

CUIDAR, ACOMPANHAR, ESTIMULAR E DESENVOLVER: PROBLEMATIZANDO IMAGENS DE CRIANÇAS QUE CONSTITUEM OS DISCURSOS SOBRE A DOCÊNCIA COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rodrigo Saballa de Carvalho¹

O objetivo do presente artigo, decorrente de uma pesquisa no campo dos Estudos da Infância, é o de discutir imagens de crianças que constituem os discursos sobre a docência com bebês na Educação Infantil. Para tanto, metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida a partir da realização de um grupo focal com vinte professoras (com idades entre 24 e 25 anos) atuantes no berçário (com bebês de 06-14 meses) de instituições públicas de ensino públicas municipais, localizadas na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, foram realizadas, cinco seções de grupo focal, nas quais as professoras puderam discutir coletivamente a ação pedagógica com bebês em espaços de vida coletiva a partir das seguintes problematizações: Como se é professora de bebês (BARBOSA; RICHTER, 2014)? Como se é professora sem dar aulas na Escola da Infância (RUSSO, 2007)? Como se é professora de quem ainda não fala, não lê e não escreve? Como se é professora a partir de uma imagem de criança potente (MALAGUZZI, 2011; RINALDI, 2012; HOYUELOS; 2009)?

O intuito é o de a partir das análises decorrentes da pesquisa visibilizar processos de construção de imagens de crianças que possam servir para que se avance na construção de uma Pedagogia da Infância, a partir da construção de novos modos de exercício da docência com bebês. Isso porque, um dos pontos fundamentais da docência na Educação Infantil é a construção da imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente como parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que esta cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar trajetórias para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva e social (RINALDI, 2012). Por essa razão, não se pode pensar em uma criança abstrata. Quando pensa em uma criança, esta criança já esta diretamente vinculada a certa realidade do mundo, pois tem relações e experiências (MALAGUZZI, 2011).

Desse modo, é importante reiterar que a imagem de criança é uma convenção cultural, e existem muitas imagens de crianças a serem criadas (HOYUELOS, 2009). Algumas imagens concentram-se na potência das crianças, ou seja, no que elas tem e no que elas podem fazer. Outras imagens focalizam mais as necessidades do que aquilo que as crianças podem ser ou fazer. Conforme Rinaldi (2012), cada professora possui a sua própria imagem de criança, a qual se reflete na expectativa que a mesma tem quando olha para ela. A imagem que se tem como cidadão, como membro de uma família, inspira as expectativas quando se pensa nas crianças e cria-se escolas para elas. A imagem por ser uma interpretação cultural é conseqüentemente uma questão sociopolítica, que possibilita reconhecer ou não, certas qualidades e potências nas crianças (HOYUELOS, 2009). Como resultado existem expectativas positivas e negativas, a partir das quais é possível construir um contexto que valorize ou que limite as qualidades e os potenciais que se atribui às crianças. A imagem é uma declaração de princípios éticos para começar a trabalhar e a estabelecer uma didática com as crianças. A imagem é o ponto de encontro que cria uma coerência interna entre teoria e prática (RINALDI, 2012). Conforme aponta, Hoyuelos (2009) a imagem de criança é o alicerce sobre o qual vai se sustentar todo o projeto educativo. Ou seja, é a demanda prévia e a primeira de outras perguntas sobre o para que e como educar.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: rsaballa@terra.com.br.

Sendo assim, o artigo está organizado em duas seções. Na primeira seção são apresentadas e problematizadas as imagens de crianças nos discursos de professoras que atuam no berçário, bebês e crianças pequenas. Por conseguinte, na seção subsequente são apresentadas as considerações finais.

As imagens de crianças nos discursos docentes

Eu trabalho com os bebês para eles aprenderem a se movimentar. Bebê parado, sem estímulo adequado demora muito para caminhar. Por isso, vou colocando os bebês de bruços, sentados e estimulando sempre para que se movimentem o máximo possível. Na minha sala de aula não existe bebê parado, pois se fica parado eu faço se mexer. O importante é a estimulação precoce, pois quanto mais se estimula, mas os bebês ficam inteligentes e com a motricidade bem desenvolvida. Os bebês das minhas turmas sempre são os mais espertos da creche (Grupo Focal - Professora de berçário).

Eu não tenho muito o que fazer com os bebês. Eu cuido bem deles, troco as fraldas, alimento e dou muito carinho. Eu sei que tudo isso é fundamental, pois é desse modo, que eles crescem saudáveis e espertos. É como se o bebê fosse uma plantinha, tem que regar, cuidar que ela cresce bela e vistosa. No caso dos bebês acontece a mesma coisa, é preciso manter eles limpos, bem alimentados e acolhidos, para crescerem fortes e saudáveis. Obviamente que tem uns que irão se desenvolver mais e outros menos, pois eles acabam herdando características de suas famílias e em relação a isso, nós professoras não podemos fazer nada (Grupo Focal - Professora de berçário).

Conforme discutido na seção anterior, o professor enxerga a criança de um determinado modo, ou seja expressa uma imagem de criança (MALAGUZZI, 2011) que pode representar a potência ou a falta. Tal imagem conforme Hoyuelos (2009) precisa ser declarada pela professora para que a mesma possa refletir sobre a sua teoria de fundo (MALAGUZZI, 2011), sobre o modo como concebe o conhecimento e de modo correlato os processos de aprendizagens das crianças. Na mesma direção, Becker (2012) afirma que a professora expressa uma determinada epistemologia (teoria do conhecimento) por meio do modo como enxerga a criança e atua com a mesma. Conforme o referido autor, muitas vezes tal epistemologia, serve para a operacionalização de práticas pedagógicas nas quais as crianças são vistas simplesmente como reprodutoras de conhecimento.

Nesse sentido, Becker (2012) esclarece que existem as epistemologias denominadas como empiristas ou aprioristas e epistemologias críticas, como a socioconstrutivista. Na epistemologia empirista, como no caso do primeiro relato apresentado, a professora acredita que o conhecimento pode ser transmitido para a criança simplesmente como capacidade. Segundo a imagem de criança representada no relato da professora, o bebê não apresenta nada em termos de conhecimento. A capacidade de conhecer do bebê, de acordo com essa concepção vem do meio físico ou social, pois entende-se que o indivíduo aprende exclusivamente por pressão do meio (BECKER, 2012). Por essa razão, em tal epistemologia, a professora enxerga o bebê a partir de uma imagem propedêutica, na qual a tônica de sua ação pedagógica é o estimular e o desenvolver, tendo em vista a preparação de um "cidadão do futuro".

A ação da professora em questão é fundamentada teoricamente, por uma imagem de criança, segundo a qual a primeira infância é vista como base para o progresso posterior. Na sua prática pedagógica, acredita que o bebê aprende somente se ela ensinar, desconsiderando todas as vivências do mesmo no contexto sócio, histórico e cultural em que se encontra inserido.

Corroborando o argumento, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 65), afirmam que em tal perspectiva o bebê "é entendido como iniciando a vida sem nada e a partir de nada - como um vaso vazio ou uma tábula rasa". Desse modo, o desafio é fazer com que o bebê fique "pronto para aprender". Por isso, a professora acredita que é necessário suprir os bebês com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados. Visto sob este ângulo, a primeira infância é concebida como início de uma jornada de realização, da incompletude da infância para a maturidade e para a condição humana plena da idade adulta (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Por outro lado, existe a epistemologia apriorista, por meio de uma imagem do bebê como natureza, na qual cuidar e acompanhar torna-se a tônica da ação pedagógica docente. Nesse sentido, conforme é possível elucidar no segundo relato apresentado, a professora acredita que o bebê nasce com o conhecimento predeterminado em sua herança genética. Nesse caso, a professora argumenta que são as ações espontâneas que farão o bebê transitar por fases do desenvolvimento absolutamente fixas (BECKER, 2012), em que não existe a influência dos aspectos culturais. A esse respeito Dahlberg, Moss e Pence (2003) corroboram o argumento, afirmando que a epistemologia apriorista, evidenciada a partir da imagem de bebê como natureza, produz um entendimento do mesmo como um ser essencial de propriedades universais e capacidades inerentes, cujo desenvolvimento é encarado como um processo inato. Nesse caso, as professoras se referem aos bebês dizendo que essa é a maneira como eles são em determinada idade, expressando o entendimento que existe uma natureza infantil (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; BECKER, 2012). A influência da cultura e da atividade dos bebês nos contextos em que vivem é absolutamente desconsiderada.

Por outro lado, embora não tenha aparecido nos relatos das professoras no grupo focal, existem as epistemologias críticas, nas quais destaca-se a imagem potente do bebê. Contrariando as epistemologias do senso comum, o socioconstrutivismo enquanto uma epistemologia crítica aponta para a superação da polarização entre o inato e o ambiental, afirmando que o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos (BECKER, 2012). Não só a escola mas todo o ambiente ensina - e aprender significa criar a cultura (BARBOSA; HORN, 2008). Em tal perspectiva, o socioconstrutivismo agrega a importância da contribuição ativa de outras pessoas da comunidade para a construção do conhecimento das novas gerações. As habilidades de desenvolvimento das crianças são vistas como ligadas ao conteúdo e à estrutura das atividades de que elas participam juntamente com os adultos dentro de uma cultura (BARBOSA; HORN, 2008). Por conseguinte, de acordo com Becker (2012), a partir de tal epistemologia é possível dizer que o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo acabado, mas apresenta sempre uma variedade de possibilidades que podem ou não ser operacionalizadas.

Considerações finais

A partir das discussões apresentadas cabe ressaltar que a imagem da criança é considerada como um processo importante na construção da identidade docente, isso porque a mesma deve ser construída tendo em vista a potência do bebê. Bebê que produz mudanças no sistema em que está inserido, tanto no sistema familiar como no sistema social. Bebê que surge como um sujeito, um cidadão que emerge no cenário social, político e cultural composto de vida e não só de necessidades (RINALDI, 2002). Esta imagem, deve tornar-se uma declaração de princípios éticos para trabalhar e a estabelecer uma didática na creche, pois pode ser considerada como o

ponto de encontro que cria uma coerência interna entre teoria e prática. Além disso, tal imagem pode ser considerada como a base sobre o qual vai se sustentar todo o projeto educativo, ou seja, a demanda prévia e a primeira de outras perguntas sobre o para que e como educar os recém chegados ao mundo.

A imagem da criança é, portanto, um fator imprescindível na construção da identidade social e ética do professor de Educação Infantil (MALAGUZZI, 2011). Nesse sentido, Rinaldi (1999, p. 78), afirma que "uma imagem forte da criança, também é uma imagem forte do professor. Isso porque, a identidade de uma criança poderosa no contexto da escola esta diretamente relacionada a identidade de um professor também poderoso". Por essa razão, não se pode pensar em uma criança abstrata. Quando pensa em uma criança, esta criança já esta estreitamente conectada e vinculada a certa realidade do mundo, pois tem relações e experiências. Não se pode separar esta criança de uma realidade concreta. Ela leva consigo para escola suas experiências, sentimentos e relações. E o mesmo ocorre com os professores. "O professor quando entra na escola pela manhã, leva consigo fragmentos de sua vida, sua felicidade, sua tristeza, suas esperanças e tensões" (HOYUELOS, 2009, p. 66). Por essa razão, o professor nunca entra de uma maneira neutra na escola, pois leva sempre consigo fragmentos do mundo que constituem sua identidade profissional. Os encontros que ele tem com as crianças estão sempre contaminados pelas experiências que o acompanham. Nesse sentido, defende-se uma parceria entre professor e criança, para que juntos realizem um projeto de vida. Um projeto que rompa com a tradicional assimetria na qual "existe a imagem de uma criança em falta, que não sabe, e de um professor forte que deve ensinar o que crê saber" (HOYUELOS, 2009, p. 68).

Por isso, é preciso que o professor se torne o profissional do qual a criança precisa, já que o mesmo não é um mero trabalhador, mas um intérprete que potencializa o encontro das crianças consigo mesmas, com os outros e com a vida que as circunda (HOYUELOS, 2009).

Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: CAIRUGA, R. R., et al (Org.). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 81-103.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HOYUELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2009.

MALAGUZZI, L. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2011.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.