

# **ENTRE A INSTRUÇÃO E O DIÁLOGO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EDUCACIONAL DAS CRECHES**

**GUIMARÃES, Daniela.** – PUC-Rio – danguimaraes@uol.com.br

**GT:** Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

**Agência Financiadora:** Sem Financiamento

## **1) Apresentação:**

A proposta deste trabalho é discutir a qualidade educacional das creches, no trabalho cotidiano com bebês e crianças de até 3 anos, tendo em vista que, atualmente, estas instituições integram a Educação Básica no nosso país. No primeiro momento do texto, analisaremos a caracterização deste atendimento, apontando as tendências formadas historicamente e ainda dominantes, a saber, a assistencialista e a de cunho preparatório. Em seguida, apresentaremos as idéias de Bakhtin na constituição de outros possíveis alicerces na construção do trabalho com os bebês e as crianças pequenas, na perspectiva do diálogo e da responsividade. Por fim, será apresentado um estudo em duas creches, uma pública e outra comunitária, evidenciando momentos onde o caráter instrucional marca a relação com a criança e momentos dialógicos, onde especialmente a oferta de objetos e a imitação são compreendidas como construções de sentido nas interações adulto-criança e criança-criança.

## **2) Uma revisão das discussões atuais: o que é educacional nas creches?**

Hoje, no Brasil, o atendimento às crianças de 0 a 3 que se realiza na creche, é contemplado na legislação como direito da criança, ambiente de relações complementares à família. Assim, esta instituição consolida-se como espaço educacional, e, portanto, possibilidade de experiências significativas e afetivas no seio das interações das crianças entre si, delas com os adultos e também deles entre si.

A Constituição de 1988 estabelece a Educação Infantil como obrigação do Estado e direito da criança. Consequentemente, a LDB de 1996 concebe o atendimento às crianças de 0 a 6 anos como primeira etapa da Educação Básica. Essa nova ordenação legal desloca as creches, que atendem as crianças de 0 a 3 anos, da área da Assistência ou do Bem Estar Social (onde tradicionalmente eram vinculadas) para a área da Educação. Essa transição provoca tensões na concretização dos relacionamentos entre

adultos e crianças de até 3 anos nestas instituições: trata-se de "escolarizar"<sup>1</sup> a criança pequena? Como modular ações educacionais nos cenários das creches?

Nunes (2000) chama a atenção para alguns impasses identificados na "passagem" das creches para as Secretarias de Educação<sup>2</sup>. Por um lado, na legislação, a creche integra o sistema educacional (que envolve tradicionalmente as instituições escolares). Por outro lado, a política educacional vigente define a creche como instituição educativa sem caráter escolar, onde a complementariedade entre educar e cuidar caracteriza o atendimento. Ou seja, o modelo da creche demanda formas de relacionamento com as crianças e com as famílias que desafiam a tradição escolar que caracteriza o trabalho nas instâncias educativas.

As práticas que constituem a creche nasceram de iniciativas médicas, sanitaristas e filantrópicas, enfatizando o cuidado às crianças como proteção e prevenção. Além disso, o discurso da Psicologia<sup>3</sup> tem tido forte influência na concretização do cotidiano, formando uma perspectiva sobre as crianças como ainda não competentes na linguagem, na estruturação racional e nos relacionamentos. Então, esta instituição acaba sendo entendida como substituta da família, no sentido da provisão às necessidades das crianças, e, ao mesmo tempo, é considerada como espaço de formação da racionalidade, dos hábitos e habilidades que lhes serão úteis mais tarde, na pré-escola ou na escola. A marca da ação higienista e a compreensão da criança como "ser em falta" acabaram por privilegiar um modo de atendimento marcado pelo assistencialismo. Nesta visão, parece que a criança é colocada no lugar de "quem ainda não é", formando-se a partir das ações dos adultos sobre ela (alimentar, trocar fraldas, dar banho, etc). Portanto, a perspectiva do controle e *ação sobre as ações* da criança, tal como entende Foucault (1979), tem caracterizado o atendimento que abraça a criança pequena.

Por outro lado, no cotidiano, a própria criança desafia o controle, com sua agilidade corporal, inventividade, construção de alternativas de comunicação e expressividade. Abre-se a questão: em que medida a contenção e o controle são uma necessidade cultural e em que medida acabam por obscurecer a potência inventiva da

---

<sup>1</sup> Aqui nos referimos criticamente à escolarização na perspectiva da "versão escolar do conhecimento", que, de modo geral, fragmenta e parcializa a relação da criança com o saber, tal como aponta Rocha (1999).

<sup>2</sup> A autora citada trabalha no âmbito das creches na cidade do Rio de Janeiro, mas as tensões que aponta podem ser identificadas em diversas outras realidades brasileiras.

<sup>3</sup> especialmente a perspectiva desenvolvimentista da Psicologia.

criança, obliterando a surpresa, o assombro, a possibilidade do adulto aprender com a criança?

Numa outra perspectiva, podemos dizer que na história da construção da creche e na definição de suas funções, formou-se uma polarização: assistência ou educação? No contraponto dessa visão, diversos estudos e pesquisas atuais apontam para a complementariedade das ações pedagógicas e de cuidado, compreendendo-as como ações relacionais, onde a criança expressa-se e constitui-se subjetivamente, no diálogo com o adulto.

De acordo com Kuhlmann (1999), no movimento de integração entre educar e cuidar, as instituições de Educação Infantil têm como função acolher a criança. O autor aponta para a importância de que nesse movimento *"a criança fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente"*(p.64). Não se trata de educá-la no sentido de prepará-la para a escola. Por conseguinte, a brincadeira, a afetividade, a constituição de expressividade ganham relevo, no lugar do enfoque na realização de práticas fragmentadoras do conhecimento.

Campos (1994) expõe que o termo educar deriva da expressão norte-americana *"educare"*, que funde *educate* e *care*, reunindo numa única palavra essas duas funções indissociáveis de todas as instituições que atendem crianças, não só as de 0 a 6 anos. Na mesma trilha, Kramer (2003) aponta que algumas distorções são geradas quando se considera educar e cuidar ou educar/cuidar, como duas expressões necessárias, que se adicionam. Por sua origem etimológica e histórica, o termo educar daria conta de assumir o que é próprio da Educação Infantil, englobando as duas dimensões, tendo em vista que não é possível educar sem cuidar.

Tiriba (2005) esclarece que o binômio educar e cuidar relaciona-se com o divórcio entre corpo e mente; razão e emoção, fruto do projeto hegemônico da Modernidade que reiterava a idéia de uma razão decifradora de uma realidade que seria pré-determinada. Educar passou a ser entendido como disciplinar a razão, preparar ou modelar a performance racional da criança no mundo. Hoje, compreendemos que, na relação com a criança pequena expõe-se a indissociabilidade entre corpo-mente, educar-cuidar, eu-outro.

A realidade das creches e escolas da infância na Itália contribui para esta reflexão, à medida que o trabalho é reconhecido como Pedagogia dos Relacionamentos ou Pedagogia da Escuta, evidenciando as relações entre crianças, famílias e professores como eixos do trabalho cotidiano. A creche é entendida como 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.<sup>4</sup>

A partir dessas referências, é possível dizer que a educação do bebê e da criança pequena envolve formação de identidade, a constituição do eu no contato com o social. O conhecimento do mundo acontece implicado com o conhecimento de si, ou seja, aprender relaciona-se com constituir-se subjetivamente. Portanto, na creche, de modo particular, mas também em toda instituição educativa, a especificidade educacional está ligada à qualidade dos relacionamentos, o olho no olho, a resposta aos gestos comunicativos da criança, a confirmação de seu lugar como sujeito social.

Se temos em vista o desvio em relação à "versão escolar do conhecimento" e em relação às ações unilaterais, somente dos adultos sobre as crianças, cabe tomá-las como ponto de partida, compreendendo seus movimentos criadores e relacionais como pistas no desenvolvimento do trabalho educacional. Neste caminho, é relevante a busca de suportes teóricos que possam contribuir no sentido de compreender a criança e seu entrelaçamento com o social (ou seja, como se forma subjetivamente entrelaçada com o coletivo, como constitui singularidade no tecido social que ajuda a compor?). É nesta trilha que o diálogo com Bakhtin parece promissor.

### **3) Contribuições de Bakhtin: diálogo, responsividade e exotopia**

A Filosofia da Linguagem de Bakhtin<sup>5</sup> apresenta-se como campo de interlocução fecundo na construção da identidade da creche. Conceitos deste autor, tais como *dialogismo*, *responsividade* e *exotopia* auxiliam na construção de princípios organizadores do trabalho no dia a dia destas instituições, à medida que as relações dialógicas entre adulto/criança e criança/criança são consideradas como eixos deste trabalho.

---

<sup>4</sup> Ver especialmente Bondioli & Mantovani (1998) e Gandini & Edwards (2002)

<sup>5</sup> Exatamente porque produz seu trabalho a partir do campo da Estética e da Literatura, as idéias deste autor parecem fecundas no sentido de pensar os processos criativos, ou melhor, a singularidade da criança na relação com o campo social.

Desde os seus primeiros textos<sup>6</sup>, Bakhtin (1993) focaliza o entrelaçamento eu-outro na constituição da singularidade. O autor afirma a impossibilidade do ser, em sua unicidade, ficar indiferente ao outro, pois a posição de "ser único" exige um posicionamento e responsabilidade. Responsabilidade não no sentido do aprisionamento às leis universais, mas no sentido de "dar respostas" congruentes, a partir do lugar único que cada um ocupa. O ser é evento único, mas sua ação se coloca em relação ao outro. O eu não vive só para si e é na contraposição com o outro que o mundo dos sentidos possíveis se constitui. Na relação eu-outro está em jogo sempre a constituição mútua, através de uma responsividade axiológica. Toda fala/enunciação responde a algo, é uma tomada de posição em um curso de acontecimentos.

De acordo com Amorim (2003), Bakhtin, no início de seu trabalho, lida com um eu que se contrapõe externamente a um outro. Mas, com o desenvolvimento de suas idéias, surge a perspectiva do "outro em mim". Trata-se da bivocalidade presente num mesmo enunciado e, portanto, num mesmo enunciador<sup>7</sup>. A voz de cada um é repleta de outras vozes que nela reverberam. Na interlocução com este autor, é possível refletir sobre como nas crianças pequenas, que ainda não falam ou começam a falar, articula-se a língua reproduzida e o enunciado como acontecimento, ou seja, como suas expressões estão coladas no outro e como ganham singularidade. De outro modo, é possível pensar sobre como as crianças ocupam o lugar de "outro" em relação aos adultos que com elas interagem, ganhando (ou não!) visibilidade no mundo social. Então, compõem-se as questões: como as crianças se singularizam nas interações com os adultos? Como os adultos alargam os sentidos sobre si mesmos na relação com elas?

**o que na vida, na cognição e no ato designamos como objeto determinado, não recebe sua designação, seu rosto, senão através de nossa relação com ele: é nossa relação que determina o objeto e sua estrutura e não o contrário (Bakhtin, 1992a, p.26)**

É exatamente essa possibilidade de construção de significados nas relações, ao contrário da consideração de significados que regem os relacionamentos de antemão,

---

<sup>6</sup> Aqui nos referimos em especial ao texto "Por uma filosofia do ato estético", onde estudiosos de sua obra localizam prenunciadas diversas questões que posteriormente são retomadas em seus trabalhos.

<sup>7</sup> Para Amorim (2003), esta visão radicaliza a posição de Bakhtin em relação às propostas interacionistas: não há um eu anterior à relação com o outro; o eu emerge na relação; ela é constitutiva.

que se apresenta como interessante contribuição bakhtiniana para pensarmos a respeito das interações eu-outro na constituição da subjetividade infantil. A partir dessa perspectiva, podemos dizer que tudo começa no relacionamento. A relação adulto-criança funda um modo de ser criança e um modo de ser adulto que se transformam e re-atualizam a cada instante dessa e nessa relação.

Numa outra direção, ao refletir sobre a atividade estética, Bakhtin permite que possamos pensar sobre a relação entre o corpo exterior (objetivo e palpável) e o corpo interior. O primeiro traz o peso, qualidades físicas e plásticas que ganham sentido, vida, humanidade e afetividade a partir de como são experimentados nas relações, a partir de como são vividos com o outro. A criança pequena vê a si e a seu corpo pelos olhos do outro e assim vai definindo-se e ganhando autonomia no mundo.

**a criança começa a ver-se, pela primeira vez, pelos olhos da mãe, é no seu tom que ela começa também a falar de si mesma; assim ela emprega, para falar de sua vida, as palavras que lhe vêm da mãe (...) Sua forma parece ter a marca do abraço materno" (Bakhtin, 1992a, p. 68)**

Como as formas gestuais e corporais da criança vão sendo significadas nas interações que participam? O gesto de apontar, o olhar, os objetos ofertados, os braços que se levantam em direção a pessoas e objetos, as expressões faciais são modos não-verbais que vão sendo interpretados e vividos socialmente. Geralmente, são interpretados com palavras, mas não se esgotam nas palavras possíveis de compreendê-los. Como despertam também ações interativas, expressões corporais nos adultos e outras crianças?

Bakhtin (2003) propõe uma reflexão a respeito da *atitude responsiva* que está envolvida na produção de enunciados. Ouvir, ou melhor, compreender, implica uma tomada de posição. O autor afirma que *"todo enunciado é um elo numa cadeia discursiva"*(idem, p.289). Ao considerarmos a produção de linguagem da criança é preciso percebê-la como continuidade de algo que brotou antes, provocando ressonância nas produções posteriores, conectada no coletivo. Torna-se importante olhar as palavras isoladas, ou orações pequenas construídas pela criança que começa a falar nesta perspectiva: como se engajam no elo da cadeia discursiva que compõem?<sup>8</sup> Ao quê

---

<sup>8</sup> É muito comum, no campo da prática educacional e da pesquisa, a referência às primeiras palavras das crianças como "palavras soltas"; como "ainda não constroem frases", indicando uma posição ideal posterior, da frase complexa, planejadora, materialização do pensamento.

respondem e em que direção apontam (ou para onde/quem se endereçam)? Como são respondidas?

Neste caminho, de acordo com Faraco (2003), para Bakhtin, *relações dialógicas*, constituídas nas interações face a face, são *relações de sentido* que se estabelecem entre enunciados referenciados no todo da interação verbal (não apenas em cada evento circunscrito). O contexto, a história, as intenções, a entonação que envolvem as interações são elementos fundamentais na construção do diálogo, de fato, onde a criança é convidada a colocar-se e responder.

Assim, a possibilidade da criação da linguagem e subjetividade não se dá no ponto de partida; na primeira manifestação de cada palavra ou expressão, mas acontece no processo de experiência com a palavra e também com os objetos. Bakhtin (2003) afirma que à princípio a criança assimila a palavra do outro, inicialmente as palavras da mãe. Em seguida, essas "palavras alheias" são reelaboradas em "minhas alheias palavras", e, por fim, em minhas palavras, com a perda das aspas, evidenciando a possibilidade criadora. Na verdade, o processo de criação da e na linguagem relaciona-se com a perda das aspas, ou seja, o movimento de tornar próprio o que nasce "colado" nas referências do outro, o que acontece no campo da experiência, da realidade concreta e da vida.

A formação das palavras próprias, o que Bakhtin chama as minhas palavras (com perda das aspas) implica na atuação em uma situação determinada. A expressão própria e genuína não provém do uso dicionarizado da língua, mas nasce do contato da palavra com a realidade. Bakhtin (2003, p.292) afirma que "*só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós.*"

De acordo com Bakhtin (1992), na discussão acerca da constituição do eu e do outro nos relacionamentos (que se inspira no trabalho sobre a construção do herói no texto literário), é determinante o conceito de *exotopia*, ou seja o excedente de visão que tenho em relação ao outro. Do lugar único que cada um ocupa, perfaz uma visão sobre o outro só possível desse lugar. Esta questão é relevante na pesquisa (e prática educacional) com crianças.

Na verdade, trata-se de viver dois processos fundamentais no ato de conhecimento do outro e na relação com ele: a identificação e o acabamento. Há um momento de identificação ou mistura entre eu-outro (importante viver o outro em mim); e outro momento de volta ao lugar de origem de cada um, para que se torne possível

"completar" o outro a partir de um lugar fora da relação. Há um "acabamento" do outro, uma moldura que lhe define os traços, só possível porque houve certo distanciamento. A formação de cada um na relação com o outro exige a tensão entre proximidade-distância.

Esta é a provocação: compreender 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. Na relação entre adultos e crianças pequenas, de fato, é um desafio desviar da impressão de que já sabemos tudo o que elas precisam ou devem alcançar. De certa forma, isto é inevitável (a disparidade de tamanho físico, a distância entre as experiências encaminham esta visão); mas, como fazê-lo, deixando abertos espaços para as expressões das crianças e iniciativas que nascem dos e nos relacionamentos que experimentam?

O entendimento da construção do eu como fruto das relações, a relevância de uma atitude responsiva (por parte de crianças e adultos em interação), a compreensão do diálogo como formação de elos em uma cadeia discursiva maior do que cada interação face a face são contribuições bakhtinianas importantes na formação de princípios educacionais orientadores do trabalho cotidiano com bebês e crianças pequenas

#### **4) No cotidiano das creches: entre a instrução e o diálogo**

Neste momento, exponho algumas reflexões sobre o caminho da formação da identidade educacional em 2 creches de uma importante capital de nosso país<sup>9</sup>, especialmente nos grupos de crianças entre 1 e 2 anos. A observação do cotidiano destes grupos aconteceu no âmbito da etapa exploratória de uma pesquisa institucional. Neste contexto, o objetivo central era conhecer e compreender as especificidades das relações entre adulto-crianças e crianças-crianças no cotidiano das creches. Para tal, foram realizadas 20 horas de observação intensiva<sup>10</sup> em cada uma.

---

<sup>9</sup> Uma dessas instituições é pública (será designada aqui como creche 1) e a outra é comunitária, conveniada com a Prefeitura (designada como creche 2). As duas possuem projeto político pedagógico e um discurso organizado sobre a compreensão do papel educacional da creche. Interessante notar que a função educacional é assumida no discurso pela direção das creches, independentemente da mantenedora.

<sup>10</sup> Fui diversas vezes ao campo, permanecendo entre 1 e 2 horas em cada dia de observação. Anotava tudo o que acontecia em meu diário e, em seguida, fora da situação do campo, digitava as anotações, organizando-as e já iniciando algumas possíveis interpretações.



Diversos autores, tais como Kramer & Leite (1996), Castro & Jobim e Souza (1998), Faria, Prado & Demartini (2002) entendem a pesquisa com crianças como espaço de desconstrução das imagens cristalizadas da infância, à medida que abrem espaço para as vozes dos pequenos e para a redefinição de papéis na relação adulto-criança, já que o pesquisador considera-a no diálogo, como produtora de significados. No caso desta pesquisa, o encontro com a expressão da criança (de 1 a 2 anos) aconteceu através de canais que envolviam o corpo e o movimento.

Para concretizar a aproximação em relação às crianças nas creches, escolhemos o caminho da pesquisa qualitativa, de acordo com as proposições de Ludke e André (1986). Para as autoras, a pesquisa qualitativa no âmbito da Educação é pertinente à medida que busca dar conta da complexidade do fenômeno educacional, impossível de ser isolado do contexto em que é produzido ou decomposto em variáveis básicas. No cenário da pesquisa qualitativa, o desafio é captar a dinamicidade da realidade e a construção histórica e complexa do campo estudado.

Na verdade, a inspiração etnográfica foi um guia no processo de entrada nas instituições pesquisadas. Para Dauster (2003), a etnografia não é uma técnica, mas uma opção teórica e metodológica que aponta para a possibilidade de focalizar o outro, suas organizações próprias, localizando diferenças e especificidades, ultrapassando estereótipos, lidando com o contraste entre o um e o múltiplo, entre o eu e o outro. Neste sentido, a Antropologia dialoga com as idéias bakhtinianas, à medida que o outro não se dissolve no olhar do pesquisador que tenta dar conta da tensão entre seus referenciais e a lógica que organiza o grupo pesquisado.

Alimentada por esses pressupostos metodológicos, observei o cotidiano do grupo de crianças entre 1 e 2 anos, de cada uma das duas creches. Na creche 1 o grupo era composto por 25 crianças e duas educadoras. Na creche 2, era composto por 22 crianças e 3 educadoras. Neste processo, chamou muito minha atenção o lugar que as crianças ocupavam, as formas relacionais e, em cada contexto, as marcas dialógicas e as marcas autoritárias ou instrucionais ali presentes.

Diversos foram os caminhos de análise do material coletado, revelando recorrências e contrastes no cotejo do funcionamento das duas instituições. Aqui, neste texto, focalizo uma questão que foi recorrente nos dois espaços, a saber, o lugar da criança, ora como destinatária da ação instrucional dos adultos, ora como parceira de diálogos, que a colocavam como sujeito de iniciativas que "guiavam" as interações com elas. Tendo em vista a discussão sobre a identidade da creche, percebemos que, nestas

instituições, ela oscilava entre a perspectiva da transmissão e a perspectiva do incremento da sociabilidade e auto-estima das crianças.

Tristão (2004) realiza uma pesquisa onde analisa a prática de uma "professora de bebês". Nesta situação, a autora discute o lugar de ensinar e transmitir, ocupado tantas vezes pelos profissionais da creche (questionando que esse seja o papel de qualquer docente). Ela afirma a necessidade de rever o lugar do aprender na Educação Infantil, compreendendo-o como ato de dar significado ao mundo. Ao mesmo tempo, propõe a resignificação do papel do educador, considerando que sua atuação envolve presença atenta, disponibilidade, escuta, e o que a autora chama de *sutileza*. A professora observada no referido estudo dirigia-se às crianças com afeto, dialogava com seus movimentos, olhava no olho das crianças, mas, de modo geral, não reconhecia essas atitudes como definidoras do seu trabalho docente. Ser professor, para a própria professora, relacionava-se com ensinar algo pré-determinado, ou "dar trabalhos". Isso foi muito parecido com o que foi possível perceber nas creches deste estudo.

No primeiro dia da observação na creche 1, a diretora mostrava o grupo e dizia *"está vendo, aquele ali é o João, só ele não anda ainda no grupo; também, faltou muito à creche esse semestre"*. Na creche 2, no primeiro dia, a educadora disse: *"puxa, você podia ter chegado mais cedo para ver a chamadinha e a rodinha"*. Estes enunciados provocaram a reflexão acerca do quê estava sendo entendido como o papel da educação na relação com a criança pequena. Para além do que estava explícito nestas falas, percebemos que são elos de um diálogo mais amplo onde se constitui uma visão escolar da creche. Parece que professores e diretores, oriundos da tradição escolar das instituições de Educação Infantil, estão vendo o bebê de 1 ano no lugar do "aluno", numa perspectiva passiva e abstrata.

Tanto na creche 1 como na creche 2, há momentos definidos como "hora do trabalho", quando as crianças recebem papéis brancos com seus nomes escritos e são convidadas a marcar suas mãozinhas com tinta ou colar papéis picotados. Tudo é sempre feito de uma em uma criança, muito rápido, pois elas logo levantam da mesa. Este pareceu ser um traço típico do "contágio" das instituições escolares no funcionamento das creches. Por outro lado, pudemos perceber, de modo muito claro, traços comunicativos e iniciativas comunicacionais das crianças. A *imitação* e a *oferta de objetos* destacaram-se como percursos de sociabilidade e formas relacionais muito frequentes.

## **Imitação: forma de aprender ou atividade a ser dirigida?**

Na creche 1, um dos momentos definidos como "hora da atividade na roda" foi vivido da seguinte maneira:

"A professora mostra um livro, vai passando as páginas e falando ao mesmo tempo:

'cadê o linguão?'

Todos mostram a língua

'igual a do cachorro'

'a tia trouxe a história do cachorro'

'vamos imitar o auau?'

'vamos ver o que tem dentro dessa página?'

'olha o boi... ele faz muuuu'

'o outro é o cavalo... que faz...'

'vamos ver o outro, o piu piu'

'meu pintinho amarelinho cabe aqui na minha mão...'

Todos cantam a música do pinto

'piu piu', 'fala Rodrigo, piu piu'

'o gatinho agora'

Todos cantam 'atirei o pau no gato...'

'olha o pato'

'acabou o pato'

'vamos ver de novo'

Recomeça a mostrar o livro"

(caderno de campo, dia 01 de Dezembro)

Nesta cena, fica visível a expectativa da educadora em relação às crianças: a repetição do nome dos bichos, a imitação de seus sons, a partir do modelo apresentado. Em muitos outros momentos, tanto na creche 1 como na 2, pudemos perceber ou o adulto cantando o tempo todo, ou mostrando livros para as crianças e perguntando "o que é isto?" a cada página. Nestas situações, a expectativa do reconhecimento dos objetos nos livros ou o mergulho da criança em muitas palavras (no caso das músicas), desviava as professoras das próprias crianças.

Nestas relações, o adulto era aquele que falava e apresentava o mundo, ao mesmo tempo, a criança era quem reconhecia e repetia, a partir do que era solicitado. Mas, pouco espaço se abria para as expressões das crianças. Também, a fala dos adultos não respondia às iniciativas das crianças; somente solicitava novas repetições. Havia pouca espera para perceber/escutar o que as crianças apontavam, vocalizavam, observavam por elas mesmas. A fala do adulto ocupava toda a cena, mostrando, sinalizando, perguntando. Parece que a imitação, um processo relevante no aprendizado

e uma forma de construir conhecimento<sup>11</sup>, transformava-se ali numa atividade dirigida e exigida (a criança *devia* imitar o que a professora indicava).

Se, de um lado, a partir da perspectiva bakhtiniana, podemos dizer que a formação das palavras próprias nasce colada nas palavras do outro; por outro lado, o espaço para a constituição da palavra própria, relaciona-se com a possibilidade de atuação em uma situação determinada. A expressão surge quando se abre espaço para a experiência compartilhada e "conversada", o que parecia enfraquecido nesta circunstância.

No entanto, ao mesmo tempo que a cena relatada acima acontecia, a outra educadora do grupo estava num canto da sala com cinco crianças que não se envolveram na roda. A seguir, o relato do que ocorre neste episódio de interação:

" (...) as crianças que não estão na roda, estão com a outra educadora. Brincam e interagem face a face. Ela repete muitas vezes os nomes das crianças, num tom de voz gostoso, como que dizendo, '*estou vendo você*'. Fala muito, nomeando o que elas pegam, o que fazem, esperando respostas, confirmando movimentos.

Percebo a seguinte situação:

Maria tenta tirar um objeto de uma caixa; de longe a educadora apoia '*isso Maria, vai, oba conseguiu*'

Percebo muita troca de carinho. Há uns cinco bebês no colo dela, que repete: '*eu vou pegar a ... - nome da criança - e dar um beijinho*' - faz isso de um em um." <sup>12</sup>

(caderno de campo, dia 01 de Dezembro)

Outra cena, na creche 2, é a seguinte:

"Uma das educadoras está com várias crianças bem grudadas no seu corpo (uma no pescoço, outra na perna, outra do lado...); então, aproxima-se deste grupo um menino com uma rosquinha de plástico na mão. A educadora diz '*olha a coroa do Luís*'; então, ele vai colocando de cabeça em cabeça, repetindo '*coroa da Carolina*', '*coroa do Carlos*' e assim sucessivamente. A educadora entra na brincadeira, acrescentando '*Carolina princesa*', '*Carlos príncipe*', e assim com todos que estavam ali em volta" (caderno de campo, dia 04 de Outubro)

---

<sup>11</sup> Esta compreensão fundamenta-se no trabalho de Vygotsky (1989).

<sup>12</sup> Vale dizer que tanto os nomes das crianças quanto os nomes das educadoras são fictícios, tendo em vista que a intenção da pesquisa é refletir sobre processos, mais do que identificar atores.

Nestas cenas, podemos perceber a fala do adulto nomeando o movimento iniciado pela criança e reconhecendo sua presença. A imitação acontece a partir da iniciativa da própria criança, como ato de ir significando os acontecimentos sociais. A professora valoriza a rosquinha trazida por uma delas e logo a brincadeira “coroa do...” é repetida diversas vezes. Ela dá visibilidade ao movimento disparado pelas crianças. Nestes momentos, percebemos a imitação como apropriação de um modo de funcionamento social.

Em muitas cenas, tanto numa creche como na outra, podemos perceber a imitação da criança como forma de buscar contato, experimentar-se num novo lugar, apropriar-se de algo que brotou no outro. Em algumas situações, uma criança começa a brincadeira de correr de uma parede até a outra falando alto "eheheheh", e vários outros imitam, trocando risos, experimentando novas velocidades. Um chega no espelho e aponta o outro; em seguida, já há cinco crianças no espelho, olhando-se mutuamente.

Foi muito interessante perceber também a imitação da atuação do adulto, como forma de criar um espaço de brincadeira, numa das manhãs de observação na creche 2:

"(...) De repente, Simone (a educadora) diz *'ih a Maria dormiu'*, colocando a menina no colo, sugerindo uma dramatização, *'vamos cantar?'*; todos olham e cantam *'boi boi boi...'*, fazem carinho na Maria. Em seguida, Simone diz *'ih agora ela acordou'*. Repete a brincadeira com mais duas crianças, catalisando a atenção de todos. Então, é chamada na porta da sala e levanta-se. Percebo Joana (uma das crianças) tentando colocar uma outra menina no colo, repetindo *'dormiu; boi boi boi...'* e depois *'acordou!'*" (caderno de campo, dia 08 de Novembro)

A atuação do adulto de referência é uma ponte para a construção de novas formas de atuação por parte da própria criança, que, assim, vive o coletivo como engrandecimento de suas possibilidades de ser.

### **Oferta de objetos: acolhimento e convite ao diálogo**

Entrar como pesquisadora em um grupo de crianças pequenas é um desafio. Inicialmente, eu buscava colocar-me em um lugar que não fosse "atrapalhar" o movimento do grupo, mas que, ao mesmo tempo, eu pudesse observar a dinâmica e a vida dos atores ali em cena, educadoras e crianças.

Logo de início um movimento das crianças "desconcertou-me", ou melhor, revelou a ingenuidade da minha pretensão de ser quase invisível. Tal como propõe Bakhtin (1992), nossas relações resignificaram nossos lugares sociais. A seguir, trechos do diário de campo, onde esta situação fica evidente:

"Sentei no chão, perto de onde as crianças brincavam com vários objetos/brinquedos. Quatro crianças vêm até mim, buscam meu olhar (vão com seus rostos na direção do meu olho) e estendem a mão, oferecendo-me objetos (tenho na minha frente um boné, uma boneca e uma bola). Uma delas, uma menina, fala '*tá chorando*', referindo-se à boneca. Os outros vocalizam, um deles diz '*ola*' (bola). Eu recebo, nomeio os objetos, olhando para eles e digo '*olha lá o pessoal brincando, vai lá*'; tentando direcioná-los para o grupo. Três vão, mas um permanece ao meu lado. Joga a bola para mim, jogo de volta e ele devolve. Eu não focalizo minha atenção nele e a bola acerta minha cabeça. Eu digo '*ai, ai, ai minha cabeça, machucou. Estou aqui olhando vocês, mas não vou brincar agora - que tal ir lá onde os outros estão brincando?*'. Enquanto digo isso, outros dois meninos começam a repetir e imitar minha fala e ação: '*ai!!!*' '*ai!!!*', botando a mão na cabeça. O menino da bola se afasta, mas logo logo está de volta perto de mim, sem a bola, buscando o meu olhar." (caderno de campo dia 15 de Novembro)

Em muitos momentos da observação, especialmente quando eu chegava, diversos objetos eram ofertados pelas crianças. Numa das manhãs, quando cheguei e sentei no chão do pátio onde brincavam com as educadoras, logo veio uma criança pequenina na minha direção com um banquinho na mão para eu sentar. Vale também comentar que a imitação da minha fala e ação quando fui atingida pela bola, colocou-me em foco no grupo, chamando a atenção de todos sobre a minha presença de modo intenso. As crianças rompiam com minha pretensa invisibilidade, à medida que me colocavam como parceira de possíveis trocas.

Entendo que essas atitudes revelam a iniciativa comunicacional das crianças. Se eu acolhia a oferta, ou respondia à iniciativa, elas davam continuidade ao contato, evidenciando responsividade e capacidade de sustentar interações. Nossa troca de objetos tornava-se um ritual, através do qual elas me acolhiam e eu as confirmava.

Bondioli e Mantovani (1999) colocam em evidência o envolvimento das crianças pequenas em rituais comunicativos, particularmente a perspectiva interativa da oferta de objetos, da imitação, vocalização frente a frente e sincronismo de gestos. Falando com as crianças, num estilo de interação dialogal, respondendo aos seus sinais, evocando suas respostas, tocando-as e sendo tocado, o adulto facilita a apropriação por

parte das crianças do funcionamento social. Assim, a constituição de autonomia, a conquista da segurança nas relações com adultos, a continuidade e ludicidade das experiências, alicerçadas numa "didática do fazer"<sup>13</sup> dão fundamento à emergência da singularidade infantil na creche.

Musatti (1998) afirma que a elaboração cognitiva que as crianças realizam no contato com os objetos não se separa da expressão da sociabilidade em relação às outras crianças que a mediação dos objetos suscita. Atividades imitativas e complementares com objetos, ou seja, repetir a ação do outro e dar/receber objetos compõem situações importantes na formação subjetiva e social das crianças.

No contexto das observações, tanto na creche 1 como na creche 2, as crianças construía reciprocidade mediados por olhares, gestos e objetos. Recuperando as idéias de Bakhtin, se entendemos que relações dialógicas são relações de sentido que envolvem sujeitos situados socialmente, podemos dizer que diálogos aconteciam quando as crianças tomavam brinquedos umas das outras e saíam correndo e rindo, ofertavam objetos com um olhar que convidava ao contato, por exemplo. Usavam estes recursos para se colocarem em relação ao outro, refletindo diversos sentidos: parceria, disputa, raiva, alegria, etc.

Se apostamos na construção da identidade educacional das creches considerando a importância de tomar as crianças como ponto de partida, cabe observar e registrar suas iniciativas comunicacionais, as brincadeiras que inventam, a forma como se engajam na realidade circundante. Neste estudo, a oferta de objetos, a invenção de brincadeiras com movimentos/sons que se repetiam em muitos momentos, a imitação (por iniciativa das próprias crianças) revelaram intensa disponibilidade para o contato, a troca e para o aprender com o outro. Conseqüentemente, apresentam-se como caminhos disparadores do trabalho educacional com estas crianças.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

AMORIM M. *Ato versus objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano*. IN: CD-Room Proceedings of the eleventh International Bakhtin Conference, Curitiba, 2003.

---

<sup>13</sup> Trata-se de uma expressão da literatura italiana, ligada especificamente à educação das crianças de 0 a 3 anos. A "didática do fazer" diz respeito à organização de uma metodologia de trabalho que prioriza a ação das crianças no ambiente, desenvolvendo criação, autonomia, auto-estima, e auto-confiança.

BAKHTIN M. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin, University of Texas Press, 1993.<sup>14</sup>

BAKHTIN M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992 – 1ª edição

BAKHTIN M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003

BONDIOLI & MANTOVANI (orgs). *Manual de Educação Infantil – de 0 a 3 anos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998

CAMPOS M. M. *Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional da Educação Infantil*. IN: BRASIL, MEC/SEF/COEDI, Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil, Brasília, 1994, p. 32-42

CASTRO L.R. & JOBIM E SOUZA S. *Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo*. Psicologia Clínica: Pós-Graduação e Pesquisa. Departamento de Psicologia, PUC-Rio, vol. 9, 1998.

DAUSTER T. *Um saber de fronteira: entre a Antropologia e a Educação*. Texto Apresentado na 26ª Reunião da ANPED, 2003 (mimeo)

FARIA A L. G., PRADO P. & DEMARTINI Z B. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FARACO C.A *Linguagem e Diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Edições Criar, 2003

FOUCAULT M. *Microfísica do poder*. Rio e Janeiro, Edições Graal, 1979

GANDINI & EDWARDS (orgs) *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2002.

JOBIM E SOUZA S. *Infância e Linguagem*. Campinas: Papyrus, 1994.

JOBIM E SOUZA S. & CASTRO L.R. *Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo*. Psicologia Clínica: Pós-Graduação e Pesquisa. PUC-Rio, vol. 9, 1998.

KRAMER S. *Direitos da criança e projeto político-pedagógico de Educação Infantil*. IN: BASÍLIO L C & KRAMER S. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo, Cortez, 2003

KRAMER & LEITE *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1996

KUHLMANN Jr. *Educação Infantil e currículo*. IN: GOULART FARIA & PALHARES M.S.(orgs) Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. São Paulo, Editores Associados, 1999.

---

<sup>14</sup> Aqui, usamos uma tradução feita por Carlos Alberto Faraco para uso didático e acadêmico



LUDKE M. & ANDRE M.E.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986

MUSATTI T. *Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche* IN: BONDIOLI & MANTOVANI (orgs). Manual de Educação Infantil – de 0 a 3 anos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998

NUNES Deise. *Da Roda à Creche: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos*. Tese de Doutorado. UFRJ, 2000

ROCHA E. A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

TIRIBA L. *Crianças, Natureza e Educação Infantil*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação- PUC-Rio, 2005.

VYGOTSKY L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.