livro (Caderno de campo, 16 de outubro de 2017).

Este evento suscita uma série de observações sobre a leitura literária no grupo observado. A primeira delas é a do livro enquanto um objeto *dessacralizado* (CORSINO e SALUTTO, 2014) naquele contexto. Os livros faziam parte do cotidiano das crianças e estavam ao alcance das delas sem impedimentos ou ressalvas. Estavam ali como os demais brinquedos prontos para serem manipulados, explorados e lidos. No entanto, as crianças já os tinham alçado a uma categoria diversa dos demais brinquedos: os livros estavam ali como objetos de leitura. Salvo uma observação já relatada nesta dissertação na qual duas meninas da turma embalam os livros como se fossem bebês, as crianças se relacionavam com os livros reproduzindo as práticas sociais da experiência de leitura com os adultos: abriam, fechavam, folheavam, apontavam, etc. Na indicação de Salluto (2013, p.172), em sua dissertação de mestrado, nestes movimentos a imitação e a repetição da criança se mostram como ações criativas delas “as quais lhes permitem reviver os gestos e maneiras de ler e, ao fazerem, ressignificam e se apropriam do que o livro, com os seus elementos, provoca”.

Vigotski (2000) sustenta que a imitação é uma das vias fundamentais de desenvolvimento das crianças: “o processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro” (p.137) e não se configura no sentido da transferência mecânica de uma forma de conduta já elaborada pelo outro. Deste modo, a repetição das crianças do ato de folhear os livros, de apoiá-los sobre as pernas ou no chão, de abrir e fechar, de apontar para as imagens indica uma apropriação pelas crianças desta leitura, com seus modos sendo ressignificados e compreendidos na imitação.

A segunda observação se refere ao livro enquanto disparador de relações seja entre as crianças ou entre elas e as professoras. Quando as professoras se colocavam disponíveis ao

²⁸ Autora Sonia Junqueira e ilustração Mariângela Haddad

encontro, sentadas nas pequenas cadeiras, sentadas no piso acolchoado próximas às crianças o livro fazia a ponte entre os seus mundos, aproximando-os. O convite à leitura às vezes feito pelas professoras e outras pelas crianças a elas e às estagiárias estabeleciam proximidade, contato e oportunidade de partilha na e com a linguagem entrelaçado em afeto e dialogia.

Outro ponto da nossa observação diz respeito a mais uma indicação de como as crianças participam da vida por inteiro e respondem com os gestos, com a voz, com o olhar. Participam do diálogo na imitação das ações do personagem, que são devolvidas como respostas à pergunta da professora que lê. Compreendem a questão por meio da enunciação e das imagens e devolvem a sua contrapalavra com o corpo todo. Como destaca Bakhtin (2014)

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [. . .] Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 2014, p.137)

A presença dos livros no “cantinho da leitura” se configura ao nosso olhar como uma ação das professoras sobre o espaço da sala que cria um ambiente propositivo e gera possibilidades de ação para e no coletivo. Na discussão traçada no item anterior, esta seria uma intervenção pedagógica, ou seja, uma ação intencional das professoras na organização espacial da sala geradora de novos aprendizados e experiências. No sentido de uma *práxis* que oportuniza às crianças o mergulho na linguagem verbal e nas experiências simbólicas da cultura. Como apontam Corsino e Salutto (2014, p.91) o livro quando dessacralizado é promovido ao lugar de encontros, interações, descobertas, produção de sentidos.

Nos eventos com a leitura que foram planejados ou improvisados, o desenho se mostrou com um desdobramento recorrente da leitura literária, não só no retorno do “Leva e traz”, mas em outras situações acompanhamos leituras de livros na qual as crianças foram convidadas a fazer desenhos sobre a história após a leitura.

A professora chama as crianças para se reunirem na parte acolchoada da sala para lerem o livro que a Nina levou para casa. As crianças se reúnem em torno dela e ela lê o livro “Pintinho pelado”²⁹. Ao fim da leitura, a professora mostra para o grupo o trabalho que Sofia fez em casa. A professora então chama as crianças para a mesa para fazerem também um desenho do pintinho pelado (Caderno de Campo, 02 de outubro de 2017).

As crianças brincam pela sala quando as professoras chamam para uma contação de história. Uma das professoras fala: “Vem pessoal! A Lúcia (professora) trouxe uma surpresa para gente”. Lúcia (professora) vai para o tatame e senta com livro “O mundinho”³⁰ recostada na parede do fundo da sala. As crianças se reúnem em volta dela para ouvir a história. Começa a contação da história e uma das professoras

²⁹ Autora Cristina Luna e ilustração Ricardo Leite.

³⁰ Autora Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

intervém: “Olha quanta estrela pessoal, e diz: uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete estrelas. Vamos contar quantos planetas?!” A professora segue contando os planetas e algumas crianças acompanham.

A medida que Lúcia lê o livro a outra professora fala o que tem na página e chamando as crianças para contar as estrelas, a lua, os peixes etc., ou repetir suas cores. Terminada a história, as crianças são chamadas para desenhar o mundinho à mesa em folhas A4 com giz de cera. Durante o desenho a professora fala repetidamente: “deseja o mundinho”, “desenha o mundinho, pessoal” (Caderno de campo, 02 de outubro de 2017).

Neste último relato, identificamos também na ação da professora a utilitarização da leitura a fim de ensinar conteúdos as crianças de forma diretiva. Ao interromper a leitura para contar as figuras ilustradas no livro, perguntar e repetir suas cores, nota-se a intenção de instrumentalizar a leitura fazendo dela um meio de instruir as crianças sobre numerais e nomes das cores. Mais do que não estar afinada com a proposta pedagógica da escola embasada nas DCNEI/2009, a prática pedagógica da professora retoma uma perspectiva de ação docente estruturada nos sentidos mais secularizados do ensinar enquanto uma via monológica e hierarquizada do professor para a criança. Neste caminho, a criança é colocada novamente no lugar da falta, destituída de sua potência criadora e relacional, e o adulto detentor do conhecimento sistematizado que apresenta diretamente para ela o mundo. A dialogia perde espaço do tempo da leitura e as possibilidades de produções de sentido com as crianças são empobrecidas ou restringidas aos significados dados pela professora.

Esta contraposição de experiências com a leitura de livros de literatura, nos remete mais uma vez a diferentes práticas e concepções de interação, linguagem, criança e de Educação Infantil que se conviviam entre as professoras do grupo. Kramer e Nunes (2013) em relato sobre resultados de pesquisa sobre interações e práticas em creches, pré-escolas e escolas indicam uma sobreposição ou coexistência de concepções de infância que se alternam nas escolas de Educação Infantil:

A coexistência no mundo contemporâneo de diferentes concepções de infância, de educação e do próprio conhecimento, as ambivalências e os paradoxos nas relações entre adultos e crianças (direito e tutela, liberdade e controle, inclusão e exclusão) geram condutas em que ora as crianças são consideradas pela ótica da falta, ora pela da competência. (Idem, 2013, p.44-45)

Com frequência a leitura acontecia no entre tempos, entre atividades, no improviso do tempo livre, sem um planejamento ou preparação para uma fruição artística que envolvesse um alargamento de encontros simbólicos com o livro e com o lúdico; no qual as crianças tivessem propostas cênicas, táteis, teatrais, musicais que propusessem intencionalmente desdobramentos e novas vivências a partir e com a literatura. Só o desenho como atividade decorrente da leitura é muito pouco frente ao potencial expressivo que as diferentes

linguagens podem oferecer às crianças. Concluímos com as palavras de Corsino (2014, p. 25): “pensar a literatura infantil, as crianças, e as leituras exige perceber os textos como entradas, portas e janelas por onde as crianças entram sem cerimônia”.

4.5 “A codocência faz toda a diferença” – Codocência ou polidocência: potências e desafios de uma docência partilhada

O fato da escola trabalhar com a codocência foi se mostrando ao logo da nossa estada no campo da pesquisa como um dado peculiar que permeou toda a observação. Conforme já descrito no Capítulo 3, no grupo de professoras e crianças pequenas que observamos o corpo docente era formado por cinco professoras (todas mulheres): duas pela manhã, duas à tarde e mais uma no horário intermediário. De acordo com a organização dos turnos de trabalho, havia um dia na semana – o dia da reunião de planejamento – em que todas se encontravam em sala com o grupo de crianças ao mesmo tempo. Nos demais dias, com exceção da professora do horário intermediário, as outras se encontravam nos momentos de saída e chegada. Neste grupo todas as professoras eram contratadas como Professoras Substitutas³¹ o que significa que trabalhavam em caráter contingente com um contrato de duração de 2 anos e sem possibilidade legal de renovação dentro de um prazo mínimo de mais 2 anos. Para ocuparem estes cargos, todas as professoras passaram por concurso público organizado pela Universidade que inclui prova discursiva, análise de currículo e prova de aula.

Apesar de serem todas formadas em Pedagogia, as professoras do grupo tinham trajetórias profissionais e de vida diferentes. Uma delas era recém-formada, tinha 24 anos, havia entrado na escola no segundo semestre de 2017 (um pouco antes da nossa entrada no campo da pesquisa) e aquela era sua primeira experiência como professora regente com turma de Educação Infantil. Outra professora tinha 35 anos, também estava no seu primeiro ano na escola observada e vivia a sua primeira experiência com a Educação Infantil; antes disso tinha trabalhado na área educacional do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE³² do Governo do Estado do Rio de Janeiro. As outras três professoras já tinham experiências anteriores como professoras de Educação Infantil: uma delas (com 34 anos) entre

³¹ Visa suprir a falta de professor efetivo em caso excepcionais como os de vacância do cargo, afastamento ou licença.

³² Órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação e criado pelo Decreto nº 18.493, de 26/01/93, o Departamento Geral de Ações Socioeducativas é um órgão do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, responsável pela execução das medidas socioeducativas, preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aplicadas pelo Poder Judiciário aos jovens em conflito com a lei. Disponível em: <http://www.degase.rj.gov.br/quem_somos.asp>

o tempo de estágio e trabalho ficou por 6 anos em uma creche vinculada ao Ministério da Saúde na cidade do Rio de Janeiro; outra professora (37 anos) iniciou a carreira docente como professora de inglês no Ensino Fundamental e depois atuou como professora de Educação Infantil em escolas privadas e, por fim, a quinta professora tinha 43 anos e também tinha experiências pretéritas como professora de Educação Infantil, coordenadora pedagógica, diretora escolar e outras duas experiências como professora substituta na escola onde pesquisávamos.

Trabalhos como de Duarte (2011) e Gonçalves (2014) tecem considerações acerca do se chama uma *docência partilhada* ou *compartilhada* que se instituiu como especificidade da ação docente com bebês e crianças pequenas. Ambas consideram que esta partilha acontece entre as professoras e entre elas e as famílias que dividem ou compartilham a responsabilidade educativa das crianças. Para a nossa reflexão nos ateremos a perspectiva da partilha entre docentes. Duarte (2011) destaca em sua pesquisa uma configuração comum da organização docente com bebês e crianças pequenas sendo: uma professora e uma auxiliar de sala. Chama ainda a atenção na sua pesquisa realizada no ano de 2010 na cidade de Florianópolis que, além da professora e da auxiliar, era comum encontrar mais outros profissionais das instituições pesquisadas (auxiliar de ensino, por exemplo) no trabalho com as turmas de bebês, a totalizar três adultos trabalhando com em média 15 bebês. No caso da escola de Educação Infantil na qual realizamos esta pesquisa a configuração não se dá com uma docência partilhada entre uma docente e mais um ou dois auxiliares, mas entre cinco docentes nos grupos que atendem às crianças de 0 a 3 anos. Esta partilha é chamada na escola em pauta de codocência e se coloca como um campo de potências e desafios. Em virtude do número de professores dividindo o lugar de professor no grupo provocamos ao chamar de uma polidocência. A docência é exercida tanto em coparticipação, quando duas ou três professoras estão juntas no mesmo tempo e espaço, quanto no conjunto do grupo, quando trocam as professoras e a jornada das crianças na creche continua. São cinco professoras que atuam no mesmo grupo, cada uma com suas singularidades.

Neste sentido, a organização do trabalho se faz no encontro das vozes e ações equipotentes das cinco professoras. Na ação diária com as crianças não identificamos movimentos que permitissem inferir que uma delas tivesse maior influência sobre as demais nem que houvesse qualquer relação de subordinação entre as professoras. Assim como, percebemos que a organização do trabalho se dava em conversas entre elas na maioria das vezes em situações fora da sala de aula e em sala em algumas ocasiões a decisão do que seria realizado com a turma era acordado entre as professoras que dividiam o turno de trabalho.

Havia uma reunião semanal de planejamento com a coordenação na qual abordavam a organização do trabalho de maneira geral. Ao serem questionadas sobre o planejamento das atividades do grupo, houve relatos de que tinham por hábito discutir o assunto pelo celular, via aplicativo de mensagens que reunia as cinco em um grupo de conversa. Prática que talvez precise ser olhada com mais atenção, tendo em vista a intensidade e frequência com que estas ferramentas digitais têm se instituído como caminhos de “encontros” e diálogo entre os profissionais. Estes espaços virtuais permitem realmente o encontro e troca entre as docentes? O que se ganha e o que se perde tendo esta ferramenta como o “lugar” do planejamento entre as professoras? Em uma perspectiva educacional que tenha a interação entre os sujeitos como constituinte do trabalho, quais atravessamentos esta prática dos tempos digitais provoca? Enfim, estas são questões a serem possivelmente investigadas em outros trabalhos acadêmicos.

Ainda no âmbito da relação não hierarquizada entre as professoras, na ação docente cotidiana todas executavam todas as tarefas. Era comum perceber a negociação entre elas, por exemplo, sobre quem daria o banho naquele dia e quem ficaria com as atividades do pós-banho (secar, colocar a fralda e vestir as crianças) e, nesta sequência, à medida que iam se desocupando todas participavam da ação de colocar os bebês e crianças pequenas para dormir. As demandas do trabalho docente com crianças pequenas exigem disposição e disponibilidade das professoras nos aspectos físicos e emocionais. Devido às questões corporais envolvidas nas relações de cuidado e educação das crianças pequenas, a possibilidade da divisão de tarefas evita desgastes e sobrecargas dos adultos bem como pode garantir ganhos de qualidade na atenção dada aos bebês e crianças pequenas no espaço institucional da creche.

No entanto, no exercício da ação docente as diferenças entre as professoras se colocavam na interação com as crianças. Abordamos no início deste tópico sinteticamente as peculiaridades das trajetórias profissionais das professoras do grupo observado para de alguma forma trazer para este relato algumas diferenças constituintes dos sujeitos-docentes da pesquisa. O encontro das variadas trajetórias se mostrou como uma das potências desta organização que conta com cinco professoras compartilhando uma turma de quatorze crianças pequenas, pois permite a realização da ação docente enriquecida na troca entre as experiências e conhecimentos de cada uma delas. Este inclusive foi um ponto destacado pelas professoras nas entrevistas individuais ao serem questionadas sobre a codocência e que aparecem em falas como: “você não se vê sozinha, pensa junto”, “enriquece porque cada um tem um conhecimento, uma experiência de vida”, “esta troca é privilegiada” e “você compartilha os conhecimentos, os pensamentos, e isso ajuda muito o trabalho”.

Quando questionadas a respeito dos desafios da codocência as professoras colocaram as questões relacionais entre elas como responsabilidade com o horário e ausências como fatores de tensão. Além disso, duas professoras salientaram que o fato de terem práticas pedagógicas diferentes de outras professoras do grupo era um gerador de tensão para elas. Em face da dificuldade de dividir o trabalho neste conflito uma delas colocou que procurava “se organizar” para não criar dificuldades na relação. Já a outra citou exemplos que mostram que ela intervém, de maneira sutil, na situação em que não concorda com o encaminhamento dado por uma colega de trabalho na relação com as crianças.

A professora Paula chega à sala e as professoras presentes estão envolvidas nas atividades do banho das crianças. Uma delas fala de maneira dura com uma criança: “coloca a sua toalha no cabide!” “coloca lá o seu sapato na caixa”. E Flávio fica imóvel olhando para ela. A professora insiste nesta fala com ele. A professora Paula se aproxima e diz: “Olha, Flávio, vamos comigo guardar o seu sapato?!”. E Flávio vai segurando junto com ela o par de sandálias para guardá-los na caixa” (Caderno de Campo, 12 de dezembro de 2017).

Assim, as diferenças entre as professoras também concorrem para desencontros pedagógicos entre elas no cotidiano do trabalho docente. Neste caso, a ação da professora que se coloca junto da criança e a convida a guardar as sandálias com ela estabelece uma relação afetuosa de proximidade e cuidado que sustenta a ação da criança e, serve de referência para que a criança possa se apropriar do ato de guardar os seus pertences. Como afirma Guimarães (2011, p.135) “o trabalho com as crianças oscila entre o movimento de o adulto fazer *para* e *por* ela e a atenção ao que a criança pode fazer por si mesma”. Do mesmo modo, esta prática poderia servir de referência para que a primeira professora do relato revisse a sua ação, se deslocasse e se percebesse no confronto com a ação da outra professora que responsivamente dialoga com a criança. Entretanto, há que haver espaço para a escuta do outro, para na exotopia contemplar-se com o excedente de visão que outro oferta e para no movimento alteritário se (re)constituir. A mesma escuta sensível que em certas ações docentes não é oferecida às crianças, outras vezes também não se faz presente com os adultos, perpetuando práticas pedagógicas que não dialogam com o discurso das professoras e da instituição.

Seguimos com Guimarães (2011) para olhar a ação docente na creche na qual cuidado de si e do outro na perspectiva da atenção permitem a concepção de uma educação do encontro da criança com o adulto na experiência compartilhada:

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 das 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)

No que tange às práticas com a linguagem as diferentes abordagens das professoras na interação com as crianças que se colocaram entre o diálogo, o monólogo e a indiferença, as variadas práticas com a leitura, a relação de silenciamento e partilha de palavras na sutileza das relações cotidianas e as próprias tensões observadas entre elas, nos situam diante de uma docência que não se faz enquanto unidade pedagógica e se desenrola partida em ações e práticas que nem sempre se encontram.

Neste sentido, vale ressaltar que o que se apresenta como desafiador nesta configuração da docência não é a heterogeneidade em si do grupo de professores, enquanto sujeitos da cultura com suas características de personalidade e constituições de individualidade, visto que não acreditamos na calma cenográfica da homogeneidade, mas sim, ainda que na tensão do encontro com o diferente, a abertura para o diálogo e busca de pontos de convergência de uma didática do fazer. Aquilo que nos desafia o olhar para o campo com a docência situa-se na divergência pedagógica que emerge nas ações docentes em situações similares: seja na própria intencionalidade latente na prática que parece não dialogar com a proposta da escola, seja na não identificação de uma intencionalidade calcada em uma concepção pedagógica, seja na emergência, no dizer de Franco (2015; 2016), de uma ação docente que se configura desarticulada, avulsa, desconectada do todo.

Por fim, em face da docência, ou seja, da docência compartilhada entre professores em equiparadas possibilidades de voz e ação, o desafio que se configura não se restringe à esfera de ação dentro do grupo de professoras, mas se apresenta provocador enquanto potência de implementação de uma coesão pedagógica. Entendemos que a rotatividade das professoras substitutas que a cada dois anos precisam ser trocadas fragiliza o ideal de continuidade construída com o corpo docente, no caminho de um trabalho estruturado como comunidade pedagógica. Por outro lado, pensamos que se faz necessário à escola o detalhamento do modelo curricular adotado que nas sutilezas das ações cotidianas (TRISTÃO, 2004) esclareça com teoria, valores e práticas o entendimento da instituição sobre o viés pedagógico do espaço, dos materiais, da escuta e do diálogo na interação, da participação de crianças e adultos, do planejamento, da observação, do registro e da avaliação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007b). De modo que a compreensão e realização do complexo e delicado trabalho docente com bebês e crianças pequenas não se corporifique com base em entendimentos pessoais que fragilizam a unidade da escola, mas sobretudo, se instaurem em uma comunidade que comungue uma *práxis* educacional e pedagógica com a primeira infância.

Neste capítulo, apresentamos eventos do campo empírico da pesquisa que nos indicaram caminhos de encontros e desencontros com a linguagem na creche. As práticas pedagógicas com a linguagem transitaram entre as potências da infância e os saberes sistematizados pelos adultos, de modo que tendiam ora ao diálogo e à escuta e ora ao monólogo e à invisibilidade da criança. Seguimos para as considerações finais desta pesquisa inspirados pela bailarina de Cecília Meireles e seu chamado a nos aproximarmos do que as crianças podem e fazem com inteireza e beleza.

Considerações Finais

O Eco

O menino pergunta ao eco
Onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: Onde? Onde?

O menino também lhe pede:
Eco, vem passear comigo!

Mas não sabe se o eco é amigo
ou inimigo.

Pois só lhe ouve dizer: Migo!

Cecília Meireles

O tempo de concluir e terminar traz em si o recomeçar. Mas nesse recomeço eu vou seguir com os ecos desta pesquisa em mim. Com a lembrança das histórias, dos sorrisos, das descobertas, das tensões... Vou para o meu próximo “recém-chegar” alimentada pelo campo, pelas experiências de estudo, de troca, pelos desafios, afetada pelos encontros que me trouxeram deslocamentos importantes e que ecoam ainda na minha memória e nas minhas sensações. Há ecos que já são possíveis de compreender e perceber as alterações que provocaram. Há outros que levam mais tempo para serem acolhidos, olhados e compreendidos. E para estes se faz necessário mais espaço, alguma distância da experiência vivida para entender os seus sentidos em nós. Às vezes nos demoramos um pouco para entender os “migos”...

Apesar de experiências anteriores como bolsista de pesquisa, entrar no campo como pesquisadora ecoou em mim. Entre as inseguranças de estar com os sujeitos da pesquisa e alegrias de encontrá-los, foi o campo que me constituiu pesquisadora. Eu estava lá, encontrando o meu lugar de observadora, meio estudante, meio mestranda, meio “fazendo pesquisa”, mas ainda não “pesquisadora”. Mas, alguns dias depois da chegada no campo, questionada por uma criança fui intimada a ocupar este lugar, a me colocar com a ajuda dela no lugar onde eu já estava e ainda hesitava em me apropriar. Ela foi tão generosa e talvez não saiba que me ajudou a fazer a pesquisa, a ser pesquisadora. Sempre elas, as crianças que nos tiram do lugar, que nos mostram o que ainda não vimos, que nos perguntam coisas simples e profundas que nos recolocam diante da vida! Com elas é sempre recomeçar.

Em uma tarde sentada no pátio da escola eu observava o grupo de crianças e professoras sujeitos da pesquisa, e uma menina com idade em torno de cinco anos sentou do meu lado e me perguntou: “Você é professora?”. E eu respondi: “Não. Não sou professora.

Eu...” E já me interrompendo a fala ela perguntou: “Você é mãe de quem, então?”. Eu respondi: “Também não sou mãe de nenhuma criança da escola. Eu sou pesquisadora”. E ela me olhou com alguma desconfiança e disse: “O que é isso?”. Eu pensei um pouco e respondi: “Eu estudo como é ser professor com criança pequena”. E ficamos ali, eu e ela, alguns minutos. Sem mais perguntas. Quando ela ia se levantando eu perguntei de que grupo ela era e já quase correndo ao encontro de outras crianças ela me respondeu. Depois de um tempo, ela voltou para perto de mim com duas amigas e disse para elas: “Ela é pesquisadora”. Rimos todas. Eu, ela e as meninas. Havia alguma timidez na minha resposta, mas ela me devolveu com certeza. As minhas palavras que viraram palavras dela e retornaram para mim me ofereceram um acabamento que ainda não tinha experimentado no curso do mestrado. Aquele lugar de pesquisadora ainda era novo para mim e eu o experimentava com alegria e desconfiança. Eu tinha saído da sala de aula, da sala do grupo de pesquisa, do olhar da minha orientadora, tinha ganhado corpo no mundo e, ainda que aprendiz, tinha me constituído pesquisadora.

Como afirmam Miotelo e Moura (2013) ao discutirem o pensamento de Bakhtin (2011) acerca da constituição do sujeito em alteridade, nesta perspectiva de pensar os sujeitos como constructos o ponto de partida não é mais o eu e sim o outro, e é no encontro com ele que nos constituímos. Este outro que é o construtor do eu e o eu um constructo. “Um eu que é pensado é um eu que tem sua existência concedida pelo outro” (Idem, 2013, p.49). No exercício da atividade estética somos nós que oferecemos acabamento aos outros, assim como, estes outros nos concedem generosamente contornos dos seus lugares exteriores com seus excedentes de visão que nos completam (ainda que provisoriamente) a existência. E no mesmo movimento no qual nos constituímos no encontro com as crianças, as crianças se constituem no encontro conosco, com a nossa palavra, nosso silêncio, nosso olhar, nos acabamentos contingentes que oferecemos a elas. Somos todos construídos neste encontro dialógico da vida.

Neste caminho também foi construída esta pesquisa. No encontro com o campo, com os autores com os quais dialogamos, com o grupo de pesquisa e a orientadora, com os muitos outros que deram um pouco de si para que esta dissertação se constituísse. Iniciei a dissertação recontando brevemente alguns caminhos que me trouxeram até o mestrado, motivações e trajetórias que concorreram para o meu interesse na educação com os bebês e crianças pequenas na escola. Apresentei as questões que me instigavam a pensar a ação docente com as crianças e o interesse em discutir as práticas pedagógicas com a linguagem na creche. Assim, anunciei o objetivo geral da pesquisa de **conhecer e analisar práticas**

pedagógicas com a linguagem na Creche no contexto de uma escola pública de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro.

No primeiro capítulo buscamos apresentar questões que se faziam relevantes para situarmos o debate no campo científico. Amparados nas discussões de Barbosa (2010) e em diálogo com os estudos de Vigotski (1996) optamos por identificar os sujeitos-criança da pesquisa como bebês e crianças pequenas e bebês, tendo em vista a fase de transição que se encontravam entre serem considerados somente bebês ou somente crianças pequenas. Em seguida, buscamos, em interlocução com as DCNEI/2009, expor os desafios e potências já instituídas para a creche enquanto um espaço institucional que cuida e educa crianças pequenas e bebês, onde eles convivem entre si e com adultos, num espaço partilhado possuidor de seus próprios tempos, ritmos, ritos e demandas, que também produz seus conhecimentos, culturas, e gêneros discursivos próprios. Ainda neste capítulo, destacamos um mapeamento da produção recente do campo científico no Brasil no qual fizemos um levantamento das publicações feitas em três bases de dados diferentes entre os anos de 1996 e 2017. A partir desta análise identificamos uma produção crescente ainda que tímida sobre a docência com bebês e crianças pequenas na creche.

Na perspectiva de focalizar as práticas pedagógicas na creche foi possível já organizar alguns aspectos que teoricamente têm se consolidado no campo como: a) a consideração das crianças enquanto sujeitos ativos na relação com os seus pares e com o mundo, b) a sua potência relacional vivenciada com todo o aparato corporal, c) a dinâmica do cuidado corporal e relacional enquanto um componente do trabalho pedagógico na Creche, d) a compreensão de docente atenta às demandas individuais e coletivas bem como à organização do tempo e do espaço como parte integrante do trabalho pedagógico, e) uma docência partilhada, marcada pelas relações e pelo compartilhamento de experiências. Ao fim do primeiro capítulo traçamos uma discussão sobre *prática pedagógica* enquanto *práxis*, no sentido de ser uma ação docente marcada pela intencionalidade e pela participação. Além disso, colocamos esta *práxis* associada a um entendimento pedagógico que contemple o lugar ativo das crianças da relação de ensino-aprendizagem, que tenha a sua centralidade na relação e se situe em um contexto sócio educacional e cultural. Traçamos o debate com Oliveira-Formosinho (2007a, 2007b), Falk (2010) e Bondioli e Mantovani (1998) destacando a necessidade da adoção de um modelo pedagógico que se realize como janela e não como muro, e que estabeleça um chão comum para a efetivação de uma comunidade pedagógica.

No segundo capítulo, nos concentramos nos estudos da psicologia histórico-cultural com Lev Vigotski e na filosofia da linguagem com Mikhail Bakhtin a fim de discutir

desenvolvimento infantil, linguagem e formação dos sujeitos na linguagem. Com Vigotski (1996, 2000, 2009) nos dedicamos a discorrer, ainda que brevemente, sobre a “Teoria genética geral do desenvolvimento cultural” e o desenvolvimento da linguagem verbal nas crianças pequenas. Entendemos com o autor é no encontro da natureza e da cultura que o humano se constitui, ou seja, é na relação dos sujeitos no meio social que as funções simbólicas se instituem, o que nos permite discutir a ação docente com a linguagem na creche no encontro adulto-criança e criança-criança. Com Bakhtin (2010, 2011, 2014) procuramos abordar a constituição dos sujeitos na linguagem, na relação eu-outro, nos apropriando das considerações do autor para pensarmos a atividade estética, exotopia, acabamento, dialogismo, alteridade e responsividade, enquanto conceitos potentes para discutirmos as interações entre as crianças e adultos na creche com a linguagem.

No terceiro capítulo, descrevemos o percurso teórico metodológico adotado. Neste ponto do trabalho expusemos as opções metodológicas embasadas em discussões sobre pesquisa em Ciências Humanas a fim de esclarecer como se desenvolveu a pesquisa em pauta. Destacamos as referências teóricas que sustentaram os procedimentos metodológicos, em seguida explicitamos os procedimentos de construção do material da pesquisa e apresentamos uma descrição do campo e dos sujeitos da pesquisa. No percurso da pesquisa a teorização bakhtiniana também nos foi cara para nos constituirmos pesquisador com adultos e crianças na creche, de modo que recorremos aos escritos do autor (BAKHTIN, 2011) bem como às discussões de Corsino (2015, 2014), Amorim, (2001, 2002), Ferreira (2010) e André (1995) com o objetivo de discutir a relação pesquisador, pesquisa e sujeitos da pesquisa.

No quarto capítulo, eventos do campo foram organizados em cinco categorias de análise nas quais discutimos o material construído na pesquisa a partir das contribuições dos autores que nos servem de referência teórica para pensarmos linguagem, docência e creche. Destacamos o lugar do professor na relação enquanto aquele que oferece às crianças o seu olhar, o seu excedente de visão que dá acabamentos, assim como partilha palavras, significados e constrói sentidos com as crianças pequena e bebês.

Tendo em vista o fato das crianças do grupo observado estarem se apropriando da linguagem verbal, discutimos as possibilidades dialógicas para a ação do professor no encontro com elas na creche. Percebemos que algumas práticas pedagógicas ampliam, sustentam e devolvem para as crianças os seus enunciados, sejam eles orais ou gestuais, com enunciados mais amplos em palavras e significados. Algumas professoras, atentas aos movimentos sem palavras das crianças, se relacionavam com elas narrando com as suas palavras as ações das crianças (seus gestos, olhares, não ditos) e ofertavam a elas a

possibilidade de se apropriarem da linguagem verbal e entrarem na cadeia da comunicação discursiva. No exercício de acolherem as expressões das crianças as professoras respondiam a elas e provocavam desdobramentos com palavras e gestos que ecoavam no coletivo. Todavia, também presenciamos práticas que desconsideravam a potência relacional das crianças pequenas e não possibilitavam a instauração do diálogo enquanto caminho fecundo de entrada no universo simbólico da cultura e da fala enquanto um evento social.

Neste sentido, focalizamos as interações professor-criança na creche e, com base nas observações no campo, identificamos que havia variações entre as ações docentes, que nem sempre se configuraram ao nosso ver como práticas pedagógicas, no dizer de Franco (2015, 2016), marcadas por uma intencionalidade pedagógica, mas denotavam ações docentes que mais se aproximavam de uma extensão do doméstico que ainda atravessa a docência com bebês e crianças pequenas. Entre o diálogo, o comando e a indiferença transitavam as interações das professoras com as crianças e, dessa forma, nem sempre instituíam encontros dialógicos na e com a linguagem. Seguimos com Bakhtin (2010) para pensar os enunciados das professoras na interação com: a *palavra interiormente persuasiva*, isto é, aquela que oportuniza contrapalavras, escuta e resposta responsiva, comprometida nos elos da cadeia discursiva; e a *palavra autoritária* que evoca aceitação e a reprodução do discurso imposto, e se coloca monossêmica e dogmática. Além destes tipos de discurso, buscamos na teorização do autor (BAKHTIN, 2012) a ideia de reação indiferente para nos referir a uma interação que se consolida sobre a criança, mas que não se dirige diretamente a ela. Tanto o diálogo, a indiferença quanto o comando revelam concepções de criança que se exteriorizam na ação docente na creche e, nas suas possibilidades, potencializam ou não o desenvolvimento das crianças enquanto sujeitos que se constituem no meio social, com o outro.

Ao discutirmos a organização dos espaços identificamos que a liberdade para brincar, de movimentar nos espaços da sala e pátio, se configurava como uma marca do grupo e estava associada a concepção de criança que participa ativamente do seu processo de aprendizagem. No entanto, a partir das contribuições de Oliveira-Formosinho (2007a, 2007b), Bondioli e Mantovani (1998) e Corsino e Guimarães (2017) consideramos que este entendimento de criança ativa se relaciona com uma organização espaço-temporal que provoque, convide, sustente experiências das crianças entre si e com o ambiente nos quais o professor possa atuar favorecendo e acompanhando as iniciativas delas. E o que o campo nos apresentou foi um espaço que na maior parte do tempo se colocava pouco propositivo e carecia de intervenções pedagógicas que fomentassem novas relações das crianças com o meio, com os pares e com os adultos.

Neste enfoque sobre práticas com a linguagem e a organização dos espaços, destacamos a organização do “cantinho da leitura” enquanto experiência com os livros, leitura e literatura que provocava no grupo possibilidades de encontros dialógicos com a linguagem verbal (oral e escrita) e imagética. Nos referenciamos em Corsino e Salutto (2014) bem como Lòpez (2016), além de Vigotski (2000) e Bakhtin (2014) para discutir a presença do livro na sala como um objeto dessacralizado, que gerava oportunidades diárias para as crianças de se apropriarem dele como um objeto de leitura, cujas práticas sociais de leitura eram compartilhadas pelas professoras e imitadas pelas crianças não só ao pegarem, folhearem, apontarem para as imagens dos livros como também ao constantemente solicitarem às professoras que lessem para e com eles. De maneira que os livros também eram geradores de encontros professor-criança e disparadores de diálogos nos quais as crianças participavam por inteiro, com os gestos, olhares, palavras. Porém, também encontramos experiências com a leitura de viés instrucional, que instrumentalizavam a experiência com a literatura para o ensino de nomes de objetos, cores e contagem de quantidades, que desvia as narrações poéticas e literárias do seu lugar de acionar o imaginário. O que novamente nos sinalizou uma compreensão sobre ação docente, práticas com a linguagem e concepção de criança que não estão em sintonia com a proposta da escola que se baseia nas DCNEI/2009.

Por fim, destacamos um fato do campo empírico da pesquisa que atravessou toda a observação: a configuração da codocência como estruturante do trabalho docente na escola e, em especial, no grupo observado. Retomamos este ponto e destacamos que no encontro com as crianças já esperávamos não encontrar uma uniformidade com relação à fala ou à expressividade, tendo em vista a faixa etária envolvida e os tempos próprios de cada criança no seu desenvolvimento. Contudo, o que os registros do campo evidenciaram foi uma variação entre as formas de interação professor-criança no grupo, não em razão das demandas individuais das crianças, mas do modo como as professoras se colocavam na relação. Ou seja, havia práticas docentes distintas dentro do mesmo grupo em situações similares que caracterizaram para nós um desafio desta organização do trabalho: constituir uma coesão pedagógica em face das diferentes trajetórias formativas das docentes e das constantes trocas de professoras na escola devido a maioria delas ser contratada como professora substituta.

A potência da codocência que se faz justamente no encontro das cinco professoras, por poderem dividir a intensa exigência física do trabalho com as crianças pequenas e bebês e ainda poderem construir um trabalho docente que emerge das trocas entre os pares. Do mesmo modo, ou seja, na dinâmica do encontro, mas em outro sentido, o desafio da codocência enquanto um garantidor da qualidade das práticas pedagógicas se dá na

dificuldade de se instituir um viés comum de prática pedagógica, no qual todas as professoras comunguem de um mesmo referencial teórico-prático e de valores para o exercício do trabalho com as crianças pequenas na creche.

Na nossa observação as práticas pedagógicas com a linguagem na creche pesquisada se deslocavam entre as concepções individuais das professoras sobre criança e ação docente, que no discurso pareciam estar afinadas com a proposta pedagógica da escola, porém na sequência de detalhes cotidianos que compõem a docência com bebês e crianças pequenas se mostravam algumas vezes dissonantes. Este dado nos permite deslocar o desafio da docência do âmbito do grupo para o nível institucional, entendendo que se faz necessário encontrar caminhos de ação que criem espaços de formação continuada dos profissionais da creche a fim fortalecer a compreensão e qualificar o entendimento da comunidade escolar sobre interação enquanto eixo do trabalho pedagógico. A partir desta compreensão, faz-se mister robustecer um modelo pedagógico que abranja uma organização de planejamento, registro, avaliação, em diálogo com a concepção de criança ativa, potente no campo das relações, que cria, recria, produz e é produto da cultura, que transcenda a liberdade de agir sobre os espaços e se vincule a uma ação com os espaços pedagogicamente pensados enquanto intervenções educativas. Nesta configuração os professores podem se colocar dialogicamente disponíveis na interação para escutar, responder, provocar, sustentar, criar e dialogar com as crianças nos entrelaçamentos dos enunciados no espaço-tempo da creche.

O processo de pesquisa que nos levou a conhecer e analisar práticas pedagógicas com a linguagem na creche no contexto de uma escola pública de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro, nos permite trazer algumas recomendações para a formação de professores de Educação Infantil:

- a) A educação e os cuidados com bebês e crianças pequenas na creche exigem uma prática pedagógica que leve em consideração a linguagem em todas as suas manifestações como constituinte do sujeito. Para as crianças em processo de apropriação da linguagem verbal é importante que os adultos ampliem, sustentem e devolvam para elas os seus enunciados, sejam eles orais ou gestuais, com enunciados mais amplos em palavras e significados. Portanto, a formação docente, inicial e continuada, precisa considerar o processo dialógico como ponto chave da docência, o que inclui a escuta sensível e a responsividade;
- b) A potência relacional dos bebês e crianças pequenas se evidencia de muitas formas. Choros, gestos, balbucios, expressões não verbais são enunciados a serem significados pelo adulto. É importante que os docentes tenham oportunidade de refletir sobre posturas

pouco dialógicas, como desatenção ou indiferença a estes enunciados ou formas monológicas de se dirigir às crianças como ordens imperativas de comando, para que sua ação pedagógica possa ampliar as possibilidades relacionais e simbólicas dos bebês e crianças pequenas;

- c) O espaço onde as crianças convivem e circulam na creche podem potencializar as interações entre as crianças e delas com os dispositivos culturais. O espaço é também sógnico e seu discurso convoca, provoca, sustenta relações. Assim sendo, a organização do espaço não é algo secundário no processo educativo cujos eixos são as interações e brincadeiras. As creches precisam pensar a organização do espaço, na perspectiva da pedagogia italiana, como um terceiro educador. Desta forma, pensar o espaço e os objetos que os compõem deve ser parte da formação inicial e continuada;
- d) A presença do “cantinho da leitura”, de livros de livre acesso das crianças e da leitura dos professores com as crianças evidenciaram a importância desta prática na formação dos bebês e crianças pequenas. Entretanto, cabe pensar a literatura enquanto arte e agenciamento do imaginário e em formas de dar continuidades às histórias para além do desenho, tendo as diferentes linguagens como possibilidade de expressão de crianças e professores,
- e) O diálogo também se evidenciou fundante das possibilidades da codocência ou polidocência se somarem numa busca conjunta de uma didática do fazer. Diálogo que inclui vozes teóricas capazes de sustentar concepções e de encontrar caminhos comuns da prática pedagógica institucional.

Referências Bibliográficas

ALVES, Bruna Molisani F. (2011) **Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. Revista Aleph Infâncias, ano v, n.6. Niterói: Novembro, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. Rio de Janeiro: Papyrus Editora, 1995.

ANDRADE, Ludmila Thomé de; CORSINO, Patrícia. **Crêterios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005**. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). Literatura: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007, pp. 79-92.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

_____. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin; outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

ARENARI, Brand; CAMPINHO, Joana. **Notas introdutórias a respeito do conceito de classe social entre clássicos e contemporâneos**. Terceiro Milênio: Revista crítica de sociologia e política, v.3, n.2, p.62-82, jul-dez. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. 6. ed. Tradução de Aurora F. Bernardini, José P. Jr., Augusto G. Jr., Helena S. Nazário e Homero F. de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. (N.V. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. [S.I.]: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192>. Acesso em: 26 de jan. 2017.

_____; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. **Educação infantil: tempo integral ou educação integral?** Educação em Revista, v.31, n.04, p. 95 – 119. Belo Horizonte: Outubro-Dezembro, 2015.

BATISTA, Rosa. **A rotina da creche: entre o proposto e o vivido**. 24ª Reunião da ANPED, GT 07. Caxambu, MG: 07 a 11 de outubro de 2001. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 27 de jan. 2017.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense 1993.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. **Enunciado/enunciado concreto/enunciação**. In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BRANDÃO, Soraya Maria B. de A. **A centralidade da maternagem na relação pedagógica da educação infantil: o discurso de docentes e famílias usuárias de creche**. Dissertação de Mestrado. Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade – EUPB – Campina Grande, 2007.

BRASIL. **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: 01 de jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Dezembro, 2009.

_____. 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/pneconhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 08 de mai. 2017.

_____. **Contribuições para a Política Nacional: avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil -MEC/SEB/COEDI, 2015.

BÚFALO, Joseane. **Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP – Campinas, 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia; FERNANDES, Sônia Cristina Lima; VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **Entrevista com Dra. Zoia Prestes**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v.16, n.30, p. 340-352. Jjul/dez. 2014.

CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. **Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil**. 37ª Reunião da

ANPEd, GT 07. Florianópolis, SC: 4 a 8 de outubro de 2015. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 05 de fev. 2016

CASTRO, Lucia Rabello de Castro. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

CIVILETTI, Maria Vitória. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.76, fev.1991.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação – PUC-Rio - Rio de Janeiro, 2003.

_____. **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.

_____. **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

_____. **Benjamin e Bakhtin: outros tempos e novos caminhos para a pesquisa em Educação**. 193-214. In: LEITE, Miriam e GABRIEL. Carmem Teresa (orgs). Linguagem, Discurso, Pesquisa & Educação. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro : FAPERJ, 2015.

_____. **Interações como eixo do trabalho pedagógico**. Revista Pátio. n.54, jan/mar. 2018. Disponível em: < <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/13678/as-interacoes-como-eixo-do-trabalho-pedagogico.aspx>>. Acesso em 13 fev. 2018.

_____; NUNES, Maria Fernanda. **Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil**. 33ª Reunião da ANPEd, GT 07. Caxambu, MG: 17 a 20 de outubro de 2010. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 26 de jan. 2017

_____; GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Contrastes e deslocamentos na experiência com instrumentos italianos de avaliação de contexto numa instituição da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro**. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, v.6, n.2-1, 2017. Disponível em: <<http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/issue/view/23/showToc>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____; SALUTTO, Maria Nazareth de Souza de Mattos. **As crianças e os livros na creche**. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

COUTINHO, Ângela. **Ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche.** Tese de Doutorado. Instituto de Educação – UNIVERSIDADE DO MINHO – Minho, 2010.

DELMONDES, Iranildes Sales dos Santos. **A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar para a prática docente.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UCDB – Campo Grande, 2015.

DEMMÉTRIO, Rubia Vanessa. **A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC – Florianópolis, 2016.

DIAS, Ana Beatriz Ferreira. **A escuta como revolução.** In: Palavras e Contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC – Florianópolis, 2011.

ESCOUTO, Nivea de Barros. **A formação do leitor - literário na educação infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC – Florianópolis, 2013.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler Educação Infantil.** São Paulo: Omnisciência, 2010.

FERNANDES, Sônia Cristina Lima; SIMÃO, Márcia Buss; VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **Entrevista com Dra. Zoia Prestes.** Zero-a-Seis, Florianópolis, v.16, n.30, p. 340-352. jul/dez. 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.** Revista Educ. Pesqui., v. 41, n. 3, p.601-614, jul/set. 2015.

_____. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, p.534-551, set/dez. 2016.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS – Porto Alegre, 2013.

GOLÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC – Florianópolis, 2014.

GRUPO DE ESTUDO DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe – UFSCar. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

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: 02 de mai. 2017.

_____. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC-Rio – Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Entre gestos e palavras: pistas para a educação das crianças de 0 a 3 anos**. [S.I.]: 2008. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/13586/13586.PDF>>. Acesso em 2 de mai. 2017.

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

_____; LEITE, Maria Isabel. **A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos**. 22ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, Set/1999. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em 15 mar. 2017

JACQUES, Rúbia Eneida Holz. **Inserção na creche e relações sociais**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFCS – Florianópolis, 2014.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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.

LEITE, Aristeo Filho. **Educação em Creches: outros olhares sobre a educação de crianças em creches**. In: Programa de Salto para o Futuro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ob3QcgXYHeU>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

LÓPEZ, María Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: **Bebês como leitores e autores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

_____. **Lectura y escritura em la educación infantil: es eso possible? – Los maestros como mediadores culturales y poéticos**. In: I Seminário Leitura e Escrita na Educação Infantil. Faculdade de Educação – UFMG (2018). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J0yQ6-kQtFk>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 1996.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. **Pensando questões sobre a alteridade e a identidade**. In: Palavras e Contrapalavras: circulando pensares do Círculo de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

MUSSARELI, Felipe. **Ser significa ser para o outro e, através dele, para si**. In: Palavras e Contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

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: 13 de jan. 2017.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Com Olhos De Criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância na creche**. 24ª Reunião da ANPEd, GT 07. Caxambu, MG: 07 a 11 de outubro de 2001. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 26 de jan. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte: novembro, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila; NIZA, Sérgio. Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2007a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007b.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005

PAIVA, Núbia Silvia Guimarães. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na Educação Infantil**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UNICAMP– Campinas, 2017.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UNB – Brasília, 2010.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

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.

RODRIGUES, Silvia. **Viajando pela educação da primeiríssima infância : sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche**. Tese de Doutorado. UNESP – São Paulo, 2016

SALUTTO, Maria Nazareth de Souza de Mattos. **Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRJ – Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Carla Graciete Lima dos. **As relações pedagógicas e sociais no contexto da educação infantil: o papel/lugar da criança na perspectiva do professor**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UCDB – Campo Grande, 2014.

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.

_____. **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.

SILVA, Marcia Maria. **Formação do Leitor Literário na Educação Infantil**. Tese de Doutorado. UERJ – 2016.

SIMIANO, Luciane; VASQUES, Karla. **Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês**. 34ª Reunião anual da ANPED, 2011. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em 15 mar. 2017

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Alfabetização como processo discursivo**. Glossário Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita). Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo>>. Acesso em 14 de jan. 2017.

SOBRAL, Adail. **Ato/atividade e evento**. In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRISTÃO; Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC – Florianópolis, 2004.

WINTWEHALTER, Diolinda Franciele. **As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?** Dissertação de Mestrado. UFSM – Santa Maria, 2015.

VIEIRA, Izabel Carvalho. **As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque.** UNESP – São Paulo, 2016.

VIGOTSKI, Lev S. **Construção do Pensamento e da Linguagem** (tradução: Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Obras Escogidas -III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Madrid: Aprendizaje Visor, 2000.

_____. **Obras Escogidas -IV: Psicología Infantil.** Madrid: Aprendizaje Visor, 1996.

Apêndice
Roteiro entrevista
Professoras do Grupo 2

1. Pedir que se apresentem com nome, formação, experiência da Educação Infantil, em especial na creche, tempo do contrato na escola.
2. Escolheu estar no Grupo 2? Como foi este processo?
3. Quais aspectos você considera mais desafiadores no trabalho docente com as crianças na Creche?
4. As observações mostram que em muitas ocasiões vocês falam com as crianças mesmo que elas não verbalizem a resposta... Porque agem desta forma? Como você vê esta relação? Como era no início do ano? Você acha que nesta relação há práticas com a linguagem?
5. Como surgiu o projeto dos animais? Houve outros projetos ao longo do ano? Como foi a abordagem?
6. O cantinho da leitura é muito explorado pelas crianças. Como surgiu esta proposta? Quem escolhe os livros que ficam na sala? E o projeto leva e traz?
7. E como vocês planejam o trabalho sendo cinco professoras? Há orientações específicas para o trabalho com a linguagem?
8. Na sua opinião quais seriam os desafios e as possibilidades da codocência?