

**SER PROFESSORA DE BEBÊS:
uma profissão marcada pela sutileza**

Fernanda Carolina Dias Tristão¹

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões a respeito da educação de bebês em espaços coletivos, tomando como base uma pesquisa realizada em uma creche do município de Florianópolis/SC. Partindo da análise do material coletado neste berçário pude perceber que o trabalho pedagógico realizado com meninas e meninos pequenos está marcado pela sutileza das ações presentes nas relações entre professoras e crianças, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão. Esta sutileza está imbuída de uma complexidade que implica na percepção de cada uma das crianças, tendo como pano de fundo o papel da educação e das docentes para a humanização desses pequenos seres humanos.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Educação da criança de 0 a 3 anos. Prática pedagógica em creches.

ABSTRACT: The present article has for objective to present some reflections regarding the education of babies in collective spaces, having as a base a research carried through in a day-care center of Florianópolis/SC. Starting from the material collected in this day-care center I could notice that the pedagogical work done with very young boys and girls is stamped by the subtlety of the actions that are part of the relations between children and teachers, who many time are not noticed during the daily routine, but which are determinative in the characterization of this profession. This subtlety is imbued of a complexity that implies in the perception of each one of the children, having as the context the role of the education and the teachers for the humanization of small children.

Key-words: Infancy. Infantile education. Education of the 0 to 3 years old children. Pedagogical practice in day-care centers.

A Educação de Bebês em Creches

As reflexões tecidas neste artigo são provenientes da minha dissertação de mestrado (TRISTÃO, 2004), que teve por objetivo conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica de professoras que trabalham com bebês em instituições de educação coletiva. Tratou-se de um estudo de caso no qual acompanhei o cotidiano de um berçário, pertencente a uma creche do município de Florianópolis/SC, durante cinco meses, utilizando como recursos metodológicos anotações em caderno de campo e registros fotográficos.

Ao se discutir a intervenção pedagógica com crianças pequenas, é necessário pontuar que lidamos com crianças reais, meninos e meninas, marcados por

¹ Psicóloga, Mestre em Educação, Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* fernandatristao@aol.com

condições sociais, econômicas, culturais, pertencentes a um dado gênero e a uma dada etnia e que compõem os grupos pelos quais as professoras são responsáveis. De forma que, toda a prática realmente comprometida com a infância deve estar baseada em um olhar mais atento e apurado para cada um dos pequenos.

A tentativa é a de superar a visão adultocêntrica que está impregnada em cada um de nós, denunciando toda a nossa incapacidade de perceber diferentes formas de ser e buscando legitimar o jeito próprio das crianças sentirem, serem e agirem no mundo. Nessa perspectiva a creche é um campo muito rico para quem deseja conhecer mais sobre, usando a expressão do professor Manuel Sarmiento (2003), as “nossas” crianças. É olhando atentamente para cada menino/menina e percebendo o que ele ou ela tem de especial que a professora poderá realmente desenvolver uma prática pedagógica que respeite a criança como um ser completo, com muitas possibilidades que são apenas diferentes das nossas de adultos.

E como podemos conhecer melhor as crianças? As professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas sabem da riqueza do modo de ser infantil. Conversando com algumas delas percebemos que conhecem o jeito que cada criança gosta de dormir, o que cada uma gosta de comer, seus brinquedos favoritos, as muitas travessuras que fazem, se estão mais tristes, agitadas, tranquilas ou felizes. Percebem que para além da linguagem falada (que para nós adultos é indispensável), os bebês têm outras formas de comunicação e de expressão (olhares, toques, balbucios, choros, gargalhadas, sorrisos...), tão ou mais complexas que a fala e que dizem muito sobre cada uma deles, bastando que os adultos consigam percebê-las. Assim, é essencial que as profissionais que trabalham com bebês nas instituições de educação infantil alfabetizem-se na diferentes linguagens das crianças pequenas, buscando entendê-las e, de certo modo, ouvi-las.

Conhecendo o bebê e construindo com ele uma relação empática a professora terá condições de perceber a pequena criança, de modo a respeitá-la e interagir com ela como efetivo ser social, e não apenas como um corpo a ser banhado alimentado ou trocado. Apesar desta percepção apurada em relação a cada um dos bebês, o cotidiano de um grupo de pequeninhos em uma instituição de educação coletiva caracteriza-se por ser composto de momentos cadenciados, tácitos e rotineiros, que são vividos pelas professoras sem uma compreensão dos seus fins e intenções. Diversas das ações realizadas pelas professoras no dia-a-dia da creche acabam sendo automatizadas e, não sendo vistas como importantes, passam despercebidas, de forma a

não vir à tona a riqueza da vida diária. Alguns registros no caderno de campo são emblemáticos dessa percepção apurada que a professora cujo trabalho foi observado pôde construir e da implicação disso para a sua prática:

Ismael está deitado no colchonete, parece estar fazendo força para se levantar. A professora aproxima-se dele e o coloca sentado, apoiado em uma almofada. O menino começa a tombar até cair no colchonete. A professora, falando como se fosse o bebê faz o pedido: “Ah, não me deixa cair”. Ela ajeita novamente o menino sentado e, mais uma vez, ele começa a cair – parece estar tentando equilibrar-se. A professora assume corporalmente a mesma posição da criança (meio de lado, tentando ficar sentada) e fala: “Vamos, te vira, te vira, tenta te levantar, eu sei que tu consegues”. Ismael começa a rir e acaba de cair. A professora cerca-o de almofadas e travesseiros e o deixa sentado, dizendo que daquela forma ele não iria escorregar mais.

(Registro no caderno de campo em 05/05/03)

A auxiliar volta do banheiro trazendo Maria Victoria que acabara de ser trocada. Coloca a menina no colchonete, apoiada em um travesseiro, voltada para a parede. Minutos depois a professora olha para a menina e fala: “Estás virada para a parede, Victoria? Vamos virar para frente para olhar os amigos... assim está mais confortável, não é legal ficar olhando para a parede, aqui na sala tem mais coisas interessantes”. Completa falando como a nenê: “Eu ainda não consigo me virar sozinha, vocês não podem me deixar de costas para todo mundo”.

(Registro no caderno de campo em 03/07/03)

A aparentemente simples atitude de virar a menina está imbuída de muitos significados, como o de que tem alguém preocupado com o seu bem-estar, que quer facilitar o relacionamento da bebezinha com outras crianças e adultos daquele grupo... Da mesma forma, perceber Ismael tentando levantar-se, estabelecendo um diálogo corporal com ele, demonstra a atenção da professora para com aquele menino. São ações que denotam a capacidade da docente de perceber as crianças e agir de forma a contemplar as necessidades dos pequenos. Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês. Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, estar atenta à temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados e o descaso, característico das práticas desumanizadoras, para cada um daqueles meninos e meninas.

Com isso permito-me afirmar que a prática docente com bebês caracteriza-se 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.

Momentos tais quais estes evidenciados são propícios para que o adulto deixe de ser a única e principal referência relacional dentro da creche, de forma que as professoras possam desenvolver um duplo papel no cotidiano com os pequenos: além de protagonistas das relações educativas, o de cenógrafas junto ao grupo de crianças, de forma a observar e agir respeitando a alteridade de cada menino ou menina. Sem dúvida estes são papéis mais sutis e necessariamente mais complexos (MUSATTI, 1998).

O trabalho com bebês “não aparece” dentro da creche, as crianças não “produzem” concretamente nada. Grande parte do tempo em um berçário é dedicado às atividades rotineiras de chegada, de alimentação, de troca, de banho e de descanso, que, com frequência, não recebem a atenção das professoras, não sendo assim refletidas e avaliadas. No imaginário das profissionais da educação e mesmo em nível de senso comum, há a idéia de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo, bem em acordo com a noção da sociedade capitalista na qual vivemos, que valoriza os resultados rápidos como lógica estruturante. Em entrevista (em 12/06/03) a professora do grupo demonstrou-se incomodada com a visão que as pessoas de fora da creche têm do trabalho com o berçário: *“Outro dia passou uma mãe e nós estávamos na área e ela comentou, os bebês é bom, né, eles só brincam. Eu fiquei pensando assim, claro, eles só brincam, o que ela queria, que eles estivessem aprendendo a ler e a escrever?”*.

Um contraponto para essa ebulição característica das sociedades ocidentais da atualidade pode ser o trabalho com crianças pequenininhas, que segue um ritmo bastante próprio, bem diferente da aceleração que atropela a cada um de nós. Apesar da simultaneidade de coisas que acontecem em um berçário, onde há diversas crianças com necessidades e anseios específicos (um chora, outro quer dormir, um quer colo, outro quer brincar, um está com a fralda suja, outro caiu...), com os bebês existem coisas que acontecem de forma muito lenta e não imediatamente evidentes. Por exemplo, há crianças que demoram para comer enquanto há outras pedindo pela alimentação, ou ainda, há vezes que é preciso meses para que adquiram algumas conquistas afetivas, motoras, cognitivas ou sociais. Ao mesmo tempo, muitas coisas ocorrem de forma fugaz, de forma que se não forem documentadas e percebidas como experiências constitutivas do contexto educativo de um berçário, caracterizadas pela sutileza das ações que as compõem, acabam perdendo-se no conturbado cotidiano:

A professora leva Anderson para trocar. A auxiliar aproxima-se de Victoria, que estava deitada no colchonete, segura as duas mãozinhas da menina e canta para ela. A menina ri, os olhos de adulto e criança estão fixos um no outro, o momento é muito bonito, porém fugaz, já que Anderson volta do banheiro chorando e a auxiliar vai pegá-lo no colo. Victoria resmungua e parece não gostar muito de ficar no colchonete sem a presença da auxiliar.

(Registro no caderno de campo em 1º/07/03)

O tempo dos bebês não é o tempo da sociedade de um modo geral. São os olhares das professoras que estarão dando sentido a tudo o que acontece com as pequenas crianças, podendo cair no turbilhão característico da rotina do trabalho diário, tratando-os como um todo homogêneo, ou fomentando experiências para os pequenos, percebendo-os como plurais, heterogêneos. Parece-me que um determinante para que as práticas docentes dêem-se de uma ou de outra forma é o quanto a professora conhece cada uma das crianças, reconhece suas múltiplas linguagens, valoriza os seus gestos, expressões, silêncios, olhares... demonstrando, assim, o quanto está disponível para perceber cada uma delas, abrindo mão, muitas vezes, do repertório de conceitos (e pré-conceitos) que construiu ao longo da sua prática docente.

Quero assim ressaltar a importância das professoras de crianças pequenas olharem, ouvirem e sentirem os meninos e as meninas dos grupos pelo quais são responsáveis, aprendendo a auscultar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas. Volto à discussão do determinante para a prática pedagógica de perceber cada uma das crianças como um ser único e especial, que não está pré-definido, mas está aberto para a surpresa e para o maravilhamento que vão se mostrando ao longo da jornada educativa de quem olha com interrogação para a pequena criança.

Conhecendo o que tem de especial cada menino ou menina a professora terá elementos para planejar o cotidiano. Ao falar de planejamento quero ressaltar que não entendo este como um rol de atividades que deverão ser desenvolvidas em um grupo. Se entendermos que o planejamento é simplesmente listar coisas a serem feitas ao longo do dia, geralmente visando a produção de algo que apareça, realmente é muito difícil planejar o cotidiano dos grupos de educação infantil de um modo geral e dos berçários de maneira específica. Penso que ao se planejar o cotidiano educativo deva-se pensar em *tempos, espaços e relações*.

Dessa forma, será que a organização do espaço da minha sala propicia que as crianças façam aquilo que percebo que elas estão me indicando? Será que a

disposição dos móveis, brinquedos e outros materiais facilita ou dificulta as relações entre crianças e crianças, crianças pequenas e crianças maiores, crianças e professoras, crianças e famílias, famílias e professoras? As mesmas reflexões podem ser feitas a respeito dos tempos da creche. Se eu sei o que as crianças estão me indicando, posso perceber que uma determinada criança fica melhor durante o dia se tomar um banho no meio da manhã em um dia quente, ou que precisa de um soninho no meio da tarde para ficar bem disposto. Assim, se há particularidades no modo de cada criança ser, também deve haver espaço para que suas diferenças, tempos e ritmos sejam minimamente respeitados. Isso, mais uma vez, só será conseguido se aprendermos a enxergar e a ter por base do trabalho pedagógico as indicações *das crianças*. Para Ana Lúcia Goulart de Faria (2001, p.71), “o fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se, etc, não autoriza a profissional de educação infantil a fazê-las iguaizinhas todas as vezes, mas sim a desafiar a cumprir estes rituais, com intencionalidade, no conjunto das ações educativas”.

Falei em planejamento de tempos, espaços e relações. Mas como se pode planejar relações? Há um registro que realizei no berçário que indica como podemos incrementar os relacionamentos entre as crianças pequenas, percebendo estas para além de seres egocêntricos, que não têm a capacidade de enxergar e perceber o outro:

Está tocando música na sala do berçário II, Samanta, Anderson, Lucas e Pablo começam a dançar. A professora do berçário I canta a música que está sendo executada, bate palmas e gesticula. As quatro crianças acompanham. Anderson resolve sentar-se no colchonete. Neste, Iasmim já está deitada, ele quase senta em cima dela. A professora chama a atenção do menino dizendo: “Anderson, olha para trás e veja quem está atrás de ti. Senta mais para o lado se não tu vais esmagar a Iasmim”. O menino vira-se para trás, olha para a menina e se senta um pouco mais afastado.

(Registro no caderno de campo em 12/06/03)

Aqui gostaria de discutir a importância desse olhar da professora para o menino que quase sentou em cima da pequena Iasmim, as intenções educativas que podemos captar nessa sua atitude: ela estava dizendo para Anderson que existe um outro, que estava atrás dele e que precisava ser respeitado. A creche é o lugar onde estas relações fraternas, de solidariedade, de comprometimento, de ajuda ao outro, de se importar com o outro podem acontecer. Em outras ocasiões a professora compartilhou com as próprias crianças as conquistas que os bebês estavam adquirindo ao longo do tempo, fazendo-as olharem umas para as outras:

Camila, meio cambaleante, caminha até a professora. Esta vibra dizendo: “palmas para a Camila!”, em seguida comenta com Bruno que está no seu colo: “Oh, Bruno, a Camila está que nem o Bruno no ano passado, fazendo só-só”²
(Registro no caderno de campo em 27/02/03)

Com isso, percebemos como as intervenções pedagógicas podem propiciar que mesmo estas crianças tão pequenas relacionem-se com coetâneos e, mais que isso, reconheçam-se como representantes da espécie humana. Podemos fazer uso das palavras de Musatti (1998) ao afirmar que as crianças pequenas não são indiferentes aos sentimentos das outras crianças. Com essa crença a professora mostrava para Anderson e Bruno valores que parecem estar esquecidos na sociedade atual: como a solidariedade e o olhar para o outro, de forma a identificá-lo como um ser humano merecedor de respeito. Mostrava para os pequenos meninos que uma ética do interesse, que cria laços e tece elos, pode ser construída e desenvolvida (UNGER, 2001).

Benjamin (1986) fala da barbárie vivida no período pós-Primeira Guerra Mundial, que, tristemente, está presente ainda nos dias atuais e, devido a condições de vida degradantes, apresenta-se com muita força em bairros que concentram moradores de baixa renda, tal qual o que vivem Anderson, Bruno e as demais crianças da creche. Kramer (2003), resgatando a obra deste autor, questiona: “Estão nossas crianças e jovens aprendendo a rir da dor do outro, a humilhar, a não mais se sensibilizar? Estão sendo desumanizados?” (p.94). Gostaria de destacar a importância de que a ação docente com crianças pequenas realmente conduza à *humanização* e que seja resgatado o papel das professoras como profissionais dessa humanização, assegurando, dessa forma, a contribuição da educação contra a barbárie. As palavras de Bazílio & Kramer (2003), falando da importância da solidariedade em tempos de violência são elucidativas:

A reversão do quadro da iniciação de crianças e jovens na violência exige políticas sociais e investimentos numa perspectiva de inclusão, ou seja, no sentido de garantir formas sadias e solidárias de inserção social, oferecendo modelos de socialização e de construção de identidade onde uma cidadania política, social e cultural possa se consolidar (p.115).

O universo com o qual lidavam as professoras e demais profissionais da creche pesquisada estava marcado pela violência de gangues de tráfico que iniciam as crianças cada vez mais cedo, pelo medo de balas perdidas atingirem pessoas inocentes, pela negligência do poder público que humilha. Certamente a creche não é a panacéia

² Expressão utilizada pela professora quando uma criança começava a ficar em pé ou a caminhar sozinha.

responsável por reverter todo esse cenário, mas nas suas intenções educativas tem o papel de oferecer um modelo diferenciado de atuação, no qual as relações possam ser marcadas pela solidariedade e pelo comprometimento com o ser humano. Com isso estou entendendo que o projeto educacional para crianças pequenas deva ter bases e objetivos estruturados nas *relações* e na *solidariedade* (SPAGGIARI, 1998, p.99).

Educar uma criança significa promover um crescimento integral do indivíduo, também desenvolver solidariedade, capacidade de enxergar o outro e tolerância para com outros modos de ser, de modo a ter respeito e responsabilidade para com os demais. Muitos dos atos de violência ocorrem pela falta de respeito para com a vida humana. Vivemos um período de barbárie da Modernidade, em que os valores éticos e morais estiveram (ou estão) em desuso, desta forma, criou-se uma geração de jovens que não conseguem respeitar o ser humano, simplesmente porque não vêem os outros como seus semelhantes. Nesse sentido compartilho a opinião de Unger (2001) ao afirmar que: “o momento é grave, de modo mais essencial, porque o homem esqueceu a riqueza do que pode significar ser um ser humano” (p.46).

Faria (2001) afirma que as instituições de educação infantil (assim como outras instituições educacionais) convivem com o binômio atenção/controlê. Este define-se como a necessária atenção oferecida pelo adulto à criança e o igualmente necessário controle para que os pequenos aprendam a viver em sociedade. De forma que “cabe garantir que a balança penda para a ‘atenção’ e o ‘controlê’ deverá estar voltado, não para o individualismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade” (FARIA, 2001, p.72).

Falar em intenções educativas remete-me às palavras de Bernard Charlot (2000) ao fazer referência à importância da educação para a “hominização” ou para o tornar-se homem:

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único do homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. [...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (p.53).

Experimentar, Provar, Lambuzar

Se pensarmos nesse papel da professora como mentora de um espaço agradável, aconchegante, seguro, mas também estimulante e desafiador para cada uma das crianças. Se pensarmos que essa mesma professora respeita os tempos e ritmos dos pequenos, se pensarmos que a base do planejamento dela não são atividades, mas relacionamentos intensos entre todos aqueles que compõem determinada comunidade de educação, podemos afirmar que o papel dessa professora é permitir que as crianças *experimentem* no contexto da creche. Experimentar o que? Experimentar todos os recursos que estão disponíveis e não apenas aqueles vistos como adequados para crianças dessa faixa-etária (bonecas, fantoches, histórias, fantasia, recursos naturais, água, areia); experimentar a delícia que é o contato com outros seres humanos, a delícia de uma boa gargalhada compartilhada com alguém que se confia, a delícia de um banho prazeroso, do contato com a água, de poder estar pelado, de poder sentir o seu corpo.

Para Jorge Larrosa: “experiência é o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca” (2002, p.21 – grifos meus). No contexto da educação infantil muitas coisas acontecem no dia-a-dia das professoras e crianças, mas o que realmente as toca e as transforma? Walter Benjamin (1986) afirma que a pobreza de experiências para o ser humano faz com que ele contente-se com pouco, construa com pouco. Pensemos a pobreza de experiências na educação infantil: estamos buscando uma educação para a emancipação e não para a subalternidade. Dessa forma, não queremos que as nossas crianças contentem-se, conformem-se com pouco ou quase nada, já que não tiveram mais por falta de oportunidades; também não queremos que elas sejam passivas diante do mundo, já que não puderam provar o sabor de conhecer os bens da humanidade, fazendo assim, suas escolhas; finalmente não queremos que as suas experiências de infância sejam marcadas pelo desafeto, pela desesperança, pelo descaso, pela humilhação e pela negligência, que deixam suas cicatrizes e estigmas. Queremos, sim, que as crianças pequenas possam passar por várias e ricas experiências.

No primeiro ano de vida o bebê está descobrindo o mundo, tudo para ele é muito novo, nesse período está tendo suas primeiras impressões sobre o que é ser humano, por isso a importância de fomentar experiências diversificadas e estimulantes para os meninos e as meninas. Muitas das experiências vividas pelas crianças no contexto da creche partirão de uma proposta das professoras ou de uma permissão destas para que os pequenos experimentem, provem, saboreiem, lambuzem, sintam.

Dessa forma é fundamental que estas profissionais planejem muitas possibilidades para as crianças experimentarem. Afinal, como captar tudo isso que as crianças estão indicando e fazer uso disso para planejar? Este planejamento, tal qual estou pontuando, deveria ser estruturado à luz de registros que tomassem como ponto de partida *as crianças*. Saber o que toca e o que transforma cada um dos pequenos é uma aprendizagem que se dá por meio dos olhares atentos das professoras para os sinais que emitem. O registro, assim, será fundamental para que o planejamento das professoras seja estruturado a partir das sinalizações das crianças.

Mesmo que as crianças passem pelos mesmos acontecimentos ao longo de sua trajetória em uma instituição de educação coletiva, elas não passarão pelas mesmas experiências, já que estas são singulares, não podendo ser repetidas. Com isso quero reafirmar que é apenas conhecendo cada menino e menina, respeitando suas especificidades, que as professoras poderão saber o que toca e o que transforma cada um deles e delas – o que consiste em experiência para cada um dos bebês. Isto posto, é possível tecer uma crítica ao modelo de educação vigente, no qual todos devem seguir os mesmos tempos, nos mesmos espaços, seguindo a lógica do consenso que abafa a pluralidade e a diferença.

O importante é que os atos pedagógicos produzam significados para as pequenas crianças (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003), de forma que elas possam extrair sentido da prática que está sendo proporcionada. E que as professoras também se consolidem como produtoras de significados. Oferecendo-se, assim, como instrumentos de descobertas, que promovem propostas e situações intensas, nas quais há a possibilidade da exploração de materiais e ambientes, do encontro com outras pessoas, crianças e adultos, tendo como foco as escolhas e as predileções de cada menino ou de cada menina.

Isso exige não perder de vista questões como: o que toca a cada uma dessas crianças? O que faz sentido para cada uma delas? O que eu professora, representante mais experiente da espécie humana, quero para elas? Em que isso contribui para a sua humanização? É importante para a criança ou é apenas uma atividade planejada pela professora sem levar em conta os interesses e os modos de pensar e agir dos pequenos? O que estou planejando está pautado nos jeitos de ser e de se expressar daquelas crianças? Respeita os seus tempos? A proposta tem a intenção de ampliar e enriquecer o repertório cultural, cinestésico, afetivo ou relacional dos pequeninhos? Dessa forma, experiências só poderão ser fomentadas no contexto da creche se as professoras

aprenderem a conhecer o que é realmente significativo para as crianças que passam parte da sua infância naquele lugar.

Pensar o planejamento para os grupos de educação infantil implica em refletirmos sobre as especificidades deste nível da educação. A educação infantil não tem a função formal de ensinar alguma coisa, mas é seu papel incrementar o repertório cultural das crianças, favorecendo a aprendizagem.

É necessário resgatar o aprender para a educação infantil. Com o temor das práticas escolarizantes e de instrução, deixamos de falar na importância da aprendizagem para as crianças pequenas. Não é atribuição das professoras de educação infantil ensinar e transmitir (aliás, essa não deveria ser característica do trabalho de nenhum(a) docente). Contudo elas têm um papel fundamental, que defino como sutil, na aprendizagem das crianças. Este pode ser caracterizado como uma presença atenta e disponível a compartilhar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da sua história. Para tanto, é essencial o planejamento de situações ou do uso de materiais diversificados no cotidiano de trabalho com os pequenos, proporcionando o contato com diferentes possibilidades de aprendizagens, quais sejam, relacionais, afetivas, cognitivas, expressivas, artísticas... o que caracteriza o papel docente na prática com crianças pequenas é a intencionalidade dessas ações.

Estou entendendo este aprender da forma como Paulo Freire (1996) anunciou, sendo a capacidade para criar, construir, reconstruir ou transformar um dado conhecimento ou uma dada realidade, de modo que, as crianças não têm o papel passivo de receber aquilo que os adultos lhes transmitem, mas são ativas na construção dessa aprendizagem, que se dá por meio das interações, na relação com os outros.

As crianças aprendem muitas coisas nas suas experiências em instituições de educação coletiva. E o mais importante: começam a aprender e a experimentar a ser humano, iniciando seus processos de “hominização”, aprendendo regras de convivência com outros humanos, grandes e pequenos. Dialogo com Charlot (2000, p.70) quando afirma que: “aprender pode ser também aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente...; a mentir, a brigar, a ajudar os outros...; em suma, a ‘entender as pessoas’, ‘conhecer a vida’, saber quem se é.”

Ao longo da pesquisa empírica a professora do berçário e eu tivemos a oportunidade de conversar sobre alguns dos momentos que aqui foram relatados. Ela não tinha percebido que as sutis intervenções por ela realizadas eram características do

seu trabalho como docente, evidenciando que não havia refletido sobre o significado de suas ações para as crianças. Na opinião de Paulo Freire (1996) um dos pontos mais importantes da docência é a reflexão crítica sobre a prática, de forma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.43-44). Sem dúvida, à medida que ela pôde refletir sobre sua prática, sua compreensão ampliou-se, sendo possível respaldar o significado e a escolha de ações posteriores, como ficou evidente no decorrer das observações, nas quais percebi uma maior intencionalidade na ocorrência de episódios como os anteriormente descritos e comentados.

Finalizo com o Extraordinário para a Educação de Meninas e Meninos Pequenininhos

Na obra de Nancy Mangabeira Unger (2001) encontramos uma pequena história, imortalizada por Aristóteles, que nos fala de uma passagem do grande pensador Heráclito de Éfeso. Esta ajuda-nos a restaurar a capacidade humana de se espantar e se admirar com as coisas, descobrindo o que chamou de presença do extraordinário no ordinário:

De Heráclito se contam umas palavras, ditas por ele a um grupo de estranhos que desejavam visitá-lo. Ao se aproximarem, viram-no aquecendo-se junto ao forno. Detiveram-se surpresos, sobretudo porque Heráclito ainda os encorajou – a eles que hesitavam –, fazendo-os entrar com as palavras: “Pois também aqui os deuses estão presentes” (“De part. Anim.” A5, 654 a 17, apud Heidegger, 1967, p.86)³

Nancy aponta para a indignação das pessoas ao encontrarem o grande Heráclito com frio (então ele também sentia frio!) esquentando-se próximo ao forno, local tão banal e comum. Esperavam encontrá-lo fazendo algo de excepcional, envolvido em grandes reflexões, tal qual espera-se de alguém com tamanho prestígio e admiração. Para que ir ao encontro de tal personagem se ele não estava em nenhuma situação diferente das que passam quaisquer seres humanos? A sabedoria do pensador fê-lo refletir com o grupo que ali, no banal, no corriqueiro, no ordinário, os deuses, ou seja, o extraordinário, também se faziam presentes. A lição apontada pela autora é a possibilidade de reconhecimento do mistério daquilo que não podemos controlar ou dominar, do que foge dos padrões estabelecidos pelos nossos padrões e sistemas. Dessa

³ HEIDEGGER, Martin. **Sobre o Humanismo**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

forma ela reflete que: “Os deuses (*theoi*) são os que se mostram no ordinário, isto é, no comum e cotidiano, com o brilho do extraordinário. O encontro do homem com o extraordinário não se dá num além nem num aquém, mas nas coisas do mundo e na aventura de viver, na peregrinação que ele realiza entre o nascimento e a morte” (UNGER, 2001, p.148).

Com esta estória gostaria de levantar mais alguns questionamentos: O que é extraordinário na educação da primeira infância? O extraordinário não estaria presente na possibilidade de rever conceitos já cristalizados na sociedade moderna sobre crianças e sobre os modos de se lidar com elas? Será que a aventura da vida de meninos e meninas já não traz consigo o extraordinário? Será que o extraordinário não está no acolhimento à singularidade de cada criança? Estaria este extraordinário na possibilidade de apresentar ao pequeno ser humano as riquezas do mundo, da sociedade, da cultura e das pessoas que o cerca? Há algo extraordinário em possibilitar contextos educativos nos quais as crianças possam expressar-se de diferentes maneiras?

Parece-me que a possibilidade de perceber o extraordinário, o excepcional, no trabalho pedagógico com bebês e crianças pequeninhas, parte das ações sutis que caracterizam a docência com esta faixa-etária, que deve estar marcada pela promoção de relacionamentos intensos e prazerosos, mas também de confronto – que também trazem consigo a possibilidade de trocas e de não consenso -, pelos olhares atentos definidos pela curiosidade, pelo espanto, pelo questionamento, pela humildade do não saber e não predizer, pela possibilidade da descoberta conjunta, da experiência compartilhada. É extraordinário pensar que nem tudo está pré-estabelecido, que há descobertas a serem feitas no caminho. Novamente reporto-me às palavras de Nancy (UNGER, 2001, p.148) quando afirma que “o não-saber que vige na experiência do espanto é a condição de pensar e de aprender”.

Finalizo com Moysés Kuhlmann Jr. (2001, p.57), que sugere que o caminho pedagógico para a educação das crianças pequenas pode estar na postura de simplicidade no trato com elas, no “simplesmente complexo” apontado por autores italianos (KUHLMANN, 2001) e que aqui foi definido como um papel sutil.

Referências Bibliográficas:

BAZÍLIO, Luiz & KRAMER, Sonia. Solidariedade em Tempos de Violência – apontamentos e inquietações. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 107-126.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas – volume 1). 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter & PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 67-97.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sonia. Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 51-65.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre Crianças na Creche. . In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 189-201.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de & VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações Críticas e Experiências de Gestão Social. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos –uma abordagem reflexiva. 9.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 96-113.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser Professora de Bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da Foz à Nascente**: o recado do rio. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.