

Educação dialógica com os bebês: inspirações freirianas

Marta Regina Paulo da Silva

Resumo

O artigo compartilha o trabalho realizado com os bebês em três creches municipais de São Bernardo do Campo, sendo ele vinculado ao subprojeto PIBID “Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: as crianças e a produção das culturas infantis”. Tendo os conceitos de “amorosidade” e “dialogicidade” em Paulo Freire como pressupostos, são proporcionadas várias atividades aos bebês, no intuito de instigar sua curiosidade, fantasia, imaginação e inventividade, potencializando as suas experiências. Como resultado, verifica-se a revisão de concepções de criança e infância marcadas por perspectivas biologizantes e psicologizantes; a ampliação de espaços instigantes, onde os bebês aprendem observando, tocando, cheirando, narrando suas descobertas por meio de suas múltiplas linguagens, o que tem exigido dos/as educadores/as se alfabetizarem nas mesmas, visando à construção de práticas dialógicas; e o reconhecimento da creche como ambiente de diálogo e espaço privilegiado de formação, onde o/a educador/a não apenas ensina, mas também aprende com as crianças pequenininhas.

Palavras-chave: Diálogo; Amorosidade; Bebês; Creches; PIBID.

Babies dialogic education: freire’s inspirations

Abstract

The article shares the work done with babies in three São Bernardo do Campo municipal daycares, related to the subproject PIBID “Contemporary plays, yesteryear plays: children and the production of childhood cultures”. Based on the concepts of dialogic and amorousness of Paulo Freire, many activities are carried out with babies in order to instigate their curiosity, fantasy, imagination and inventiveness, maximizing their experiences. As a result, we observe the review of child and

childhood conceptions marked by biological and psychological perspectives; the expansion of instigative spaces where babies learn observing, touching, smelling, telling their discoveries through their multiple languages, which has demanded that educators learn how to understand these languages in order to build dialogic practices; and the recognition of the daycare as a place of dialogue and privileged formation environment where educators not only teach but also learn with small children.

Keywords: Dialogue; Amorousness; Babies; Daycare; PIBID.

Educación dialógica con los bebés: inspiración freirianas

Resumen

El artículo comparte el trabajo realizado con los bebés en tres guarderías municipales de San Bernardo do Campo que están vinculadas al sub-proyecto PIBID “Jugarretas de ahora, jugarretas de otrora: los niños y la producción de las culturas infantiles”. Teniendo los conceptos de “amorosidad” y “dialogicidad” en Paulo Freire como presupuestos, son proporcionadas varias actividades a los bebés, en el intuito de instigar su curiosidad, fantasía, imaginación e inventivo, potencializando sus experiencias. Como resultado, se verifica la revisión de conceptos de niños e infancia marcadas por perspectivas biológica e psicológica; la ampliación de espacios instigadores en los cuales los bebés aprenden observando, tocando, oliendo y narrando sus descubiertas por medio de sus múltiples lenguajes, lo que ha exigido de los educadores y educadoras que se alfabeticen en las mismas condiciones para la construcción de prácticas dialógicas; y el reconocimiento de la guardería como ambiente de diálogo y espacio de formación en el cual el educador y la educadora no apenas enseña, pero también aprende con los niños pequeños.

Palabras clave: Diálogo; Amorosidad; Bebés; Guarderías; PIBID.

Introdução

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
(Manoel de Barros)

Escutar e dar visibilidade às “vozes” dos bebês, no intuito de reconhecer as leituras que fazem do mundo, é um dos desafios que temos nos colocado no trabalho realizado no interior do Projeto “Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: as crianças e a produção das culturas infantis”, vinculado ao PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – subsidiado pela CAPES, em uma parceria da Universidade Metodista de São Paulo com a Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo.

Tal desafio implica em reconhecer as crianças pequeninhas em sua alteridade, como sujeitos de direitos, que desde bem pequeninhas leem o mundo e o pronunciam através de suas múltiplas linguagens. Implica ainda, compreender a creche como espaço social propício para o exercício democrático da “palavra”, o que significa a construção de práticas pedagógicas marcadas pelo diálogo.

Nesses espaços os bebês se encontram cotidianamente, onde vão estabelecendo diferentes relações com o outro, produzindo e compartilhando significados e sentidos. Seus olhos curiosos vão apreendendo o mundo, físico e social, e, nesse processo, vão se fazendo humanos na relação com outros seres humanos (ARROYO, 2000).

Contudo, em uma sociedade adultocêntrica e grafocêntrica, cuja a concepção ainda presente em muitas instituições é de que os bebês necessitam tão-somente de cuidados em função de sua imaturidade e de suas supostas fragilidades e incapacidades, estes têm cada vez menos espaços para suas brincadeiras e outras formas de expressão. Nas palavras do educador e pesquisador italiano Loris Malaguzzi (1999), a escola rouba das crianças nove e nove das suas “cem linguagens”. Com isso nega à elas o direito à sua própria palavra, oferecendo, quase sempre, um currículo descontextualizado e marcado por um caráter pragmático e “verbalista”.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – orientem que no trabalho com as crianças pequenas se garantam experiências que favoreçam sua imersão “nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por

elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 27), na prática ainda se observam propostas que pouco consideram as potencialidades das mesmas. No caso dos bebês, esse cenário torna-se ainda mais preocupante, uma vez que, apesar dos estudos e pesquisas da área, verificam-se práticas orientadas por perspectivas assistencialistas, cuja preocupação está centrada tão-somente nos cuidados físicos.

Desconstruir tais concepções que terminam por colonizar os corpos dos bebês, no intuito de dar visibilidade às leituras que fazem do mundo e como se expressam, nos remete à criação de ambientes em que possam aprender observando, tocando, explorando, experimentando e narrando suas descobertas. É isso que temos procurado realizar neste projeto.

Assim, compartilhamos neste artigo parte do percurso percorrido no trabalho com os bebês em três creches municipais, onde foram proporcionados espaços para diferentes experiências dos mesmos no intuito de aguçar sua curiosidade, fantasia, inventividade, provocando descobertas, surpresas e encantamentos. Na interlocução deste trabalho, os conceitos de “amorosidade” e “dialogicidade” em Paulo Freire, em diálogo com outros estudos da área da infância, têm sido fundamentais em nossa reflexão na perspectiva de contribuir na construção de pedagogias “forjadas” *com* as crianças.

Amorosidade e dialogicidade na educação da pequena infância

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica (FREIRE, 1993, p. 10).

O conceito de amorosidade, como compreendido neste trabalho, não significa, como nos diz Freire, ser piegas, meloso, a-científico. Trata-se de reconhecer que aprendemos e ensinamos com todo o nosso corpo. Paixão e razão não são polos opostos, mas elementos constitutivos do ato de educar. Para esse educador, o processo educativo é “o encontro amoroso entre homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1985, p. 28).

Assim, a amorosidade em Freire deve ser pensada:

[...] sem esquecer as perspectivas da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatiza também o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade, da intuição, da estecidade, da boniteza da vida, do mundo, do conhecimento. No que tange às emoções, reafirma a amorosidade e a afetividade, como fatores básicos da vida humana e da educação (ANDREOLA, 2000, p. 22).

Amorosidade não se refere, portanto, a certo sentimentalismo, mas à radicalidade de uma exigência ética, uma vez que se caracteriza como uma intercomunicação entre duas consciências que se respeitam, onde o/a outro/a não é propriedade, mas alguém pelo qual se tem um profundo compromisso. Nesse sentido, não se trata de um amor que sufoca ou que seja permissivo, mas sim um amor libertador. Daí que, para Freire ([1970]¹ 2003, p. 79):

[...] não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo.

¹ Nas citações das obras de Paulo Freire optei por colocar entre colchetes [] a data da 1ª. edição, a fim de considerar o período em que suas ideias foram desenvolvidas, seguida da data da edição utilizada neste trabalho. Quando estas coincidirem não será usado o recurso dos colchetes.

Não há educação emancipadora que se dê fora do diálogo e da amorosidade. Diálogo compreendido como encontro entre os seres humanos que mediatizados pelo mundo o pronunciam. Por isso, ler e dizer o mundo ser um direito de todos/as, inclusive dos bebês.

O diálogo, enquanto uma “exigência existencial” (FREIRE, [1970] 2003, p. 79), não pode ser reduzido ao depósito de ideias de um sujeito sobre outro, ele implica necessariamente em humildade e abertura, reconhecendo que ninguém sabe tudo e que ninguém sabe nada, mas que nesse encontro somos capazes de saber mais, o que exige o reconhecimento do/a outro/a com sua história, seus valores, seu pertencimento, seus saberes e seus não saberes. Nas palavras de Freire (1992, p. 44):

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte.

Diálogo, portanto, implica em reconhecer as crianças em sua alteridade, o que se constitui, ainda, como um desafio se à prática pedagógica, uma vez que, o sistema educativo tradicional, autoritário, centralizador e antidialógico, já criticado, mas ainda presente nos corpos de muitos/as educadores/as, coloca vários obstáculos à superação desse desafio.

Os bebês não apenas reproduzem a cultura, mas também a produzem. Reconhecer suas produções exige dos/as adultos/as não reduzir as expressões das crianças apenas à fala, mas em reconhecer seus olhares, gestos, choros, movimentos, emoções, sorrisos, silêncios e tantas outras formas de comunicação.

Nesse sentido, se de fato defendemos uma educação emancipadora é preciso oferecer desde os berçários espaços e atividades em que os bebês possam fazer escolhas, tomar decisões, o que diz respeito a um trabalho com eles e não verticalmente dos educadores/as sobre eles. Para Freire ([1959] 2001, p. 14):

Interessou-nos sempre e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação Democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem, e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialisticamente do homem para o homem, sem ele.

Assim, ao referir-se à experiência democrática e à educação, Freire denuncia o quão as experiências democráticas são negadas também às crianças, onde se negam experiências de decisão a elas que crescem em uma sociedade que exige delas decisão. Desse modo, propõe aos pais e educadores/as que ampliem cada vez mais a oportunidade de participação das crianças seja nos destinos das famílias como no das escolas. Escolas que, segundo esse pensador, eduquem para a solidariedade e participação, criando hábitos de investigação e criticidade.

Também as DCNEI apontam nessa perspectiva ao definirem, para o trabalho na educação infantil, os seguintes princípios:

Éticos - da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos - dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e Estéticos - da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Educar os bebês em uma perspectiva dialógica como nos propõe Freire, implica em acreditarmos neles, em suas capacidades, rompendo com concepções que tão-somente os vejam como seres da falta. Pesquisas nas últimas décadas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês, entre elas aquelas que dizem respeito às relações sociais e às diferentes formas pelas quais vão se apropriando do mundo físico e social e como o vão comunicando.

Acreditar nesse potencial dos bebês auxilia educadores/as a construírem espaços mais instigantes e desafiadores que

proporcionem a estes diferentes experiências em que possam sentir, ler e dizer o mundo através de suas muitas linguagens, ampliando assim cada vez mais sua compreensão deste mesmo mundo. Valorizar esse potencial é reconhecer o seu direito à própria infância, é tê-los como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, de sua própria história. Sendo assim, é fundamental olhar e escutar os bebês a fim de aprender com eles, compreendê-los em sua complexidade, a partir de suas histórias, de seus saberes, e de seus contextos socioculturais, potencializando suas experiências com o mundo.

As creches, como espaços coletivos, precisam oferecer oportunidades para que os bebês possam vivenciar novas experiências, construir diferentes relações afetivas e um aprendizado baseado na ludicidade, no diálogo e na amorosidade. Nesse sentido, a amorosidade se materializa em práticas pedagógicas dialógicas “onde a construção de conhecimentos e a inserção crítica na cultura se conectam com a vivência de valores e com o acolhimento do outro, aliando os processos de humanização” (NASCIMENTO; AZEVEDO; GHIGGI, s/d, s/p). Aqui crianças e educadores/as aprendem umas com as/os outras/os a dialogar, o que exige por parte dos/as adultos/as humildade, pois:

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronuncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante (FREIRE, [1970] 2003, p. 80).

Ensinar e aprender com os bebês, implica em os/as educadores/as estarem comprometidos/as com os processos de humanização, o que requer um olhar atento às linguagens infantis, fazendo-se, portanto, necessário reeducar a “sensibilidade e identificar no dia a dia processos de desumanização, é essa discussão que deve nortear a prática do professor de creches e pré-escolas” (ARROYO, 2013, p. 49).

É essa discussão que temos realizado no trabalho com as creches municipais, onde a seriedade e a rigorosidade estão su-

bentendidas na prática pedagógica alicerçada na amorosidade e no diálogo, pois é através de um trabalho sério, e não sisudo, que educadores/as assumem sua amorosidade pelo mundo e pelas crianças, assegurando a estas tempos e espaços onde possam através das suas múltiplas linguagens dizer a sua palavra.

Entre descobertas e encantamentos: os bebês e o mundo

Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão:
de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças,
de um pássaro e sua árvore.
(Manoel de Barros)

Reconhecer os bebês em sua alteridade, escutá-los com olhos e ouvidos, constitui-se em um desafio prazeroso em nosso projeto, onde temos aprendido muito com eles. Uma dessas aprendizagens passa por acreditar na sua capacidade de observação, de exploração, de inventividade, o que nos leva a oportunizar espaços para que ajam, sem a intervenção constante do/a adulto/a, acreditando de fato que são capazes.

O Cesto dos Tesouros é uma dessas atividades que tem permitido aos bebês realizarem algo por sua própria iniciativa, experimentando o mundo e a si mesmos (SILVA, 2016). Uma proposta elaborada por Elionor Goldschimied (2006), que consiste no manuseio e exploração de diferentes objetos pelos bebês, individualmente e em grupo, estimulando os vários sentidos destes, o reconhecimento das diferentes propriedades dos materiais, bem como sua interação com os outros bebês.

Essa proposta tem oportunizado aos bebês descobrirem diferentes maneiras de explorarem os objetos, e à medida que vão tornando-se mais autônomos para se sentar, levantar, andar, novas possibilidades vão sendo experienciadas. Aos poucos pas-

sam também a observar como os outros bebês brincam, explorando e criando a partir da brincadeira do outro e com o outro, caminhando de uma brincadeira mais individual para o coletivo, onde se verifica que “não são indiferentes à presença, atividade e sentimento das outras crianças”, mas ao contrário, com elas “entrelaçam atividades, jogos e relações afetivas de acordo com processos de sociabilidade que possuem” (MUSATTI, 1998, p. 200-201), criando diferentes estratégias interativas.

O trabalho com o Cesto tem nos possibilitado reconhecer essas interações entre os bebês, refutando concepções que afirmam a impossibilidade desses relacionamentos. Meninos e meninas pequenininhos/as interagem entre si e nesse processo nos ensinam sobre o seu desejo e necessidade de se relacionar e se comunicar.

Ao avaliar esse trabalho com o Cesto dos Tesouros junto a sua turma do berçário, a professora Adriana aponta que o papel do/a educador/a é “saber esperar”, pois “a todo o momento a gente quer intervir... Nosso papel foi de se conter para ver a experiência, como ia ser, não deixar nossa ansiedade passar por cima da proposta”. O mesmo nos relatou a professora Vanderleia:

Houve dificuldade inicial no desenvolvimento da atividade porque acreditava que deveria intervir o tempo todo. Superada esta ideia, minha observação tem outro foco, porque percebo que as crianças não estão imitando movimentos, como acontecia antes quando imitavam meus movimentos, mas estão realmente agindo sobre os objetos, conhecendo e fazendo descobertas.

Contida a ansiedade e expectativas dos/as adultos/as, essa experiência tem nos permitido verificar o quanto os bebês estão atentos ao seu ambiente e o que ocorre nele, e como trazem essa leitura que fazem do mundo para as suas brincadeiras.

O silêncio do/a educador/a possibilita escutar os bebês com olhos e ouvidos atentos. Ler seus gestos, seus olhares, suas expressões, seus movimentos, estabelecendo com eles um diálogo que não é marcado pela palavra verbalizada, mas por outros canais de comunicação pelos quais as crianças pequeninhas dizem o mundo.

Importante ressaltar que tal silêncio nada tem a ver com omissão ou abandono, mas um profundo respeito à capacidade dos bebês, às suas formas de pensar, aos seus jeitos de ser, o que implica em abertura:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996, p. 46).

Na proposta do Cesto, as educadoras estão próximas aos bebês criando um clima de segurança, auxiliando-os quando solicitadas, demonstrando confiança e respeitando os tempos de cada um. É um momento riquíssimo de observação e de aprendizado não apenas para os bebês, mas também para as educadoras.

Outras propostas nessa perspectiva sensorial são: o tapete e o labirinto de sensações, o painel sensorial, mesa de luzes e campainhas, entre outras. Nestes são colocados, assim como no Cesto, objetos com diferentes formatos, cores, sons, texturas, cheiros etc. tendo por objetivo não apenas a estimulação dos cinco sentidos dos bebês: tato, paladar, olfato, audição e visão, mas, sobretudo, a exploração de diferentes objetos estabelecendo entre eles diferentes relações, e com isso realizando uma série de descobertas, como podemos verificar no depoimento da professora de uma das creches:

Os bebês aprenderam a brincar com objetos diferentes dos brinquedos da escola, experimentaram sensações diferentes e pelo fato dos objetos provocarem interesse das crianças quando estavam com outra criança, foi possível aprender a brincar com outro bebê. Presenciei uma cena em que um bebê ajudava outro a colocar objetos na lata (Prof.^a Carolina).

As caixas também fazem sucesso entre os bebês. Estas são disponibilizadas “cruas” (sem nenhum tipo de intervenção na

mesma) e outras as enchemos e as encapamos para que fiquem mais firmes o que possibilita a alguns bebês subirem nas mesmas, como foi o caso de um bebê que levou uma caixa até a porta do solário para ver o lado de fora, ao subir percebeu que não conseguiria ver, voltou e pegou mais uma caixa e colocou em cima, e subiu sobre as duas e assim conseguiu enxergar o lado de fora, ficou muito feliz e deu muitas risadas. É nítido o interesse deles por esse material, onde encontram diversas formas de brincar. Alguns escalam, outros empurram, empilham, entram dentro, enfim, divertem-se com esse universo de possibilidades.

Inspiradas nos pré-livros de Bruno Munari, foi confeccionado um livro sensorial. Este foi criado no intuito de ser explorado de diferentes formas: tocados, olhados, discutidos, cheirados etc., uma vez que guarda inúmeros segredos a serem descobertos pelas crianças. Segundo Munari (1998, p. 226), “os livros são objetos assim, com muitas surpresas dentro. A cultura é feita de surpresas, isto é, daquilo que antes não se sabia, e é preciso estarmos prontos a recebê-las, em vez de rejeitá-las com medo de que o castelo que construímos desabe”. Desse modo, observamos que durante o contato das crianças com o livro elas se surpreendiam quando viam as árvores feitas com bucha de louça, esponja de aço, algodão, casca de árvores, papel celofane etc.

Materiais não estruturados, tais como: pinha, tule, papel celofane, rolos de papelão, conduítes, bobina de fita adesiva, sementes, troncos de árvores, folhas, plástico bolha, tinta, papel contact, tecidos, lixas, pedras etc., compõem um universo de novas brincadeiras onde nos deparamos com distintas reações dos bebês. Esses materiais são inseridos no cotidiano a fim de proporcionar experiências onde possam tomar decisões, expressar sentimentos, interagir consigo e com o/a outro/a, criar, surpreender-se, encantar-se.

Intervenções com diversos materiais ocorrem também em diferentes espaços da creche. Assim, salas transformam-se em experiências sensoriais, com a presença de tecidos, cheiros, tintas, materiais não estruturados, instrumentos musicais etc. Nelas, mesas viram túneis, cabanas, locais onde podem esconder-se e realizar

diferentes explorações. Rampas são forradas com plástico bolha, diferentes papéis, cobertas com lycras, criando desafios para as brincadeiras dos bebês que se divertem e criam novas e distintas relações com os materiais e espaços. Segundo Barbosa (2010, p. 5):

[...] as propostas pedagógicas dirigidas aos bebês devem ter como objetivo garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens. É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente mediante a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas. Desse modo, as crianças adquirem o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e de suas formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana.

Possibilitar aos bebês tais experiências onde se expressam através de suas tantas linguagens, respeitando suas histórias, seus saberes e não saberes, seus tempos, seus desejos, seu pertencimento, é para nós um gesto de amorosidade, cuja marca é o diálogo e a alegria.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido (FREIRE, 1996, p. 53).

Parques, quadras, salas e demais espaços das creches precisam ser povoados pelos brinquedos e brincadeiras se quisermos

de fato nos desvencilhar da visão adultocêntrica que ainda marca a educação da pequena infância. Ser educador/a de crianças é ser brincante, é vivenciar com elas as cantigas de roda, envolvê-las em percursos corporais, explorar as sensações, contar e ouvir histórias, construir e derrubar cabana, entrar embaixo da mesa, rabiscar o chão coberto por papel, pisar na tinta, explorá-la, e muitas outras atividades que as fazem pular, gritar, cantar, dançar, correr, sorrir, sujar-se, encantar-se, divertir-se.

Considerações finais

O trabalho com os bebês tem possibilitado a todas nós conhecê-los em sua curiosidade, suas descobertas, suas linguagens, suas produções, suas lógicas. Esse encontro reafirma em nós, como diria Paulo Freire, a “boniteza” de ser gente, onde o respeito à identidade pessoal e cultural de cada um/a é fundamental.

Escutar as vozes dos bebês exige abertura. Exige desconstruir concepções que há séculos os enquadram como aqueles que nada sabem. Dialogar com eles é reconhecer suas múltiplas linguagens e nos alfabetizarmos nelas, para que possamos construir práticas pedagógicas dialógicas, e por isso mesmo amorosas.

Práticas que potencializem suas experiências para que possam ler e dizer o mundo desde sua lógica, expressa através de todo o seu corpo. Corpo que não separa razão de emoção, pensamento de ação. Há um pensar no fazer dos bebês. Daí eles se entregarem tão intensamente àquilo que desperta sua curiosidade, pelo puro prazer de fazê-lo.

Precisamos estar com os bebês para então compreendê-los. Segundo Bondioli (1998), essa cumplicidade que se estabelece entre os/as adultos/as e as crianças pequenas pode permitir aos/às primeiros/as redescobrir aspectos de sua própria infância, uma vez que tal encontro:

(...) não possui somente o efeito de oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores, em relação àquela que poderia experimentar sozinha ou com os colegas, mas também permite ao adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida (p. 227).

A redescoberta de tais aspectos pode possibilitar aos/às educadores/as serem tocados/as pelas infâncias, suas e dos bebês, e com isso “educar a sensibilidade perante o humano” (ARROYO, 2013, p. 49).

Nos constituímos humanos na relação com outros seres humanos, eis o papel da educação: contribuir na construção de nossa humanidade. Nesse sentido, defendemos aqui que tal processo se dê a partir de uma educação emancipadora, dialógica, que tenha como objetivo a reinvenção do mundo, sua transformação. Transformação que passa por nossa capacidade de “transver o mundo” e, nessa perspectiva, temos muito a aprender com as crianças pequeninhas.

Referências

ANDREOLA, Balduino Antonio. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos, São Paulo: UNESP, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens, 15. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Siqueira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, nov., 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192. Acesso em: 1º. jun. 2016.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**, 4. ed., Rio de Janeiro: Record, 1997.

_____. **Memórias inventadas**: a infância, São Paulo: Planeta, 2003.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**, 9. ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 212-227.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 35. ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra [1970] 2003.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar, São Paulo: Olho d'Água, 1993.

- _____. **Extensão ou Comunicação**, 8. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Educação e atualidade brasileira**, São Paulo: Cortez/IPF [1959] 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLDSCHIMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**, 2. ed., Porto Alegre: Grupo A, 2006.
- MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas**, São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MUSATTI, Tuliá. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**, 9. ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- NASCIMENTO, Lizandra A.; AZEVEDO, Gilmar; GHIGGI, Gomercindo. **O conceito de amorosidade em Freire e a recuperação do sentido de educar**. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/view/46>. Acesso em 1º. jun., 2016.
- SILVA, Marta Regina Paulo da. **Cesto dos tesouros: entre encantamentos, surpresas e descobertas**, 1º. ed., Rio de Janeiro: Editora Albatroz, 2016.

Marta Regina Paulo da Silva. Email: marta-silva@metodista.br

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Doutora em Educação pela FE-Unicamp. Professora da Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo

Recebido em 17-10-2016.

Aprovado para publicação em 03-11-2016.