



RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INDÍCIOS PARA COMPREENSÃO DE UMA DOCÊNCIA NÃO LINEAR

Rosinete Valdeci Schmitt¹

RESUMO

Este artigo trata das particularidades das relações com os bebês nos contextos de Educação Infantil, de forma a contribuir para o fortalecimento da especificidade da docência nessa etapa da Educação Básica. Fundamenta-se na interlocução com outros pesquisadores da Pedagogia da Infância e com estudos da Sociologia da Infância implicados na defesa dos direitos das crianças e da sua ação social nos contextos sociais que fazem parte. Utiliza-se de episódios de duas pesquisas, de caráter etnográfico, que trataram das relações com e entre bebês em instituições de Educação Infantil pública, apresentando três aspectos que adensam a visibilidade da composição de uma docência não linear e emergencialmente dialógica: i) a composição de um contexto de relações múltiplas e simultâneas com bebês; ii) as implicações das relações entre adultos e bebês nas situações de cuidado; iii) a presença imperativa dos bebês na composição da ação docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Bebês. Docência com bebês.

RELATIONSHIP AMONG ADULTS AND BABIES IN CHILD EDUCATION: CLUES TO UNDERSTANDING A NONLINEAR EDUCATION

ABSTRACT

This article deals with the particularities of relationships with babies in early childhood education context to contribute to the strengthening of the teaching specificity in this stage of Basic Education. It is based on the interlocution with other researchers of Pedagogy of Childhood and with studies of Sociology of Childhood involved in defending the children's rights and their social action in the social contexts that are part. Episodes of two ethnographic types of research were used, and they dealt with relationships with and among babies in public early childhood institutions, presenting three aspects that enhance the visibility of the composition of a nonlinear and emergently dialogical teaching: i) composition of a context of multiple and simultaneous relationships with babies; ii) implications of relationships among adults and babies in care situations; iii) the imperative presence of babies in the composition of the teaching action.

Keywords: Early Childhood Education. Babies. Teaching with babies.

LA RELACIÓN ENTRE ADULTOS Y BEBÉS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: PISTAS PARA ENTENDER UNA EDUCACIÓN NO LINEAL

RESUMEN

Este artículo aborda particularidades de las relaciones con los bebés en el contexto de la educación infantil para contribuir con el fortalecimiento de la especificidad de la docencia en esta etapa de la

¹ Formada em Pedagogia FAED/UDESC. Especialização em Educação Infantil FAED/UDESC. Mestrado em Educação PPGE/UFSC. Doutorado em Educação PPGE/UFSC. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, atua atualmente no Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil, da mesma rede. E-mail: <rosinete.schmitt@sme.pmf.sc.gov.br>. ORCID ID.: <https://orcid.org/0000-0001-5769-8495>



educación básica. Se basa en la interlocución con otros investigadores de la Pedagogía de la Infancia y estudios de Sociología de la Infancia involucrados con la defensa de los derechos de los niños y la acción social de ellos en contextos sociales de los cuales forman parte. Se hace uso de dos investigaciones etnográficas que tratan sobre las relaciones con y entre bebés en instituciones públicas de educación infantil, presentando tres aspectos que amplían la visibilidad de la composición de una docencia no lineal y emergentemente dialógica: i) composición de un contexto de relaciones múltiples y simultáneas con bebés; ii) implicaciones de las relaciones entre adultos y bebés en situaciones de cuidado; iii) la presencia imperativa de los bebés en la composición de la acción docente.

Palabras clave: Educación Infantil; Bebés; Docencia con bebés.

A ação docente com bebês

O reconhecimento do caráter relacional da docência (TARDIF; LESSARD, 2005; TEIXEIRA, 2007) tem contribuído para a composição de pesquisas e estudos que buscam compreender as particularidades dessa profissão nos contextos educacionais, a partir da análise de como se fomentam tais relações.

Para Lessard (2009), a compreensão da composição do trabalho docente pelo caráter interativo e relacional coloca em ênfase a necessidade de análise da ação ocorrida em contextos reais, com atenção às dinâmicas de trabalho e às suas construções, operadas pelos atores *in situ*, configurando uma ruptura com estudos alicerçados na corrente estrutural funcionalista e com o paradigma crítico da reprodução, tomados como extremamente deterministas e fechados. Isto significa, segundo o autor, uma aproximação daquilo que é considerada a *caixa preta da educação*, ou seja, o universo das relações estabelecidas na atividade docente dentro do núcleo central das instituições educativas. Só se poderia conhecer de fato o que ocorre na docência a partir do estudo sobre a ação e a relação dos atores em contexto real, portanto, nas instituições educativas.

No que tange à Educação infantil, essa inserção de pesquisadores nos contextos onde ocorre a ação docente tem ajudado a dar visibilidade às particularidades que incidem sobre a composição específica das relações educativas com as crianças. Esse reconhecimento ocorre não apenas pela observação da ação das profissionais nesses contextos, também pela busca de conhecer as crianças, seus modos relacionais e o lugar que elas ocupam na prática pedagógica.

No caso da docência com bebês, pesquisas e produções teóricas (ROSSETTI-FERREIRA, 1988; BÚFALO, 1997; ÁVILA, 2002; TRISTÃO, 2004; SCHMITT, 2008; 2014; GUIMARÃES, 2008; COUTINHO, 2010; MUNIZ, 2017) contribuem na busca da definição da

especificidade dessa ação docente, tomando como base a análise das relações constituídas no âmbito das instituições educativas. Isto significa que a composição teórica da especificidade dessa profissão vem sendo constituída no encontro, não apenas com aqueles que exercem a profissão, mas, também, no encontro com os bebês e crianças nos contextos institucionais.

É importante considerar que não são apenas as profissionais docentes que se apresentam como atores sociais no contexto em que desenvolvem suas atividades, mas as próprias crianças que, de forma direta ou indireta, afetam esse contexto relacional. Esta afirmação, embasada principalmente nos estudos atuais no campo da Sociologia da Infância (JENKS, 1982; JAMES; PROUT, 1990; FERREIRA, 2004) acerca da ação das crianças nos contextos sociais que fazem parte, exige compreender a constituição da ação docente de forma mais alargada (e inevitavelmente complexa), na medida em que anuncia uma implicação com a ação de outros, neste caso, crianças de pouca idade.

É mister considerar que o reconhecimento da especificidade da Educação Infantil é formado concomitante à constituição da Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999, 2000; FARIAS, 1999; BARBOSA, 2010a), campo em que este artigo se fundamenta. Esta área vem se fortalecendo nas duas últimas décadas, partindo da crítica, constituída no diálogo com outros campos (História, Antropologia, Sociologia) acerca dos conceitos de criança, infância e das pedagogias tradicionais fundamentadas na descrição biológica e etapista das crianças e dos processos educativos centrados nas relações hierarquizadas e homogêneas. Parte do princípio que: a) toda ação educativa exige considerar a ação da criança e os contextos socioculturais que definem sua infância; b) as crianças são dotadas de ação social, capazes de se envolver em múltiplas relações que contribuem para a sua constituição e para a produção cultural, sem desconsiderar que elas são afetadas pela estrutura social de que fazem parte; c) compreende a infância como uma categoria social geracional, histórica e socialmente construída, de forma heterogênea, imbricada por aspectos de gênero, classe, etnia; d) considera a criança como sujeito de direitos e partícipe dos processos de socialização e de educação; e) afirma que as relações educativas são objetos centrais do fazer docente; e f) compreende o conhecimento como parte e fruto das relações educativas (ROCHA, 2000; BARBOSA, 2010b).

Com a definição da Educação Infantil, enquanto uma área específica diferenciada das demais etapas de educação, os pesquisadores do campo da Pedagogia da Infância contribuem ao afirmar que as instituições de Educação Infantil se põem, sobretudo, com fins de ações de complementariedade à família na educação e cuidado das crianças de 0 a 5 anos

(ROCHA, 2000), de forma a proporcionar seu desenvolvimento integral. Sua função sustenta-se “no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas” (ROCHA, 2010, p. 12). Esta definição permite uma aproximação da delimitação da docência e ação pedagógica da Educação Infantil, colocando ênfase sobre as relações educativas neste âmbito; redefinindo a intencionalidade pedagógica de forma a situar a aprendizagem e o conhecimento como “parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos” (ROCHA, 2000, p. 28).

Acerca do adjetivo pedagógico é pertinente, aqui, tecer alguns comentários a fim de compreender o caráter concomitante da ação docente como ação educativa e pedagógica. É inegável que toda relação social é educativa, pois incide sobre a constituição do ser. Isto poderia indicar que não haveria necessidade de um profissional docente, com formação específica para se responsabilizar pela educação das crianças em espaços institucionais, como a creche, visto que qualquer pessoa que se relaciona com elas, que age com elas ou para elas pode contribuir para a sua formação. No entanto, como indica Machado (1993), incluir, de forma indissociável, o adjetivo pedagógico na descrição da ação docente com crianças pequenas significa afirmar e legitimar o caráter específico desta ação, não a confundindo com profissionais ou adultos de outros âmbitos sociais. Em outras palavras, a função dessa profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos possui um caráter educacional no seu sentido mais amplo, mas tem também um caráter pedagógico, ou seja, de intencionalidade prevista, acompanhada e sistematizada a partir de concepções teóricas, de um posicionamento político, que fomentam seu fazer.

Assim, a ação docente com bebês e crianças pequenas é compreendida, aqui, como uma ação educativo-pedagógica em todas as relações estabelecidas nesse contexto, sejam as que envolvem a ação direta da profissional com as crianças, sejam as ações em volta da organização do tempo e espaço que fomentam as possibilidades de interação da criança consigo mesma, com os outros e com o ambiente. Tal defesa remete à necessidade de a ação docente ser pensada, articulada a partir de bases conceituais que guiam a conduta do profissional, na forma como planeja, organiza e acompanha propostas para as experiências individuais e coletivas das crianças.

Ao colocar a tônica sobre o caráter interativo e relacional da ação docente, a partir da ideia de que ela se instaura na relação com outros, principalmente aqueles aos quais a ação

é orientada/direcionada, proponho um olhar mais aguçado para os contextos de Educação Infantil, sob a defesa de que tanto as professoras como as crianças são atores sociais; portanto, capazes de *fazer ações* (GIDDENS, 2003; FERREIRA, 2004). Elas interferem e são interferidas de forma mútua, ainda que não se possa ignorar as diferenças e a condição assimétrica (construída e significada socialmente) de suas posições de poder e dependência (GIDDENS, 2000). Assim, defendo que a ação docente envolve não apenas aquilo que as professoras realizam, mas, também a ação daqueles com quem elas se relacionam para compor tal ação.

Sob esta perspectiva de considerar a ação das crianças, neste caso, dos bebês, há a necessidade de reconhecer que a vulnerabilidade das crianças pequenas é concomitante à sua capacidade de agir e participar dos processos de socialização e educação. Exige, ainda, a organização intencional e sistemática de diversas ações e relações que compõem o trabalho docente nessa faixa etária, que vão desde os cuidados com higiene, alimentação e bem-estar da criança, passando por práticas que permitam experiências de diferentes naturezas: estéticas, lúdicas, expressivas, corporais, etc.

Neste sentido, este artigo apresenta alguns aspectos, bem como alguns episódios interativos (através de descrições e imagens) oriundos de análises realizadas em duas pesquisas de caráter etnográfico, que trataram das relações com e entre bebês em instituições de Educação Infantil pública. Apresenta três aspectos que adensam a visibilidade da composição de uma docência não linear e emergencialmente dialógica: i) a composição de um contexto de relações múltiplas e simultâneas com bebês; ii) as implicações das relações entre adultos e bebês nas situações de cuidado; e iii) a presença imperativa dos bebês na composição da ação docente.

A composição de um contexto de relações múltiplas e simultâneas com bebês

João Victor (5 meses) e Brayan (9 meses) dormem nos berços, enquanto Victor (4 meses) se alimenta com a auxiliar de sala, Carla, no bebê-conforto. Outros meninos e meninas estão pela sala, sentados ou engatinhando pelo espaço. Está um dia quente, e algumas crianças parecem suar mais, como Pedro (10 meses), que está próximo à estante, apoiado a uma prateleira, andando de um lado ao outro. A professora Giovana para um pouco distante e o chama: – “Oh Pedro! Vamos tomar banho, vamos?” Ele se solta da estante, senta-se e engatinha um pouco. Para no meio do caminho e, sentado, chora em direção à professora Giovana. Ela, em resposta, busca-o, pegando-o no colo, falando palavras de consolo: – Vamos,

vamos tomar um banhinho para relaxar, está calor hoje! E sai com o menino para o banheiro. Quando retorna com Pedro em seu colo, a professora diz: – Nos demoramos porque o Pedro gostou do banho e não queria mais sair da água [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 4 de abril de 2007 - SCHMITT, 2008).

O episódio descrito acima, embora seja um recorte de um contexto pesquisado em um determinado momento, pode ser considerado como uma cena comum do cotidiano das instituições que atendem bebês. Não necessariamente o modo singular como a professora Giovana interpela Pedro, mas a configuração de um ambiente em que há várias ações e relações que ocorrem ao mesmo tempo: bebês que dormem, enquanto há outros se alimentando, engatinhando, brincando, tomando banho com suas professoras, entre outras ações.

Há uma multiplicidade simultânea de relações envolvendo profissionais e bebês, de forma ativa em um mesmo ambiente.

Este aspecto não é tomado, aqui, como uma simples característica pertinente aos contextos coletivos, em que diferentes pessoas realizam ações diferentes ao mesmo tempo. Esta simultaneidade é compreendida como aspecto importante para a compreensão da composição e ressignificação da ação docente com bebês. Há uma multiplicidade de eventos relacionais que ocorrem de forma interligada no âmbito da creche, envolvendo não apenas a ação dos adultos, mas enfaticamente a ação dos próprios bebês.

A palavra simultaneidade refere-se a dois ou mais eventos que ocorrem ao mesmo tempo e que possuem alguma ligação entre si. É um termo utilizado na Física, e definido como relativo já que a percepção da simultaneidade depende da posição daqueles que observam. Assim, duas pessoas, de acordo com a posição que ocupam, podem ou não concordar (ou perceber da mesma forma) que dois ou mais eventos ocorrem ao mesmo tempo. Ainda que a observação do físico esteja relacionada com a posição no tempo e no espaço, tal referência pode estar ligada, também, à posição social daquele que observa.

Paradoxalmente não é raro, quando perguntamos às professoras como é o dia no grupo de crianças ou bebês, obtermos uma descrição de ações sequenciais que ocorrem no grupo. Geralmente, descrevem o dia do grupo a partir da posição que elas ocupam (adultas, profissionais e responsáveis pela educação e cuidado das crianças). Visualizam e valorizam, de seus lugares, determinadas ações, e não outras, que compõem o contexto da creche. De maneira geral, tendem a olhar a composição desse cotidiano e de sua ação docente a partir da centralidade do que fazem com ou para as crianças, em uma sequência temporal. “*Vamos*

para o lanche, voltamos, trocamos as fraldas, fazemos alguma atividade, almoçamos [...]" (Fragmento do relato da professora Eli - SCHMITT, 2014). Outras ações ou relações que ocorrem ao mesmo tempo e de forma interconectada não são, muitas vezes, consideradas ou mesmo valorizadas, em virtude dessa posição permeada por uma perspectiva centralizadora, em que a docência, em seu sentido restrito, baseada em uma perspectiva relacional de transmissão-recepção, tende a anunciar.

A descrição sequencial dessas ações, tanto as de cuidado corporal como as nomeadas *atividade dirigida*, tem como fomento a ideia de que é a professora que realiza, de que é ela que inicia, direciona, controla, termina. Nessa descrição há duas centralidades: uma diz respeito à profissional; e a outra, à atividade a ser feita. A forma como as professoras descrevem seu cotidiano com as crianças dilui a presença ativa das crianças e dos bebês nesse contexto, que são vistos como depositários da ação do outro, cumpridores de um rol de ações direcionadas pelas instituições como parte de seu processo educativo.

A descrição densa das relações no contexto da creche ocorrida nas duas pesquisas (SCHMITT, 2008; 2014) interroga a linearidade temporal e a identificação da ação docência como uma sequência de ações ocorridas apenas nas relações dirigidas unilateralmente pelas profissionais. Quando aumentamos a *lente* para olhar esse contexto, observamos não a sequência, mas uma composição heterogênea, composta por diversas ações e relações coexistentes, configuradas pela ação dos diferentes atores que dele fazem parte. Profissionais trocando a fralda de crianças, acalentando-as, contando-lhes histórias, observando-as, concomitante a outros bebês que vivem múltiplas outras relações e ações pelo espaço: dormindo, comendo, brincando uns com os outros, contemplando imagens e situações, etc. Uma composição que interroga qualquer pretensão de tomar a ação docente por uma perspectiva monocrônica (HALL, 2005), de um evento a cada tempo, visto que as profissionais são responsáveis, direta ou indiretamente, por essa composição múltipla, ainda que, muitas vezes, elas persistem em compor e enunciar um contexto linear.

O termo multiplicidade simultânea das relações também é utilizado por alguns autores no estudo da atividade docente no campo da Sociologia. Tardif e Lessard (2005) definem a simultaneidade como uma das características do trabalho docente, ao ter que lidar cotidianamente com uma série de acontecimentos decorrentes de sua interação em sala de aula.

Na compreensão dessa simultaneidade, os autores dão ênfase à ação do professor, e a explicam a partir das inúmeras tarefas concomitantes que este profissional assume, e as inúmeras interações que ele estabelece de forma simultânea com diferentes indivíduos.

De fato, é bastante visível o fato de que as professoras que atuam com bebês realizam várias ações de forma concomitante. Acalentam um bebê ao mesmo tempo em que conversam com outros, ao mesmo tempo em que observam a segurança dos que estão no entorno, ao mesmo tempo em que cantam para o grupo, etc. Envolvem-se com um e os demais do grupo. Esta condição polivalente nega, por si só, qualquer tentativa de descrever a ação docente a partir de uma perspectiva linear. Isto porque não se trata de uma ação a cada tempo, mas de muitas ao mesmo tempo.

Mas além disso, esta multiplicidade simultânea também diz respeito às ações e relações dos bebês e crianças entre si e com o espaço. Estas outras relações afetam e são afetadas pela ação docente. Logo, ao mesmo tempo em que a possibilidade e a composição dessas diferentes relações está atreladas (direta ou indiretamente) à forma como as profissionais organizam e estruturam tempos, espaços e materiais ao grupo de crianças, por outro lado, essa concomitância também afeta a ação das professoras, que necessitam constantemente lidar com essas várias ações iniciadas pelos bebês e crianças neste espaço.

No tapete azul, no meio da sala do G1, estão sentados Igor, Diego, Willian e Nyca. Eles pegam, tocam e colocam na boca os objetos que estão próximos. Por vezes, olham-se entre si, tocam-se, pegam os objetos de um e outro. Enquanto isto, um pouco retirada deste pequeno grupo, sentada no berço que foi transformado em sofá, está Yara. Ela se ergue com apoio das grades e se olha no espelho que fica atrás do móvel [...]. Por vezes, olha os meninos, meninas e adultos que estão pela sala. Ao encontrar o olhar de algum deste, sorri com uma intensidade perceptível, o que rapidamente provoca o sorriso dos outros [...]. Enquanto isso, Manu chora no colo da professora, que tenta acalenta-la. O choro por vezes contagia outras crianças, como Willian, Diego e Kia, que choram. [...] Larinha parece ser a que menos se importa com os choros. Ela anda meio cambaleante [...] pela sala. Pega brinquedos, troca-os de lugar, senta, levanta, anda, olha pela sala [...]. Enquanto isso, a professora continua com Manu no colo e, com um dos pés, balança um bebê conforto, onde colocou Kia. Perto dali a auxiliar de sala Ruth troca a fralda de Igor. O menino tem um brinquedo nas mãos, que manuseia, coloca à boca. Quando a profissional o chama, ele a olha e sorri... (Filmagem, 27 de março de 2012 - SCHMITT, 2014).

No G2 [...] algumas crianças estão no refeitório lanchando [...] Henrique que recém acordou está deitado no colchão. Ele está com febre. A Auxiliar de sala sai para ligar

à mãe do menino. A professora Eli o observa, ao mesmo tempo em que se envolve na troca de fraldas. “*Tu eu já troquei!*” diz ela, ao verificar a fralda de Vitor. “*Ah! Vamos lá Maria, trocar a fralda!*” Diz ela, ao chegar perto da menina. “*Vem trocar a fralda!*” Continua a chamar enquanto puxa uma das mãos de Maria [...]. Enquanto isso, Valéria está sentada no chão, escrevendo em um caderno. [...]. Toca uma música no aparelho de CD (a professora havia colocado antes de iniciar a troca de fraldas). Laís e Ana Clara dançam no meio da sala. Valéria vê e vai para perto delas também a dançar. Sara, com uma boneca nas mãos, também dança ao som da música. Laís faz o mesmo. Elas param quando a professora chama a atenção de Gú, que tirou todos os brinquedos da estante. “*Aí quem vai guardar depois?*” Diz a professora, enquanto coloca Maria no chão. As meninas que dançam no meio da sala olham em direção ao menino. Interrompem a dança que até então estavam envolvidas... (Filmagem, 30 de agosto de 2011 - SCHMITT, 2014).

Nas cenas descritas, observa-se uma composição policrônica (HALL, 2005) e diversificada de tipos de relações vividas no contexto dos grupos: a) a relação individual da profissional com cada criança ou de cada criança com a profissional; b) a relação da profissional com o grupo ou do grupo com a profissional; c) a relação entre crianças e bebês; e d) a relação das crianças e bebês com o espaço físico e com os materiais. Embora cada uma destas relações possa ter especificidades, de acordo com o papel que é atribuído e constituído por cada ator frente ao outro (o papel da professora frente ao bebê é diferente do papel que vai se atribuindo ao bebê na relação com ela, ou mesmo dele com seus pares), e aos sentidos constituídos em cada ação (trocar a fralda do bebê possui sentidos diferentes dos atribuídos às trocas de objetos entre as crianças), elas estão ligadas umas com as outras e se interferem mutuamente. São relações e ações localizadas em um espaço social, de convívio coletivo, e não são isoladas.

Professoras, bebês e crianças pequenas estão inseridos em um espaço social, que exige envolvimento intenso de uns com os outros, e a manutenção de atividades concomitantes. São como *malabaristas* (HALL, 2005) a manter o envolvimento entre uma e outra situação. Isto significa que, embora cada episódio contido nessas cenas possa ter contornos próprios que indicam seu começo e fim, há interligações entre eles, que fomentam a composição de um contexto que é partilhado e, de forma direta ou indireta, revela aspectos concretos que precisam ser considerados na composição da ação docente, que é responsável por organizar, dar suporte, ou mesmo controlar essas situações.

Um aspecto observado nas pesquisas é que essa composição de múltiplas relações que ocorrem ao mesmo tempo era uma condição contínua nos grupos de bebês. Não se apresentava como um dado recortado, de um determinado momento localizado entre uma

atividade e outra que as profissionais proporcionavam, tal qual identifica Rosa Batista (1998) em sua pesquisa com um grupo de crianças com mais idade.

Nas cenas apresentadas observa-se, metaforicamente, uma espécie de caleidoscópio, formado por vários episódios, em que a ação de cada bebê e cada profissional movimenta a composição do todo. Na cena 02, por exemplo, em um canto da sala, estão alguns bebês em torno de brinquedos. Cada um se envolve em tocar, pegar, explorar o que foi inicialmente organizado pelas professoras. A ação de cada um para si abre brecha para novas relações, quando eles se olham, trocam olhares, imitam movimentos realizados. Em outro canto, concomitante a este momento, está uma menina, Yara, sentada em uma espécie de sofá olhando o espelho. Encontra-se ali, depois de um grande esforço realizado para subir no móvel. Ao entorno do móvel havia almofadas e alguns bichos de pelúcia grandes, postos pelas professoras, que já tinham observado a iniciativa de alguns bebês em se colocarem naquele espaço. A observação de Yara ao espelho é interrompida com olhares que ela lança aos que estão no ambiente. A cada encontro de olhar, especialmente com as professoras, um sorriso que nasce, em resposta mútua, fazendo ponte de uma ação a outra. Concomitante a estas cenas encontra-se Manu, no colo de uma das profissionais; e Kia, que é embalada no bebê-conforto. Há também Larinha, que anda pelo espaço da sala, entre um canto e outro, entre o encontro com um e outro.

O mesmo ocorre com a cena 03, onde as crianças, com movimentos mais elaborados, realizam várias ações e estabelecem várias relações à medida que a professora, sozinha naquele momento, envolve-se em trocar as fraldas dos que precisam. Entre uma troca e outra, uma chamada de atenção, um apoio verbalizado, olhares que apoiam, zelam, controlam. As crianças entre si vão e vêm de uma situação a outra. Como Valéria, que escreve no caderno e, ao ver outras crianças dançando, lança-se a compartilhar o momento.

Os bebês e as crianças pequenas, no espaço da creche, não ficam aguardando os adultos para viverem outras relações. A relação com as profissionais é importante, mas não é a única a ocorrer nesse ambiente, que é de educação coletiva. Neste sentido, a função das professoras que atuam com bebês e crianças pequenas na creche não se restringe em apenas intervir de forma direta nas relações que estabelece com as crianças, mas contempla, também, a organização do ambiente físico e social, de forma a favorecer o envolvimento das crianças e bebês em outras interações, independentemente de sua ação diretiva. É preciso ter

por base que as crianças agem e que é função das professoras possibilitar um ambiente que reconheça, acolha, sustente e amplie as possibilidades de suas ações.

Em síntese, esta composição híbrida de múltiplas relações, de encontros e ações no contexto coletivo dos bebês, de forma constante, está ligada a três aspectos: a) a composição de uma estrutura de atendimento coletivo, marcada principalmente pela presença de muitos bebês para poucos profissionais; b) as singularidades dos bebês, que impedem as professoras de sistematizar suas ações em um modelo de docência que tende à monocronia (uma ação a cada tempo); e c) as concepções que reconhecem a ação ativa dos bebês e das crianças, e que orientam a composição da ação docente de modo a tornar tal composição múltipla, uma condição da vida coletiva e não um problema.

As implicações das relações entre adultos e bebês nas situações de cuidado

Uma das características específica da composição da ação docente com bebês e crianças pequenas são as relações em torno da atenção individualizada no contexto coletivo da creche (SCHMITT, 2008; DUARTE, 2011; SCHMITT, 2014; MUNIZ, 2017). As crianças pequenas e os bebês, em especial, possuem necessidades biológicas, físicas e emocionais que precisam ser atendidas de forma individualizada, ou auxiliadas pela ação direta dos adultos, de forma mais intensa do que ocorre com as crianças de mais idade. Eles precisam do outro (adulto) para suprirem necessidades básicas de sua vida, como os cuidados com o corpo físico ou a atenção às manifestações emocionais, o que ocorre, na maioria das vezes, de forma individual neste grupo etário.

Tal característica marca dois aspectos na análise das relações em torno da ação docente: a composição imperativa de relações, que visam a atender demandas individuais dos bebês; e o fato de essas relações ocorrerem em um espaço de educação coletiva. Há, entre estes aspectos, uma mútua interferência. De um lado, o coletivo afeta a forma como a atenção a estas demandas é exercida e, por outro, a composição frequente destas relações com os bebês de forma individual afeta a composição das relações vividas em grupo.

Dentro do espaço da creche, em que a educação e o cuidado são caracterizados pelo âmbito coletivo, implica considerar que as profissionais lidam recorrentemente com o cruzamento das relações individuais e a organização da vida coletiva das crianças. Desta

maneira, ao mesmo tempo em que elas precisam atender cada criança, elas também precisam organizar, simultaneamente, uma estrutura que atenta os propósitos do convívio coletivo.

Na imagem abaixo é possível observar ambas as professoras envolvidas na atenção individualizada com alguns bebês, enquanto os demais estão ao entorno, em outras relações. Não se trata de um episódio extraordinário. Na verdade, é uma cena bem corriqueira do que acontece neste grupo, a professora em um canto acalentando um bebê no colo, enquanto a outra professora oferece água a outro bebê. A que oferece água, olha o rosto do menino, mostra o copo, espera a resposta. O menino a olha, também, e depois o copo. Ela sorri, ele responde a olhá-la. Ele bebe água e, no intervalo de um gole e outro, os dois se olham, sorriem, ela o acaricia nos cabelos. Não há pressa. Também não há palavras, mas indícios de um intenso diálogo, constituído por gestos e olhares mútuos.

Foto1 - Diálogo entre professoras e bebês



Fonte: Schmitt (2014).

Ao entorno das profissionais estão os demais bebês, envolvidos em outras interações. De certa forma, esta composição exhibe, com mais ênfase, relações que historicamente não foram consideradas como educativo-pedagógicas. Conseqüentemente, foram desvalorizadas na configuração da ação docente, quais sejam: as relações constituídas em torno das ações de cuidado e as relações entre as crianças, e delas com o espaço. Paradoxalmente, estas relações pouco valorizadas são as que mais ocorrem no espaço da creche. De um lado, as professoras estão intensamente envolvidas no atendimento das necessidades de cuidado das crianças; e por outro, o fato dessas ações ocuparem grande parte do seu tempo, possibilita, aos bebês e crianças pequenas, viverem relações intensas entre si e com o ambiente.

Há uma implicação das ações de cuidado na composição relacional dos contextos coletivos de bebês. Acerca desta característica, Emmi Pikler (DAVID; APPEL, 2012; FALK, 2004; 2008) chama atenção para o binômio atenção-liberdade: na creche é necessário ocorrer a atenção individualizada com os bebês, ao mesmo tempo em que é preciso fomentar um espaço que possibilite a ação dos demais bebês. De um lado, a atenção singular com cada bebê, evidenciada principalmente nas relações de cuidado pessoais, só pode ser qualificada se as professoras possibilitarem um ambiente em que as demais crianças possam continuar suas relações, descentralizando sua intervenção. De outro lado, a liberdade das crianças no ambiente é fomentada, também, pela recorrência das ações que exigem a atenção da professora com cada criança. Isto implica na confiança do espaço organizado e na própria ação das crianças, embasada na perspectiva de que elas, desde bebês, são capazes de iniciar ações, e que outras situações, como estar envolvida em uma ação consigo mesma, estar com seus pares e explorar o ambiente, são relações tão educativas quanto as vividas diretamente com as professoras.

Fotos 02, 03 e 04 - o encontro próximo entre professora e bebê no momento da alimentação



Fonte: Schmitt (2014).

É importante, ainda, considerar que a composição da ação docente na creche é permeada pela necessidade de as profissionais estabelecerem relações de cuidado de forma singularizada com os bebês, partindo da perspectiva de que cada criança é um ser único, com características, necessidades e expectativas próprias. Portanto, não se trata apenas de atender um bebê a cada vez. No termo atenção individualizada, ou singularizada, há a ideia de que esta relação ocorre com outro ser humano, e não com um objeto.

A presença imperativa dos bebês na composição da ação docente

As cenas utilizadas neste artigo revelam a presença ativa dos bebês nos contextos pesquisados, e a forma como eles interferem na composição da ação docente. Esta interferência ocorre pelas demandas singulares dos bebês, que interferem na constituição das relações vividas neste espaço, bem como pela ação ativa deles nas relações que estabelecem com adultos e outros bebês. Quando os bebês são considerados parceiros e atuantes nestas relações, o ponto de vista sobre a docência se altera, a partir de uma perspectiva dialógica, que reconhece as suas manifestações e ações como enunciados implicados na composição da ação das professoras.

Nos episódios e imagens apresentadas neste artigo, há indícios da interferência direta das demandas corporais dos bebês na composição relacional dos contextos pesquisados. As necessidades físicas e emocionais dos bebês são manifestadas de forma a mobilizar e modificar as ações que ocorrem em seus grupos. São situações muitas vezes imprevistas, manifestadas de forma individual, que interrompem e contornam, frequentemente, a ação das profissionais.

Esta interferência expõe, em certa medida, uma condição de interdependência entre adultos e bebês nesse contexto. Os bebês necessitam das profissionais para satisfazer suas necessidades e interesses, ao mesmo tempo em que a ação docente depende do bem-estar dos bebês para se estabelecer.

Além disto, há a evidência de que os bebês estão em constantes relações nesse ambiente, e não apenas com os adultos. Nas diferentes cenas aqui expostas, vimos, de forma recorrente, diferentes ações e relações dos bebês nos ambientes e com outros bebês.

Fotos 05, 06 e 07 - O encontro de Ygor e Diego



Fonte: Schmitt (2014).

As relações entre os bebês constituem-se pela condição de não indiferença deles entre si. Logo, os bebês se percebem e respondem à manifestação de suas presenças. Na cena

acima, Diego e Igor olham-se, sorriem um para o outro. Ficam algum tempo a andar e a se olhar. Até que Igor oferece seu copo de água a Diego. Este abre a boca, aceita. Os dois riem depois.

Esta e outras cenas evidenciam a capacidade dos bebês de iniciar um contato social com o outro coetâneo e também de responder a ele, dando início e continuidade a diálogos formados por outras formas de expressão que não sejam a palavra oral direta.

Segundo Guimarães (2008), se tomarmos como referência a ideia bakhtiniana de que as situações dialógicas são relações de sentido que envolvem os sujeitos situados socialmente, podemos compreender que as situações de encontro, de iniciativa e respostas entre os bebês no contexto da creche fomentam a constituição de diálogos. Mesmo considerando que os significados e sentidos ainda estão sendo apropriados pelos bebês, nas situações circunscritas, momentâneas que eles vivem, é possível observar posicionamentos, respostas constituídas entre os bebês, que contribuem para a formação subjetiva do eu e do outro. Portanto, há de se considerar que tais relações, na sua condição social, estão implicadas nos processos constitutivos dos bebês.

Contudo, isso pressupõe que há concepções que orientam a ação das professoras, acerca não apenas de quem são as crianças e os bebês, também de seu papel frente a eles. Haverá muita diferença na ação orientada por concepções que entendem os bebês a partir da falta, da ausência, da dependência, da descrição biológica isolada, daquelas que são orientadas por uma visão de bebê como ser social, potente, capaz, ativo nas relações.

Considerações Finais

As ações e relações vividas com os bebês na creche fomentam a composição de um contexto heterogêneo, composto pela condição policrônica da vida em grupo.

Neste sentido, é importante afirmar que a especificidade da ação docente com bebês não se funda na relação direta e controladora da professora sobre as crianças, em atividades que ela dirige. Uma das funções da professora é fomentar um ambiente propício para o estabelecimento de múltiplas relações dos bebês e das crianças pequenas entre si, com os objetos e com os adultos. Portanto, propiciar um contexto de possíveis relações, e não de espera e/ou de dependência única das crianças em relação ao adulto.

As professoras não estarão em todas as cenas, guiando ou mediando as crianças de forma direta. Todavia, é função delas organizar um *cenário* em que bebês e crianças pequenas possam ser convidados, provocados e acolhidos em outras relações, principalmente com seus pares, de forma a ampliarem suas experiências.

Referências

APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. **Lóczy, uma insólita atención personal**. Barcelona: Octaedro, 2012.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As Professoras de Crianças Pequenininhas e o Cuidar e Educar**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2002.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Florianópolis, SC Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. MEC: Consultoria Pública, 2010a.

_____. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CDROM.

BÚFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**; um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMPI, 1997.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Dissertação (Mestrado) –PPGE-UFSC, Florianópolis, 2011.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira&Marin, 2004.

_____. **Lóczy, educación infantil**. 3ª ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.

FARIAS, Ana Lucia G de. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos**. Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

GIDDENS, Anthony. **Dualidade de estrutura**. Oeiras: Celta Editores, 2000.

_____. **A constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de Doutorado. PUC. Rio de Janeiro. 2008.

HALL, Edward. **A dimensão oculta**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Lewes: Falmer Press. 1990.

JENKS, Chris. (ed) **The Sociology of Childhood**: Essential Readings, London: Batsford. 1982.

LESSARD, Claude (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 13 de Fevereiro de 2009. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 09, pp.119-128.

MACHADO, Maria Lúcia. **Educação Infantil e Currículo**: a especificidade do projeto educacional pedagógico para as creches e pré-escolas. Trabalho apresentado na 16 Reunião Anual da ANPEd., Caxambu, Minas Gerais, 1993.

MUNIZ, Jacira C. Bosquetti. **“Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora...” O que nos dizem os bebês? Aproximação às práticas de cuidado a partir da etnografia na educação infantil**. Dissertação (Mestrado) –PPGE-UFSC, Florianópolis, 2017.

ROCHA, Eoisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. In: **Monográfico**: educación inicial. Enero - Janeiro - Abril 1999. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie22a03.PDF>. Acesso em: 20 set. 2019.

_____, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado) – Unicamp, São Paulo, 2000

_____. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: PMF, 2010.v. 1.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena**. In: Cadernos de pesquisa. Nov. 1988, vol. 67, p. 59-63.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação de Mestrado – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

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

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente primeiras aproximações teóricas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, maio/ago. 2007, pp. 426-443.

TRISTÃO, Fernanda C.D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada... Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004

RECEBIDO 17 DE OUTUBRO DE 2019.

APROVADO 06 DE NOVEMBRO DE 2019.