

A COMPOSIÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE PROFESSORAS, BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: INDÍCIOS PARA UMA DOCÊNCIA NÃO LINEAR

Rosinete Valdeci Schmitt

Eloisa Acires Candal Rocha

Resumo

O presente texto origina-se de uma pesquisa de doutorado, cujo o objetivo foi conhecer e analisar, através de um estudo etnográfico, as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas, em uma creche pública municipal, com o intuito de dar visibilidade aos contornos que marcam a ação docente neste grupo. A análise dos dados ocorreu através de uma interlocução disciplinar entre os campos da Pedagogia, das Ciências Sociais e da Psicologia, sob uma perspectiva teórico-crítica que toma como base a constituição sócio histórica das crianças e da infância. Evidenciou-se a existência de uma composição relacional que envolve uma série de ações simultâneas vividas pelos diferentes atores que compõem este contexto, indicando a necessidade de uma ação docente não-linear, dada a condição de uma policromia permanente. Esta composição relacional é influenciada sobretudo, pela constância das relações que envolve as ações de atenção/cuidado individual e pela interferência da dimensão corporal dos bebês, que contorna a composição das relações deste contexto e a especificidade da ação docente na Educação Infantil.

Palavras chaves: Educação Infantil, ação docente, bebês, relações sociais.

As relações como centralidade da constituição da ação docente

Partimos de uma perspectiva de análise que considera a docência uma atividade humana interativa, em que a relação com o/s outro/s (TARDIF e LESSARD, 2005; TEIXEIRA, 2007) é o próprio objeto de trabalho docente e, portanto, aspecto fundante da composição da ação das profissionais. Esta menção, no que concerne o espaço da educação infantil, onde as professoras são responsáveis por planejar e estruturar tempos e espaços para ampliar as experiências individuais e coletivas das crianças pequenas, abre questões acerca de quem são estes outros e que relações se constituem neste espaço de forma a tramar sua especificidade. Quem são os bebês na educação infantil? De que forma suas singularidades marcam a composição das relações sociais vividas neste espaço e da própria ação docente?

Consideramos tal como Òdena (1995) que a professora de educação infantil se vê envolvida em uma série de relações, que vão contornando a composição de sua ação: a relação professora-criança, a relação professora-grupo de crianças, a relação professora-família-criança, a relação professora-profissionais da instituição, a relação professora-comunidade. A ação docente não é independente, ainda que se possa preservar um certo grau de autonomia no âmbito da criação de seu fazer. Esta, além de estar atrelada a regras que constitui a profissionalidade de um trabalho e às condições estruturais, está também implicada com a ação de outros atores sociais, seja no âmbito da instituição ou da sociedade.

Incluímos, na listagem apresentada por Òdena, as relações entre as crianças, coetâneas e não coetâneas, no âmbito da educação infantil, como componente das propostas educativo-pedagógicas. A necessidade da inclusão destas relações, justifica-se por dois motivos: o fato de que elas interferem e são interferidas pela forma como as professoras estruturam o espaço e tempo das instituições, e pela possibilidade de tomar tais relações como um dos pontos de referência para a própria constituição da ação direcionada às crianças. Ainda que em muitas dessas relações as profissionais não tenham uma participação física efetiva (ROSSETTI-FERREIRA, 1988), a forma como a ação docente estrutura as condições para que elas ocorram, e as interferências que essas ações possuem no contexto, produzem implicações na ação docente.

Além disto, reafirma-se a defesa de que não são apenas os 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 o fazer dos primeiros e o contexto relacional desse espaço. Esta afirmação, embasada principalmente nos estudos atuais no campo da Sociologia da Infância, 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. Há assim, a necessidade de considerarmos dois conceitos-chaves neste estudo: relação social e ação social, e as implicações destes conceitos quando nos referimos às crianças de pouca idade.

A relação social, conceito central deste estudo, a entendemos sob os termos de Weber (1998, p. 45), como “situação em que duas ou mais pessoas estão empenhadas numa conduta onde cada uma leva em conta o comportamento da outra de maneira significativa, estando, portanto, orientadas nestes termos”. Não se trata especificamente em fazer algo em comum, mas de ter sua ação ou conduta orientada a partir da existência e interferência do outro.

Neste sentido cabe lembrar que a relação se instaura não apenas pela capacidade dos seres humanos de interagir uns com os outros. Implica considerar que a relação entre humanos é social, portanto, atravessada e situada pelas significações sociais/culturais que dão contornos às posições daqueles que se relacionam um frente ao outro. Assim, as relações analisadas na creche estão situadas pelos sentidos atribuídos a este espaço, bem como, atravessadas pelos significados/funções atribuídas aos que se relacionam: professora/adulta, bebê, criança, família, coordenadora etc.

No que concerne o entendimento da ação social, definimos, novamente baseados em Weber como uma ação que possui um “sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso.” (1998, p. 3). Ou seja, não se trata de qualquer ação, mas a que é intencionalmente elaborada, constituída de sentido e direcionada ao outro. Portanto, é sempre relacional, o que implica considerar o outro.

O conceito da ação social na perspectiva de Weber, ao mesmo tempo em que fundamenta os estudos interessados na ação dos atores em contexto, apresenta-se como um problema nas pesquisas que envolvem crianças pequenas (sobretudo os bebês) no que se refere ao critério da racionalidade do ator para elaboração do objetivo e para entendimento do sentido da ação.

A defesa de outros autores que retomam e questionam a ideia do caráter da intencionalidade e do sentido como racionalidade prévia da ação, como se todas as ações sociais pudessem ser controladas e descritas anteriormente ao acontecimento. Um desses autores é Giddens (2000; 2003), para quem a intencionalidade não é a única característica demarcadora da ação. Para esse autor, a ação social está muito mais ligada à capacidade do ator em fazer algo na relação com outros, do que propriamente a definição a priori de sua intenção e sentido. A intencionalidade é, segundo esse autor, uma característica da conduta humana, mas isto não significa que os atores sociais tenham previamente em mente os objetivos de todas as suas ações. A intencionalidade é processual e, portanto, passível de ser constituída no fluxo da ação, bem como explicada em seu percurso ou posterior a ela.

O entendimento da ação social, tratado apenas com base na teoria da ação weberiana, ou mesmo da consciência prática de Giddens (2003), não possibilita incluir as manifestações dos bebês com poucos meses de vida na relação com seus pares ou adultos como ação social. São manifestações, identificadas aqui como ações, expressões comunicativas (chorar, rir, movimentar) que, mesmo não havendo uma consciência prévia, ou mesmo não sendo articulada de forma subjetiva/intencional clara, interferem no âmbito das relações que os bebês estabelecem com o meio social. Ainda que tais manifestações não possam ser

identificadas como ações sociais, elas interferem nos contextos relacionais de que os bebês fazem parte, e conseqüentemente mobiliza o/s outro/s para um processo de significação que culmina na própria fomentação de seu caráter social.

Neste sentido é importante aqui considerar que o caráter social da ação das crianças bem pequenas não é imanente em si. O ser humano não nasce com intencionalidade em suas ações ou atribuindo sentidos a estas. A ação social nasce na e da relação com o outro, e este processo constitutivo inicia-se desde o momento do nascimento. Isto parece claro também no contributo teórico de Wallon (1975) e Vigostski (1998; 2000), no campo da Psicologia, ao considerarem que as reações orgânicas presentes de forma prevalente no início da vida do bebê humano transformam-se em ações com intencionalidade, sentido e direção a partir dos processos de interação com outros, situados social e culturalmente. Assim, este estudo compreende que as interferências dos bebês, em especial no contexto da creche e na composição da ação das professoras, constituem-se ações sociais a partir da relação, ou do conjunto de relações que se estabelece neste contexto.

Neste estudo, com o propósito de compreender como as relações vividas entre profissionais, bebês e crianças pequenas davam contorno à ação docente, optamos por um estudo etnográfico, sob a perspectiva de apreender tais relações no contexto em que são fomentadas, ou seja, a creche. Ampliamos a perspectiva anunciada por Tardif e Lessard (2005) e outros autores, em conhecer a ação docente ou a atividade docente *in situ*, atentando não apenas às ações elaboradas pelos adultos profissionais, mas também, de forma dialógica, às ações das crianças pequenas e bebês com os adultos e entre si.

Assim, seguimos as indicações dos estudos mais atuais com crianças, nomeadamente nos campos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança e da Pedagogia da Infância, que apontam a etnografia como metodologia mais adequada e próxima ao propósito de conhecer os âmbitos sociais de que as crianças fazem parte. Segundo Corsaro (2011, p. 63), ela é “eficaz para estudar as crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente” e não podem ser obtidos facilmente por meio de questionários, entrevistas ou ferramentas que se distanciem de seus contextos. Aquilo que os bebês podiam indicar acerca da ação docente e das relações sociais que a formam só pode ser compreendido, a nosso ver, a partir da inserção ao contexto dessas relações.

A etnografia descrita como permanência prolongada em um grupo social, como o convívio e o compartilhamento de seus hábitos e a descrição densa (GEERTZ, 1989) tem proporcionado às pesquisas com interesse na criança e na infância uma proximidade maior com sua realidade, sem ignorar os limites do estudo sob a condição interpretativa.

A observação participante como estratégia da etnografia apresentou-se como meio mais provável de se aproximar das formas comunicativas dos bebês, pois estas são, neste momento de suas vidas, improváveis de serem captadas por outras vias, como as entrevistas, os desenhos, os questionários, geralmente utilizados com adultos ou crianças maiores. É pela descrição das ações e manifestações comunicativas dos bebês em contexto que o pesquisador, ainda que em uma perspectiva interpretativa, pode buscar compreender e dar visibilidade à ação dos bebês.

A pesquisa ocorreu em uma creche municipal com dois grupos de crianças, entre o ano de 2011 e 2012. No primeiro momento, a inserção ocorre em um grupo de 15 crianças pequenas com idade de um ano meio a dois anos e meio, de junho a dezembro de 2011; e, depois, em outro grupo de 15 bebês, de seis a dez meses de idade¹, de fevereiro a junho de 2012. Cada grupo estava sob a responsabilidade de três profissionais: uma professora com carga horária de oito horas diária, e duas auxiliares de sala que atuavam em períodos distintos, durante seis horas. As professoras e duas das auxiliares de sala, eram formadas em Pedagogia e possuíam especialização, e duas auxiliares de sala tinham formação em nível médio, magistério.

Como ferramentas de pesquisa, utilizou-se: entrevista com as profissionais de cada grupo, diário de campo, fotografia e filmagem durante a observação.

Foi pela intensidade de acontecimentos simultâneos e pela sutileza das manifestações das crianças pequenas e dos bebês, como também da ação das profissionais nesta faixa etária (TRISTÃO, 2004), que recorremos à utilização da vídeo-gravação e da fotografia, sob a perspectiva da etnografia visual. Esta escolha teve como intuito ampliar a possibilidade de captar e compreender as relações deste contexto, dada a complexidade que envolve estas (LOIZOS, 2008), sobretudo ao que concerne ao aspecto comunicativo, devido aos inúmeros e constantes enunciados (BAKHTIN, 2003) que não são dados exclusivamente pela verbalização, mas por outras vias, envolvendo principalmente a dimensão do corpo. Isto implicou em não apenas ouvir, mas, sobretudo, estabelecer um exercício intenso de olhar, ver e reparar suas ações e relações do contexto pesquisado.

As filmagens foram assistidas sempre à saída de campo, incluindo informações importantes na composição dos registros diários. Dos registros obtidos, organizamos um quadro analítico, localizando os episódios recorrentes no cotidiano dos grupos pesquisados. Este quadro foi organizado de forma vertical, visando à observação da continuidade temporal,

¹ Idades no início da pesquisa.

e de forma horizontal, para visualização dos episódios que ocorriam de forma simultânea. Isto auxiliou na composição dos temas elencados para a análise, sobretudo no que concerne aos aspectos que delinham o movimento relacional dos atores no contexto coletivo da creche.

A multiplicidade simultânea de relações constituídas entre bebês, crianças pequenas e professoras

Destacamos que o primeiro e mais decisivo aspecto apreendido na análise realizada que se refere à condição da **multiplicidade simultânea**² das ações/relações vividas pelas profissionais, bebês ou crianças pequenas. Este aspecto não é tomado aqui como uma simples característica pertinente aos contextos coletivos, em que diferentes atores sociais realizam ações diferentes ao mesmo tempo. Esta simultaneidade é compreendida como aspecto importante da composição e ressignificação da ação docente frente à multiplicidade de eventos relacionais que ocorrem de forma interligada no âmbito da creche, envolvendo não apenas a ação dos adultos, mas enfaticamente a ação das próprias crianças.

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 por Einstein, já que a percepção da simultaneidade depende da posição daqueles que observam. Ou seja, duas pessoas, de acordo com a posição que ocupam, podem ou não concordarem (ou perceberem 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.

Neste sentido, quando as profissionais descrevem o seu dia com as crianças, o fazem a partir da posição que ocupam (adultos profissionais 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 [...]*”. Outras ações ou relações que ocorrem ao mesmo tempo, e de forma interconectadas, não são muitas vezes consideradas ou mesmo valorizadas, em virtude dessa posição permeada por uma perspectiva centralizadora, a qual a docência, em seu sentido restrito, baseada em uma perspectiva relacional de transmissão-recepção, tende a anunciar.

² Este termo é usado a partir da descrição ecológica do trabalho docente realizado por Doyle (1986, apud TARDIF; LESSARD 2005).

A descrição sequencial dessas ações, tanto as de cuidado corporal, como as nomeadas de “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, interroga a linearidade temporal e a identificação da ação docente como uma sequência de ações ocorridas apenas nas relações dirigidas unilateralmente pelas profissionais. Quando aumentamos a lente que usamos 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 desse fazem parte. Profissionais trocando a fralda de crianças, acalentando-as, contando-lhes histórias, observando-as, concomitante a meninos e meninas 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), 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 não é inaugurado nesta pesquisa, para compreender a docência. Este 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 que conversam com outros, ao mesmo tempo que observam a segurança dos que estão no entorno, ao mesmo tempo 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 muitas ações ao mesmo tempo.

Mas, além disso, esta multiplicidade simultânea, diz respeito também às ações e relações dos bebês e crianças entre si e com o espaço. Estas outras relações, afetam e são afetadas pela ação docente. Ou seja, ao mesmo tempo em que a possibilidade e a composição dessas diferentes relações está atrelada (direta ou indiretamente) à forma como as profissionais organizam e estruturam tempos, espaços e materiais ao grupo de crianças, por outro lado, a concomitância destas 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 acalmá-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)

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 Mari [...] 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.)

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 a criança ou da criança com a profissional; b) a relação da profissional com o grupo ou do grupo com a profissional (ÒDNA, 1995); c) a relação entre crianças e bebês; d) a relação das crianças e bebês com o espaço físico e com os materiais. Embora cada uma destas relações possam 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 deste com ela, ou mesmo dele com seus pares), e aos sentidos constituídos em cada ação (trocar a fralda do bebês 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 um envolvimento intenso 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 esses 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 na pesquisa 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. No grupo dos bebês pesquisado, isto era uma constância em seu cotidiano, e no grupo das crianças pequenas, no G2, uma predominância que se altera à medida que as crianças eram inseridas em rituais de atividades coletivas (contar histórias, desenhar etc.).

Nas duas cenas apresentadas, observa-se, metaforicamente, uma espécie de caleidoscópio, formado por vários episódios, em que a ação dos atores movimenta a composição do todo. Na cena do G1, 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 dentro de 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 do G2, 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 vem 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 neste 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 possibilitarem um ambiente que acolha, sustente, amplie as possibilidades de suas ações.

Em síntese, consideramos que 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 (ou dificultam) as professoras de sistematizarem sua ação em um modelo de docência que tende à monocronia (uma ação a cada tempo); e, c) as concepções (de bebê, criança pequena, infância, educação) que orientam a composição da ação docente de modo a tornar tal composição múltipla uma constância e não um problema

A atenção individualizada como fomento da multiplicidade de relações no contexto coletivo da creche

Dentro do espaço da creche, as profissionais, lidam recorrentemente com o cruzamento das relações individuais e a organização da vida coletiva das crianças. Ou seja, ao mesmo tempo em que elas precisam atender cada criança de forma individual, elas também precisam organizar, simultaneamente, uma estrutura que atenta os propósitos do convívio coletivo.

No contexto pesquisado, a presença recorrente das ações de atenção individualizada nos grupos de bebês e crianças pequenas indica a fomentação de um contexto relacional múltiplo e cambiante, em que são produzidas relações educativas variadas com as crianças. Ou seja, o fato das professoras terem que atender os pequenos de forma individual, várias vezes ao dia, fomenta um tempo e espaço em que as demais crianças pequenas e bebês, ficam mais envolvidas entre si e com o espaço, do que sob a ação diretiva delas.

De certa forma, esta composição, exhibe, com mais ênfase, relações que historicamente não foram consideradas como educativo-pedagógicas, e conseqüentemente, foram desvalorizadas na configuração da ação docente, quais sejam: as relações constituídas em torno das ações de cuidado corpóreo/emocional 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 corpóreo-emocional das crianças, e por outro, o fato destas ações ocuparem grande parte do seu tempo, possibilita aos bebês e crianças pequenas, viverem relações intensas entre si e com o ambiente.

Rossetti-Ferreira (1988) nas pesquisas a partir da década de 1980, já havia mencionado que no contexto da creche, as profissionais não eram onipresentes em todas as relações que os bebês viviam. O fato de se envolverem com as ações de cuidado, de forma intensa, provocava uma condição de distanciamento delas com os demais bebês. Além de esta

caracterização revelar a necessidade de rever as condições estruturais das instituições³, suscita a ideia de que os bebês neste espaço de educação coletiva ficam muito mais tempo interagindo entre eles do que com os adultos diretamente.

A atenção individual, marca a composição relacional, especialmente com os bebês e ocorre, sobretudo, nas relações que envolvem o cuidado corpóreo-afetivo. Isto, contudo, não significa necessariamente, assegurar uma atenção singularizada, visto que o contexto coletivo, quando não pensado em sua heterogeneidade, tende a reificar determinadas ações realizadas pelas professoras, dada a sua repetição e homogeneização. A singularidade está ligada à ideia de unicidade, daquilo que não se repete. De acordo com Bakhtin (2003), a subjetividade de cada ser é que possibilita isto, à medida que ela contribui para criação de novos sentidos, a partir de seu lugar único. Ou seja, apreendemos que embora algumas ações sejam repetitivas, dado as inúmeras vezes que as professoras necessitam realizar ao longo do dia no grupo, a troca de fralda por exemplo, configuram-se como momentos únicos para cada bebê.

Honneth (2008) faz uma comparação entre a relação instrumental e a relação humana, compreendendo que a reificação pressupõe a não percepção das pessoas com as características que as tornam humanas. Ou seja, é como tratar alguém como uma coisa, como algo, despido do reconhecimento de sua humanidade.

Como possibilidade de romper a reificação, produzida principalmente na sociedade capitalista moderna, Honneth (2008) convoca a necessidade do reconhecimento, ou seja, a necessidade de assumirmos perante o outro uma postura afetiva, na qual reconhece nele o outro de nós mesmos, o próximo.

Na creche pesquisada, este reconhecimento nos convoca a perceber as crianças e os bebês como nossos outros, aqueles que podem nos orientar na ação, o que implica perceber as relações constituídas entre um EU e um TU (BUBER, (2007), e não entre EU e ISTO (objeto).

O corpo na composição das relações entre professoras, bebês e crianças pequenas na creche

O corpo apresenta-se como aspecto importante na análise da constituição das relações sociais no âmbito da creche, tanto no que se refere à ação social dos bebês

³ Sobretudo ao que concerne a proporção adulto/crianças.

(COUTINHO, 2010) e crianças pequenas, quanto no que concerne à ação das professoras (DUARTE, 2011).

Nas relações analisadas, tanto as que se refere aos bebês e crianças entre si, ou deles com as professoras, observamos o corpo como linguagem, como comunicação da ação direcionada intencionalmente ao outro. As professoras que se comunicam com as crianças com olhares, toques, gestos contornados por enunciados dirigidos socialmente. Assim como as crianças que entre si, vão constituindo suas relações intensamente pelo corpo: pela convocação do olhar, do sorriso que responde ou chama, dos gestos que vão expressando e comunicando acordos, desacordos, apoio, oposição.

Contudo, observamos também, o que a presença biológica do corpo das crianças e dos bebês (na interface natureza-cultura) no espaço institucional interfere na constituição das relações vividas neste espaço, sobretudo, as que dizem respeito a ação docente.

Identificamos na pesquisa uma constância de episódios em que as necessidades físicas e emocionais dos bebês e crianças pequenas, eram manifestadas de forma a mobilizar e modificar as ações que ocorrem em seus grupos. São situações muitas vezes imprevistas, manifestadas de forma individual, especialmente pelos bebês, que interrompiam, frequentemente, a ação que a professora havia previsto realizar.

[...] A professora começa a dar o lanche para Igor. Diego chora, enquanto engatinha sobre o brinquedo de espuma (de escalar). Sua calça está com uma mancha, e pela manifestação de incômodo, parece que ele evacuou. A professora olha o menino, ao ouvir o choro e comenta algo a respeito, [...] interrompe o lanche de Igor, e levanta-se para ir ao encontro de Diego [...] em seguida o leva para trocar a fralda. (12 de junho de 2012)

A presença destas manifestações fisiológicas do corpo, externadas por manifestações emocionais ligadas as sensações de conforto e desconforto (WALLON, 1979) condensadas por aspectos culturais, num contexto coletivo, interfere enfaticamente na composição relacional dos atores sociais que fazem parte deste grupo. Revelam a composição heterogênea do grupo, pela manifestação singular do funcionamento dos corpos e das formas como ocorre sua satisfação. No que se refere a fisiologia do corpo, especialmente no grupo de 0 a 1 ano, os bebês sentiam sono, produziam seus fluidos e excrementos, manifestavam fome e outros desconfortos, em tempos muito próprios, repetidas vezes durante o dia, ainda que houvesse uma organização institucional em que se previa um horário e técnicas (MAUSS, 1974) para

atender e homogeneizar estas singularidades. Esta organização institucional, revelada pela força de uma *rotinização* não eximia a presença deste corpo fisiológico. Isto é visto pela constância com que as crianças exprimem a presença de suas fisiologias e emoções, de forma a cadenciar os encontros e relações no grupo, e interferir na composição da ação docente.

De forma geral, observamos, que tais manifestações, embora não consideradas como ação social, possuíam forte interferência na composição relacional da instituição. Além disto, contornavam os bebês de forma potente, à medida que a instituição e as profissionais, não conseguiam impedir tais manifestações, ficando resignadas ao seu atendimento. Ou seja, há uma potência da condição biológica dos bebês na creche, de forma a interferir na ação dos adultos responsáveis, ou seja, na própria ação docente, e na composição dos ritmos relacionais.

Considerações Finais:

Chamar a atenção para o aspecto da atenção individualizada no contexto dos bebês e crianças pequenas, não possui o intuito de defender esta como uma centralidade da ação docente, sob a consideração apenas das ações de cuidado. Todavia, observamos que estas ações e relações vividas com os bebês e crianças pequenas na creche, fomenta 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. Ou seja, 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.

Referência Bibliográfica:

ANJOS, Adriana Mara dos. Interações de bebês em creche. In: **Estudos psicológicos**. Set.-dez. 2006, vol. 9, n.3 p.513-522.

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.

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

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

GEERTZ, Glifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT. 1989.

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.

HONNETH, Axel. Observações sobre a reificação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, jan.-abr. 2008, p. 68-79.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Petropolis RJ: Vozes, 2008. p. 137-155.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. v. II. São Paulo: Edusp, 1974.

ÒDNA, Pepa. **Infancia y escuela de 0 a 3 años**. Barcelona: Centro del Publicaciones del MEC, Associació de Mestres Rosa Sensat. 1995.

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.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRISTÃO, Fernanda C.D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada.** Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escojidas** vol. IV. Madrid: Visor, 1996.
_____. Manuscritos de 1929. **Educação & Sociedade.** (Tradução brasileira do Russo A. A. Puzirei). Cedes, 2000, 71; p. 21-44.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WEBER, Max. **Conceitos sociológicos fundamentais.** Porto: Edições 70. 1998.