



5468 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
 GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

?DEIXA EU ABRIR A JANELA? ? ENCONTROS E DESENCONTROS COM A LINGUAGEM NA CRECHE
 Rachel Martins Arenari Razuk - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

“DEIXA EU ABRIR A JANELA” - ENCONTROS E DESENCONTROS COM A LINGUAGEM NA CRECHE

Resumo

Este trabalho discute a interação professor-bebê como prática pedagógica com a linguagem na creche. Como as práticas docentes colaboram com a ampliação da simbolização, da fala e do pensamento verbal das crianças pequenas? Como se colocam como possibilidades de interação dialógica? Trata-se de resultados de uma pesquisa qualitativa realizada numa turma da creche de uma Escola de Educação Infantil, localizada em uma capital brasileira. Como estratégias metodológicas foram realizadas: observações participantes; entrevistas semiestruturadas; análise documental. Os estudos de Vigotski (1996, 2000, 2010) e Bakhtin (2002, 2011, 2012, 2014) sustentam respectivamente as concepções desenvolvimento infantil, fala e pensamento verbal bem como linguagem, formação dos sujeitos e pesquisa. Com Corsino (2003, 2015, 2017, 2018), Guimarães (2008, 2017), Schmitt (2014), discutimos questões que abarcam linguagem, Educação Infantil e trabalho docente na creche. O artigo está organizado em três partes: i) breves considerações teóricas; ii) análises de eventos do campo; iii) conclusões sobre a interação professor-bebê na creche.

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

“DEIXA EU ABRIR A JANELA...” - ENCONTROS E DESENCONTROS COM A LINGUAGEM NA CRECHE

Introdução

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma dissertação de mestrado que teve como principal objetivo conhecer e analisar práticas pedagógicas com a linguagem na creche no contexto de uma escola de Educação Infantil pública e universitária em uma capital estadual brasileira. O período no campo empírico se deu entre setembro e dezembro de 2017, totalizando 220 horas com as 05 professoras e 09 crianças na faixa etária de 2 anos de idade.

Neste trabalho, optamos por discutir a interação professor-bebê como prática pedagógica com a linguagem na creche. Como afirma Schmitt (2014) 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. Com as discussões do campo que consideram as potências relacionais dos bebês e crianças pequenas^[1], inquieta-nos pensar como os professores colaboram com a ampliação da simbolização, da fala, do pensamento verbal, nas crianças pequenas? Como os professores favorecem a inserção das crianças pequenas na linguagem verbal, e de que maneira as interações professor-bebê se colocam como possibilidades de interação dialógica?

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 nas crianças e passam a constituí-las.

Os estudos de Vigotski (1996, 2000, 2010) e Bakhtin (2002, 2011, 2012, 2014) sustentam respectivamente as concepções desenvolvimento infantil, fala e pensamento verbal bem como linguagem e formação dos sujeitos e pesquisa. Com Corsino (2003, 2015, 2017, 2018), Guimarães (2008, 2017), Schmitt (2014), Duarte (2011), foram discutidas questões que abarcam linguagem, a Educação Infantil e a especificidade do trabalho docente na creche.

O caminho teórico metodológico adotado para esta pesquisa qualitativa foi organizado à luz dos estudos da linguagem de Bakhtin (2011, 2014) que nos remetem ao caráter alteritário da enunciação; apresentada pelo autor como uma a produção de sentidos que não se dá unicamente no “eu” ou no “outro”, mas que emerge num lugar do “entre” que afeta e altera os interlocutores, na inter-relação. Nas palavras de Amorim (2002, p. 8) “seu sentido só se produz numa relação de alteridade”. No encontro com os sujeitos da pesquisa buscamos aproximar nosso olhar dos deles, no movimento constante de voltarmos a nossa localização exterior (*exotopia*), dotada de nosso repertório de valores e

sentidos, e a partir deste lugar que nos é próprio oferecer contornos aos sujeitos e suas ações, com uma ação ética de dar acabamento estético a eles. Desta forma, servimo-nos dos seguintes procedimentos para a construção do material de pesquisa: observação participante, entrevistas semiestruturadas com as professoras e análise documental do Regimento Interno da escola.

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. A partir da análise de eventos do campo da pesquisa, expomos a seguir reflexões acerca da interação professor-bebê como prática pedagógica com a linguagem na creche.

O trabalho está organizado em três partes: i) breves considerações teóricas; ii) análises de eventos do campo; iii) conclusões sobre a interação professor-bebê na creche.

Breves entrelaçamentos teóricos com Vigotski e Bakhtin

No espaço-tempo escolar, a creche se configura como 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. Um espaço partilhado que possui seus próprios tempos, ritmos e demandas, produz também seus conhecimentos, culturas e gêneros discursivos. 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, como também não é simples para os professores ouvirem, responderem e atenderem às demandas de cada criança e dos seus pares, já que a docência na creche é marcadamente *partilhada* (DUARTE, 2011).

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 balbúcio, 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. A partir deste processo é que se constituem o que o autor denomina de 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 – que lhes são dadas, mas também inquirindo 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 da vida em que, como sinaliza o autor, 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.

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. [2]

As funções biológicas (elementares) e culturais (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.

Entendemos com o autor que 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. 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.

A compreensão da gênese do pensamento e da fala na teorização de Vigotski 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 no processo de desenvolvimento e os professores como interlocutores potentes e importantes na construção do pensamento e da linguagem verbal nas crianças pequenas. A força do social na constituição dos sujeitos aponta ainda para potência do coletivo da creche no desenvolvimento cultural das crianças, desde bebês.

Corsino (2003, p.65) nos fala que “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 apontam para 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, esta a concepção de apropriação passa ao largo da possibilidade de memorização de sons e palavras, mas trata-se 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. Prestes (BUSS-SIMÃO, FERNANDES E VASCONCELOS, 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.

Neste movimento, a vida dialógica que nos apresenta Bakhtin (2011, p.348) é um exercício de fala, mas também de escuta. Dias (2013, p.120) nos esclarece que para o autor “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 (2011, 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, 2011, 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. Frente à diferença do outro é que nos constituímos e nos tornamos não indiferentes aos nossos interlocutores. 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.

Bakhtin (2011) reconhece que se realiza a atividade estética no movimento de voltar ao nosso lugar próprio (exotopia), fora do outro, e oferecer a este outro elaborações e sintetizações. Apesar desta compreensão estar relacionada ao mundo artístico, com base na imbricação dos elementos estéticos, éticos e cognitivos, nos apropriamos dela para pensar a relação professor-bebê na creche. A ação docente com sujeitos recém-chegados ao mundo está implicada 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.

Os eventos do campo expostos a seguir são analisados à luz destas concepções e discutem possibilidades de interação na prática docente com a linguagem na creche.

“Deixa eu abrir a janela” - entre o diálogo, o comando e a reação indiferente

Eram quase 11 horas da manhã e as crianças esperam o almoço sentadas à mesa. Ouve-se um barulho no corredor e a professora Maria diz: “Oh! Olha o barulho. Acho que o Sr. Jairo está chegando”. Logo, Sr. Jairo abre a porta e entra na sala com carrinho de cozinha onde trazia o almoço. A estagiária fala: “Olha o Sr. Jairo!”. As crianças olham para a porta com alegria, sorriem, se agitam e três delas se levantam para abraçar o Sr. Jairo. A professora Maria diz: “Hummm... que delícia de papa! Eu vou papar”. A estagiária distribui os pratos. 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: “tã 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. [...] Maria se levanta, pega no carrinho que veio da cozinha a travessa com a sobremesa do dia e começa a oferecer às crianças. Ela diz: “Hummm 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. 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).

Destacamos, a princípio, um evento do almoço do grupo. Neste dia três professoras estavam presentes e havia nove crianças na sala. Os almoços com estas professoras eram cheios de diálogos. As professoras anunciavam 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 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. 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. Esta 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, coletiva ou individualmente. Quando Vigotski (1996, 2000, 2010) 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. Nos almoços do grupo a colher era entregue para as crianças depois que as professoras terminavam de servi-las. Enquanto isso, as crianças pegavam com a mão alguns grãos de feijão, pedacinhos de legumes, etc., e colocavam boca. Algumas crianças já pediam “coié” outras repetiam falando o nome dos colegas do grupo a frase das professoras: “pela coié” (espera a colher).

Compreendemos com Vigotski (2010) que as primeiras palavras da criança enunciam uma série de significados, estando contidas 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. Na perspectiva de ampliação do repertório lexical novas palavras são ofertadas à criança e cada palavra vai ganhando um significado específico, um valor 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.

Em outro evento do campo, observamos 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. 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.

No meio da manhã Roque subiu numa cadeira próxima à janela e falou: “Papai. Tchau papai..”. Logo Moisés, Nina e Valentina chegaram. Subiram nas cadeiras ao lado e os quatro davam tchau e falavam: “vovó”, “carro”, “tchau papai”, “óia carro”. Uma das professoras, vendo o movimento das crianças, se aproxima delas 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)

Ao pensarmos uma docência que considera o potencial participativo e ativo dos bebês e crianças pequenas, e 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 professora se posicionou no diálogo com as crianças 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

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. O evento a seguir guarda dois padrões de ação docente diferentes entre si e diversos do primeiro modelo exposto, e ainda instauram uma outra lógica na interação professor-bebê pequena na creche:

As crianças estão acordando e uma das professoras está de pé colocando leite nos copos para servi-los, 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. [. . .] 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 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 leva lá pro Carlos.” (Caderno de Campo, 13 de novembro de 2017)

Há duas situações diferentes neste evento que nos chamaram a atenção. 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 resposta. Uma fala diretiva, que ordena que as crianças se sentem, ordena que comam, ordena que não cusquam 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 e não com alguém.

O conceito de *palavra autoritária* de Bakhtin (2002) se mostra revelador de uma 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. Esta *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-bebê 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 e 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. 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.

No entanto, outra prática docente aparece na observação do grupo e não se coloca nem no diálogo nem no comando. Como afirma Bakhtin (2011, p.21) ao discorrer sobre o excedente de visão: “quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos”. No entanto, quando estes olhos não se encontram, quando o discurso de um dos sujeitos se faz a respeito do outro, mas não com o outro 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 recorremos outrossim a Bakhtin (2012):

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, p.2) 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.

Ao focalizarmos as dinâmicas da interação professor-bebê no 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 por vezes atravessada por silenciamentos e obediência. Este dado nos impede de atribuir ao grupo uma relação entre professoras e crianças marcada unicamente por um viés dialógico que encontre na escuta e resposta atentas bases para uma prática docente com a linguagem na creche.

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. Os eventos do campo empírico da pesquisa destacados neste trabalho nos indicaram caminhos de encontros e desencontros com a linguagem na creche. As interações professor-bebê enquanto práticas pedagógicas com a linguagem transitaram entre as potências da infância e a centralidade dos adultos, de modo que tendiam ora ao diálogo e à escuta e ora ao monólogo e à invisibilidade da criança. 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.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo discutir a interação professor-bebê na creche enquanto prática pedagógica com a linguagem. Tendo em vista o fato de as 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 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 presenciávamos 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.

Entre o diálogo, o comando e reação indiferente transitavam as interações das professoras com os bebês e crianças pequenas 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.

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 desde a creche.

Por fim, 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 “abram a janela”: 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.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Marília. **Vozes e silêncio no texto da pesquisa em ciências humanas**. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.7-19, julho, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>>. Acesso em: 13 de fev. 2018

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, 2002.

_____. **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.

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. jul/dez. 2014.

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.

_____. **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.

_____. **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.

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

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 alteração. 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.

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

GONÇALVES, 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.

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

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

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

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.

[1] Ver SCHMITT, 2014; COUTINHO, 2010; CASTELI & DELGADO, 2015; DEMMÉTRIO, 2016; GONÇALVES, 2014; DUARTE, 2011; GUIMARÃES, 2008.

[2] As traduções do espanhol contidas neste trabalho foram autorais.