HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO

DOI:

e-ISSN:2318-1540

ESCUTA DAS LINGUAGENS DE BEBÊS E O FAZER DOCENTE DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

THE LISTENING OF BABIES LANGUAGES AND THE TEACHERS' DOING WHILE IN TRAINING

Autora: Giana Amaral Yamin[1]

Miria Izabel Campos[2]

Adriana Mendonça Pizatto[3]

Adrieli Bairro Cristan[4]

Resumo: O texto traz relato de práticas pedagógicas e reflexões teóricas efetivadas a partir de projetos de ensino, extensão e pesquisa, bem como da disciplina de estágio desenvolvidos com bebês em creches, quando da formação docente de pedagogas. A perspectiva abordada se ancora

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: giana@uems.br

2 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente é Professora Adjunta da UFGD, lotada na Faculdade de Educação (FAED). E-mail: miriacampos@ufgd.edu.br

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: driih_pizatto@hotmail.com

4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professora na rede municipal de ensino da cidade de Maracaju/MS. E-mail: dhi_bairros@hotmail.com

em condutas que consideram o processo de apropriação ativo dos bebês no mundo, tendo como condição para o seu desenvolvimento a comunicação e a escuta de suas múltiplas linguagens, expressões e experiências. As conclusões evidenciam a importância desses conhecimentos para as futuras professoras construírem práticas que favoreçam o desenvolvimento dos bebês.

Palavras-chave: Formação docente. Pedagogia. Creches. Práticas pedagógicas.

Abstract: The text brings reports of pedagogical practices and theoretical reflections performed from teaching, research, and community outreach projects, as well as from the internship course developed in daycares with babies, throughout the educators' training period. The perspective approach is based on conducts that consider the babies' active appropriation process in the world, having the communication and the listening of their multiple languages, expressions, and experiences as conditions for their development. The conclusions reveal the importance of this knowledge so that the future teachers can build practices that favor the babies' development.

Keywords: Teachers training. Pedagogy. Daycare. Pedagogical practices.

CC BY NC SA

Introduzindo: para pensar o contexto

> O tempo passou. O Urso-com-Música-na-Barriga cresceu, sempre engraçadinho. Quando tinha fome, tocava uma certa musiquinha. Quando tinha sede, tocava outra. Quando sentia dor, a música que saía de sua barriga era muito triste. Quando estava contente, a música era alegre. Aos poucos, os pais do Urso-com-Música-na-Barriga foram compreendendo a fala dele e a felicidade voltou a morar na casa de Pai Urso e Mãe Ursa (Veríssimo, 2017, p. 30).

Discutir a condição de invisibilidade imposta aos bebês como decorrência do percurso histórico de criação/funcionamento de creches e pré-escolas é, ainda, uma demanda identificada em muitas instituições brasileiras. O fechamento de turmas de bebês como solução paliativa para ampliação do atendimento a crianças maiores; o quantitativo insuficiente de oferta de vagas para crianças menores de três anos de idade; a desvalorização do profissional e a ausência de disciplinas em alguns cursos para discutir a especificidade etária nos cursos de formação de professores são preocupações latentes que ilustram a dimensão da incansável luta travada em prol da garantia dos direitos das crianças do nosso país.

Como consequência da situação mencionada, ignora-se a condição dos bebês matriculados nas creches, muitas vezes, concebidos como passivos, incapazes de se expressar, o que embasa a oferta de rotinas centradas exclusivamente na satisfação de necessidades biológicas. A busca de caminhos para reverter essa realidade perpassa inúmeros aspectos, entre eles, denunciar a interferência de políticas públicas que homogeinizam crianças e concebem a infância como período preparatório, conforme discutem Sarat e Cruz (2018), e reconhecer que “as crianças - incluindo os bebês e as crianças bem pequenas - são protagonistas de suas vidas e de suas experiências e tem muito a falar - com outros modos de expressão e com outras linguagens [...]” (Moruzzi; Alonso, 2020, p. 655).

Atualmente, evidenciamos um destaque acadêmico de estudos que investigam práticas com bebês, entretanto, a discussão não é recente. Muitos estudiosos, há tempos, com diferentes aportes, oferecem subsídios para superarmos rotinas calcadas na organização impessoal, nas regras de higiene e nos cuidados rápidos por práticas que considerem o processo de apropriação ativo dos bebês no mundo, tendo como condição para o seu desenvolvimento a comunicação e a escuta de suas múltiplas expressões e experiências[5].

5 Para ampliação dessa questão sugerimos: Abramowicz (2015); Barbosa (2014); Brasil (2009); Falk (2016); Gonzales-Mena e Eyer (2014); Tebet (2013, 2019).

Essa preocupação¸ desde o primeiro ano da graduação, permeia as disciplinas (obrigatórias e eletivas) do currículo do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Dourados, de modo a favorecer que estudantes formadas/os na UEMS, constituam-se futuras/os professoras/es de bebês.

Como consequência, acreditando na importância do investimento na formação do profissional que trabalha com bebês, o referido curso promove o envolvimento das estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão para que as futuras professoras da UEMS consigam identificar as necessidades das crianças antes mesmo que elas aprendam a falar, como orientam Santos e Wiggers (2014), afinal, a Educação Infantil não começa na Pré-escola. Esta preocupação permeia a discussão deste artigo, o qual apresenta o resultado de uma investigação que 'desoculta' como os sentidos das linguagens dos bebês direcionaram os caminhos da docência de pedagogas em formação.

Formação inicial e a escuta dos bebês

Entre os anos de 2017 e 2018, seis estudantes do curso de Pedagogia da UEMS protagonizaram atividades que inseriram diferentes linguagens no cotidiano de 42 bebês, de zero a dois anos de idade[6], em duas instituições do município de Dourados (MS), que lhes permitiram experienciar vivências como canções, leituras, histórias e brincadeiras musicadas, entre outras. Nesse período, além de cumprir as atividades da disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil, as estudantes participaram de projetos[7] que focalizaram o trabalho com as múltiplas linguagens nas turmas de bebês. Por meio das vivências, elas estudaram, planejaram, ressignificaram concepções, criaram materiais e valorizaram a presença e a 'escuta de linguagens' no dia a dia dos bebês, tendo em vista as orientações do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) e de estudiosos que postulam que crianças se expressam por meio do choro, olhar, movimento e vocalizações.

6 Nós sabemos que em diferentes documentos de legislação da Educação Infantil são denominados bebês, as crianças de zero a um ano e oito meses. Contudo, trabalharemos nesse texto com a organização de turmas das instituições do município de Dourados (MS), lócus dos projetos.

7 Os Projetos são: "Cantando, contando, brincando e (re)criando: a linguagem musical na Educação Infantil"; "A linguagem musical na Educação infantil: contribuição para implementação da Lei 11.769/08" e do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O cotidiano da Educação Infantil, a partir da DCNEI (2010), foi visualizado como promotor de discussões do cuidar e do educar, com base nos princípios éticos, estéticos e políticos, no qual os bebês, sujeitos históricos "[...] produzem conhecimentos por meio da interação e vínculo que estabelecem, do brincar, sentir, expressar-se, relacionar-se, organizar-se, cuidar-se, entrelaçando afetos e partilhando significados da cultura vivida" (Ramos, 2012a, p. 17). As estudantes consideraram que os bebês exploram o mundo e, para isso, emitem sinais (linguagens subjetivas) que precisam ser traduzidos. Por isso, "[...] a observação, a leitura dos gestos, o entendimento de suas interações e brincadeiras, a escuta apurada e os registros dessas observações e de sua prática são fundamentais para a organização didática das atividades nas creches" (Cairuga; Castro; Costa, 2015, p. 11).

Para favorecer a interação entre bebês de diferentes idades, as estudantes reuniam as crianças das turmas de Berçário I e do Berçário II (1 a 2 anos de idade) em um mesmo espaço e, em outras ocasiões, as brincadeiras ocorriam com as demais crianças das instituições. O tempo diário das estudantes protagonizando vivências com as crianças variou entre uma a cinco horas e, com isso, elas tiveram oportunidade de perceber as múltiplas linguagens dos bebês nos momentos de descanso, brincadeiras e alimentação. Elas também exploraram as possibilidades de aprendizagem oferecidas aos bebês nos momentos do banho, nas brincadeiras nos espaços externos e internos, ou passeando na rua, o que revelou possibilidades para pensarem como efetivar as funções de cuidar e educar num contexto de interações e brincadeiras, conforme propõem os documentos oficiais (Brasil, 2010).

A cada encontro das estudantes com as crianças, o ambiente foi organizado previamente - com brinquedos, tapetes, instrumentos e objetos sonoros. Durante as vivências, por exemplo, nas contações de histórias, os bebês podiam escolher o que queriam fazer - observar, cantar, bater, ouvir, brincar, caminhar, sentar no colo ou até mesmo explorar interesse aleatório - como ilustrado no excerto abaixo:

> Colocamos os martelos no centro da sala para as crianças poderem explorá-los e conhecer os sons. Um dos bebês, Henrique, se interessou mais por sua sombra no chão do que pelos martelos, mas, quando colocamos as músicas, ele bateu palma seguindo o ritmo, na maioria das vezes (Lorena, 2017)[8].

8 Todos os nomes citados nos excertos do artigo são fictícios, preservando a identidade de crianças e estudantes envolvidas, sendo que estas últimas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As estudantes efetivaram planejamentos diferentes para os encontros com os bebês. Apesar da elaboração de um projeto de caráter longitudinal, após a avaliação diária, as vivências foram replanejadas tendo como orientação o que as crianças 'disseram' - por meio de olhares, reações, silêncios, movimentos, apatia, envolvimento ou choros. Sendo assim, história, música, brincadeiras, massagem, conversas, colo, sorrisos, afagos e olhares de afeto foram linguagens com sentidos que favoreceram descobertas para os bebês e para as professoras em formação.

Todo esse trabalho foi avaliado por meio de pesquisa para conhecer as formas de expressão dos bebês e quais decisões as estudantes tomaram, no percurso, de forma a respeitar os direitos das crianças. Na sequência, esclareceremos os caminhos que orientaram a investigação, bem como a apresentação e análise dos dados.

A pesquisa: caminhos percorridos

Em todas as vivências desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, as estudantes da UEMS foram orientadas à observação do processo de descobertas ou de algo que chamasse a atenção dos bebês, o que foi sistematizado por meio de relatos e organização de banco de imagens. Esse material subsidiou os dados da investigação.

Os conceitos de sentido e significado da palavra, discutidos pela Teoria Histórico-Cultural, apoiaram a organização e a análise dos dados. Os estudos de Vygotsky (1998) indicaram ao grupo de pesquisadoras a natureza social do psiquismo humano, cuja especificidade do desenvolvimento está submetida às leis do desenvolvimento histórico. Apesar de o significado da palavra permitir a comunicação, gerando compreensões globais graças à sua função generalizante, ele evolui quando se relaciona ao sentido que possui para o indivíduo.

De acordo com Leontiev (*s.d.*), o sentido caracteriza a palavra a partir de aspectos ligados à situação do sujeito, revelando a percepção e os motivos que geraram uma narração. Sendo assim, tendo como base a Psicologia Histórico-Cultural, o fato de as estudantes terem considerado o contexto que delineou as linguagens dos bebês durante as vivências extrapolou o significado de traduções de uma reação de choro, por exemplo, como mero cansaço e fez emergir sentidos subjetivos a cada bebê. A identificação desses sentidos permitiu às estudantes refletirem os caminhos da docência para crianças muito pequenas.

Apesar da capacidade biológica/orgânica que imputa dependência do adulto, os bebês são capazes de despertar a atenção dos que estão à sua volta e desencadear ações para satisfazer necessidades. A atividade principal, nessa fase, ocorre por meio do uso de expressões - como o sorriso, inicialmente, seguido de gestos. Posteriormente, no percurso do desenvolvimento, a interpretação e as atitudes geradoras dos sujeitos que cercam os bebês faz com que eles se apropriem da realidade instrumental humanizada, um processo de comunicação que cria "[...] condições para surgimento de neoformações fundamentais à percepção e apreensão dos objetos" (Santos; Wiggers, 2014, p. 136) e os impulsiona à atividade objetal manipulatória. Assim, até o terceiro ano de vida, o bebê reproduzirá instrumentos/ações elaborados socialmente manuseando objetos/ instrumentos.

Observar esses conceitos foi importante para as estudantes da Pedagogia conseguirem aprender a 'ouvir' os bebês: perceber como se movimentavam no espaço, como exploraram a superfícies/objetos e como interagiram entre si e com os adultos. Com isso, identificaram o que lhes despertava atenção - pelo olhar ou toque - e o que lhes agradava/ frustrava, como ensina Portugal (1999). Isso implicou compreendê-los "[...] em suas estratégias para interagir, se comunicar, explorar e interpretar o ambiente ao seu redor [...]" (Ramos, 2012b, p. 70). Reconhecer o processo de desenvolvimento dos bebês demandou às estudantes a 'leitura' dos sentidos das linguagens que eles expressavam. Agindo assim, elas atribuíram, aos pequenos, competência social, "[...] quando suas ações são ainda emocionais" (Ramos, 2012b, p. 72).

O fato de terem considerado que bebês se comunicam sem verbalizar redirecionou os sentidos da ação docente das estudantes em Pedagogia que participaram do estudo. Laura (2017) se surpreendeu quando crianças com poucos meses de vida, reconheceram os nomes na brincadeira musicada emitindo sorrisos ou palmas 'iluminadas pelo olhar'. Essa atividade é sugerida por Ponso (2011), por favorecer uma relação afetiva com a professora. A estudiosa observa que, inicialmente, alguns bebês poderão ficar encabulados, contudo, com o passar do tempo, se sentirão valorizados quando a canção destacar seus nomes. Perceber tais sinais é uma ação docente sutil e exige conhecimentos teóricos. E, por terem identificado a complexidade de 'traduzir' as expressões dos pequenos, as estudantes aprenderam que o traçado de caminhos didáticos requer dedicação de tempo para a escuta. Na sequência, socializaremos algumas das situações vivenciadas pelas estudantes nas quais elas basearam-se nos sentidos das linguagens dos bebês para direcionar seu fazer docente.

CC BY NC SA

A escuta dos bebês como delineador do planejamento das estudantes

A pesquisa revela que, em todos os momentos, o planejamento das estudantes foi redirecionado pela escuta atenta às reações das crianças. Por meio da interpretação dos sentidos dos bebês, a decisão de ampliar o planejamento de histórias sonorizadas/musicadas nas instituições foi apreendida como essencial após as estudantes terem identificado nas linguagens dos pequenos, que esse recurso amplia a atenção à história de maneira concreta, como aponta Ponso (2011). Essa percepção das futuras professoras não foi imediata e resultou da leitura sutil/cuidadosa das turmas e exigiu por parte delas, um olhar para as expressões dos bebês, como fizeram Deise e Antônia (2018) quando notaram que durante a vivência, “Isa colocava a mão na boca para demonstrar espanto” e que isso era significativo. Como consequência do observado, as estudantes intensificaram a inserção de histórias sonorizadas nos planejamentos introduzindo canções diversas para ensinar às crianças.

A metodologia da contação da narrativa *Bruxa Bruxa, venha à minha festa*? (Druce, 2007) e da brincadeira *A banda do Tom* são outros exemplos que ilustram as situações mencionadas, nas quais a escuta direcionou a ação das estudantes para atrair a atenção dos bebês. As estudantes recriaram as referidas histórias por meio da exploração de timbres (instrumentos e objetos sonoros) e com entonação de vozes. Essa postura metodológica revelou-se positiva, uma decisão decorrente da percepção das expressões e do envolvimento dos bebês e que dialogou com Brito (2003, p. 162), para a qual “[...] usar a voz - com registro grave ou agudo, com maior ou menor intensidade e variar a velocidade das palavras - são aspectos que chamam a atenção para a diversidade sonora e expressiva e para a riqueza da exploração da voz”.

Da mesma forma, percebendo o interesse dos bebês por música, as estudantes recriaram a história, de domínio popular, *Nuvenzinha triste*, enriquecendo-a com fantoches e sonorizando-a com parlendas, cantigas e música popular brasileira/orquestrada. Outras cenas analisadas pela pesquisa ilustram atitudes de respeito por parte das estudantes para com os bebês tendo a escuta de linguagens como delineador de caminhos. Entre tais atitudes, quando decidiram, abruptamente, interromper a contação da história pelo fato de a linguagem dos bebês ter demonstrado que, primeiramente, eles desejavam descobrir os ‘segredos’ da caixa que acondicionava os fantoches do enredo para, em outro momento, estarem dispostos a prestar atenção na narrativa.

Da mesma forma, em outro momento, as estudantes decidiram, no processo, interromper a exploração da vivência com massa de modelar para aqueles bebês que demonstraram incômodo com a textura da farinha, todavia, mantiveram a experiência para as crianças que revelaram desejar permanecer mais tempo com a brincadeira.

Em outra ocasião, as estudantes perceberam que, enquanto os bebês sentavam-se dentro da bacia para explorar a textura e o sabor da gelatina, um deles enfrentava conflito entre desejar brincar e a aversão pela experiência. As futuras professoras novamente consideraram os sentidos da criança e interpretaram que ela precisava de tempo maior para estabelecer uma 'relação investigativa profunda' com o 'alimento de brincar'. Os movimentos contraditórios de ir e vir do menino, revelados às estudantes, foram sutis e poderiam ter sido negligenciados, mas elas reconhecerem os sentidos de quem queria "[...] sentar, brincar, mas, quando a gelatina caia na sua perna, ele pedia para limparmos" (Antônia; Vilma, 2018). Todas essas cenas, entre tantas, desencadearam a reorganização no planejamento das estudantes, sensibilizadas pelo interesse das crianças.

A linguagem do silêncio e os bebês

A escuta da linguagem pelas estudantes incluiu a intepretação dos sentidos dos momentos de silêncio das crianças. Esses, como são subjetivos, desencadearam intervenções didáticas diferenciadas pela equipe da UEMS, movidas por interpretações específicas. Uma das situações que ilustra essa afirmação foi observada quando uma estudante interpretou a reação corporal de um menino matriculado no Berçário II, recém-ingressante à instituição, no dia em que ele participou, pela primeira vez, de uma das vivências organizada na sala referência da turma do Berçário I. Ao invés de brincar, Tiago ficou parado, calado, atônito, observando a movimentação das pessoas. Antes de chamá-lo para brincar, a estudante 'traduziu' o comportamento do menino como a expectativa insegura e curiosa de alguém que antes de interagir, precisava tempo para estudar o novo ambiente, adaptar-se à rotina e reconhecer as pessoas. Por isso, cuidadosa com o expressivo quantitativo de adultos e crianças presentes naquele momento em um espaço totalmente estranho à criança, a estudante deixou-a à vontade para analisar o ambiente e ela - a criança - manteve, por um tempo, a perplexidade do corpo e da voz.

A estudante protelou a intervenção mediada, efetivada posteriormente. A decisão tomada resultou da 'leitura' dos sentidos não verbais do menino, o que incluiu os 'dizeres' do corpo e do percurso do olhar. Devido a essa ocorrência, as futuras professoras puderam

discutir que o momento de inserção/adaptação à creche, fundamental para conhecermos as crianças, descobrirmos interesses/desagrados e necessidades, ocorre durante todo o ano letivo, não somente na ocasião da matrícula, porque os sentidos das crianças podem mudar como decorrência de eventos que se sucedem na instituição ou no contexto histórico da vida cotidiana.

Interessante observar sobre essa questão, pois em outra ocasião, os dados da pesquisa revelam que os sentidos do silêncio de uma criança desencadearam, por parte das estudantes, decisão oposta da decisão tomada com o bebê Tiago, mencionada anteriormente**.** A postura corporal do menino - estática na porta da sala, era similar à do amigo Tiago, contudo, demonstrava que Pedro não estava à vontade naquela situação, apesar de familiarizado com a instituição. O menino havia saído de sua sala e tinha sido levado para a sala referência dos bebês. Aquele não era seu ambiente e, apesar da riqueza do material estruturado/não estruturado disponibilizado cuidadosamente pelas estudantes, Pedro não quis brincar e revelava a elas, por meio da linguagem corporal, que desejava voltar para o seu ambiente.

Como decorrência da leitura dos sentidos de Pedro, a estudante Antônia (2018) propôs ao menino uma relação à distância, que poderia ser adjetivada como ‘acalanto de brincar’, ‘colo de olhar’ ou ‘massagem emocional’. Discretamente, de forma cautelosa, sem oralizar, sentada em posição oposta à do garoto, ela comunicou-se com ele utilizando as linguagens do olhar e do afeto e, olhando-o carinhosamente, com um sorriso, iniciou uma brincadeira sozinha de rolar as latas para ele. Por meio do silêncio, ela o convidou a brincar. Pedro, aos poucos, foi compreendendo os sentidos da linguagem da estudante e, como resposta, correspondeu à proposta: “[...] devolveu as latas rolando e, aos poucos, se aproximou dos demais e compartilhou as brincadeiras” (Antônia; Vilma, 2018).

Nessa situação em questão, a brincadeira constituiu-se como forma poderosa de linguagem em um contexto significativo/contextualizado, permeado por negociações entre uma criança e um adulto que secundarizaram o valor da oralização. Importante destacar que a leitura específica desse cenário desencadeou, nas estudantes, uma decisão acerca do fazer pedagógico no projeto: a de favorecer novos momentos para integração dos bebês com as turmas da instituição e a explorar outros espaços.

Finalmente, socializamos os sentidos das reações de silêncio e perplexidade expressos pelas crianças quando elas visualizaram, pela primeira vez, a presença de vasos com flores e toalhas americanas dispostos sobre as mesas do refeitório no momento do café

da manhã. Para expressar encantamento, a bebê Sofia ficou estática, “[...] não disse nada. Apenas ficou olhando as flores” (Débora, 2018) e o bebê Lucas expressou-se por meio de longo sorriso. Agitado, ele se mexia sentado no banco, olhava para os lados, sem conseguir decidir o que focalizar, parecia indeciso na escolha do que contemplar. Quanto mais Lucas olhava, mais vasos coloridos ele identificava. Olhava admirado para o refeitório como se vasculhasse as possibilidades de ver, sentir e tocar.

Em determinado momento, a inquietação de Lucas aumentou e o menino ajoelhou-se no banco como se desejasse ‘pegar os vasos com os olhos’. Parecia conseguir crescer para ficar mais perto do ‘alvo’. Com o braço esticado e a pontinha do dedo apontando à frente, Lucas além de tentar alcançar as flores, revelava desejo de compartilhar com os presentes sua descoberta.

Sem verbalizar, a expressão das crianças foi elucidada pelas estudantes. Enquanto Pedro, matriculado na Pré-Escola, expressou oralmente que sua vivência preferida na instituição naquele dia foi ‘tomar café no pano’, os dois bebês, utilizando expressões, também demonstraram às estudantes que a experiência havia lhes agradado. Como consequência, durante a vigência do projeto na instituição, os vasos e as toalhas foram mantidos pelas futuras professoras e elas criaram um projeto intitulado “Café com música”.

Interações, afetos e o sentido das linguagens

Como vimos, as estudantes da Pedagogia, entre elas Laura (2017), constataram que os bebês, “[...] independentemente da idade, são capazes de interagir com outras turmas e que mesmo sem a oralidade desenvolvida, eles se comunicam”. Essa aprendizagem foi decorrente da proposição e avaliação de vivências nos projetos, permeadas pela escuta das linguagens das crianças durante as brincadeiras nos diversos espaços das instituições.

O comportamento agitado dos bebês, após as vivências musicadas com outras turmas, foi um sinal que impulsionou Débora (2018) a mudar seu planejamento para refletir práticas. Em certa ocasião, a estudante iria, após o projeto “Café com música”, desenvolver uma vivência com os bebês no gramado, na frente da instituição. Entretanto, como resultado da escuta da agitação dos pequenos ela resolveu “[...] montar a atividade ali mesmo, onde estávamos [...]”. Nessa cena, avaliamos que atender os sentidos do choro, definido por Carvalho, Ferreira-Rosseti e Pedrosa (2012) como um recurso comunicativo distal dos bebês que extrapola causas biológicas e substitui a comunicação tátil, foi uma importante decisão tomada pelas futuras professoras.

A organização de vivências que uniram no mesmo espaço, as turmas de bebês de um e dois anos de idade foi outra aprendizagem fundamental para a construção da docência das estudantes da UEMS. Uma delas registrou o processo de interação entre bebês que desencadeou, por parte de duas crianças pequenas, a criação de regras para o brincar com potes. A estudante conta que inicialmente, os bebês somente empilhavam os potes e, depois, batiam no conjunto para derrubar a torre.

Quando isso acontecia, ambos riam da situação. Mas, em determinado momento, a estudante observou que, sem utilizar a linguagem oral, os dois recriaram o brincar. Isso ocorreu quando um dos bebês montou a torre sob o olhar da amiga e essa a derrubou inesperadamente. O bebê construtor ficou sério com essa atitude, mas a situação foi repetida até que se tornou divertida. Com essa nova maneira, ambos gostaram da experiência e a regra do brincar foi redefinida. Assim, "[...] o menino decidiu só construir e a menina só destruir", relata Laura (2017).

Em outros contextos, as estudantes presenciaram cenas onde a experiência com a interação - que abarcou receber o outro na sua sala referência; deslocar-se até a sala referência do outro e conviver em espaços coletivos - apoiou a construção de uma prática na qual as estudantes objetivavam retirar os bebês do isolamento da sala referência e favorecer a integração. Nessas circunstâncias, as expressões de alguns bebês revelaram às estudantes que eles não se sentiam à vontade para descobrir materiais ou fazer trocas com crianças 'desconhecidas' aquele momento. No início, ao brincar em um espaço 'estranho', algumas crianças demonstravam timidez e outras 'refugiavam-se' no colo das professoras. Isso foi evidenciado por meio dos sentidos das linguagens do silêncio, do olhar, de espanto, de deslocamento, da apatia e esclarece a admiração da estudante ao registrar o momento no qual "[...] uma criança do Berçário I explorou o brinquedo e se enturmou com as crianças mais velhas" (Laura, 2017).

Encerrando: a emergência de exercitar a escuta

Por meio das experiências, as estudantes da UEMS 'captaram' a aquarela de sentidos das linguagens dos bebês. Elas constataram que realmente eles se comunicam e, nesse movimento, aprenderam a interpretar suas vozes. Por acreditarem na capacidade dos bebês, as estudantes teceram, junto com as crianças, uma corrente na qual os envolvidos se esforçaram para compreenderem-se mutuamente usando o corpo, a emoção, o movimento e a linguagem do afeto.

As linguagens tecidas pelo grupo podem ser comparadas a uma teia frágil e forte ao mesmo tempo, que não possui começo nem fim, mas que se completou tendo como mola propulsora os eixos propostos pelos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas para a Educação Infantil.

Nesse contexto, a teia (re)construída respeitou as funções do atendimento de cuidar e educar num contexto de interações e brincadeiras (Brasil, 2010). O brincar configurou-se como um ir e vir de interesses voltados a descobertas. Os bebês viveram uma 'metamorfose' de experiências coletivas permeada pelo diálogo/monólogo simultâneo de formas de expressão. Isso esclarece o motivo pelo qual, durante a organização dos dados da pesquisa, encontramos dificuldades para categorizar os relatos das estudantes e as linguagens das crianças.

Em uma mesma cena percebemos várias linguagens dialogando. A teia de linguagens se entrelaçou na rotina das crianças desde o momento da sua chegada à instituição. Em determinadas vivências, constatamos que música, arte, brincadeiras e oralidade misturaram-se e não permitiam que percebêssemos protagonismos de uma linguagem sobre a outra. Em outras situações, isso foi diferenciado, pois uma linguagem até tentou se afastar das outras, destacar-se, mas isso não foi duradouro, pois ela, rapidamente, se enfraqueceu e se consolidou como pano secundário, propiciando que outra linguagem oferecesse vida e novos sentidos para o fragmento da experiência. Em determinadas situações, as linguagens isolaram-se, mas voltaram a se constituir como emaranhado coletivo, cheio de possibilidades que garantiram a expressão das crianças e a construção de sentidos múltiplos de suas vontades, curiosidades e necessidades.

Ao finalizar, ressaltamos que a 'leitura' daquilo que os bebês querem dizer dependerá da capacidade de uma professora habilitada que coloque cada criança no centro do processo e se importe em "perder tempo" com individualidades para, assim, tentar, atentamente, 'decifrar' sentidos que direcionem a organização da rotina e a exploração de territórios de aprendizagem. Essa não é uma tarefa fácil, pois o ato de estabelecer comunicação com as crianças nas suas linguagens é afetado se desconsideramos o verdadeiro significado da fala do interlocutor (Friedman, 2013). Quem está disposto (capacitado) a aceitar (vencer) o desafio?

Referências

ABRAMOWICZ, A. (Org.). *Estudos da Infância no Brasil*: encontros e memórias. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Rev. Diálogo Educ*., v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014.

BRASIL. *Práticas cotidianas na Educação Infantil*: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Consultora Maria Carmen Silveira Barbosa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.* Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRITO, T. de A. *Música na educação infantil*: propostas para a formação da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAIRUGA, R.; CASTRO, M. C. de; COSTA, M. R. da. Apresentação. *In*: CAIRUGA, R.; CASTRO, M. C. de; COSTA, M. R. da (Orgs.). *Bebês na escola*: observação, sensibilidade e experiências essenciais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 09-13.

CARVALHO, A. M. A; PEDROSA, M. I.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 2012.

DRUCE, A. *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa?* 2. ed. São Paulo: Brinquebook, 2007.

FALK, J. A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações. *In*: FALK, J. (Org). *Abordagem Pikler*: educação infantil. São Paulo: Ominisciência, 2016, p. 25-39.

FRIEDMANN, A. *Linguagens e culturas infantis*. São Paulo: Cortez, 2013.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes Editora, *s.d*.

MENA-GONALES, J.; EYER, D. W.. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

MORUZZI, A. B.; ALONSO, G. Bebês e crianças bem pequenas no debate sobre cultura infantil. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 6, N. 2 – pág. 653-675 maio-agosto de 2020: "Bebês e crianças: culturas, linguagens e políticas"..

MULLER, F. Infância em resistência às políticas internacionais. *In*: RUSSEF, I.; BITTAR, M. (Orgs.). *Educação infantil*: política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB, 2003, p. 11- 32.

PORTUGAL, G. *Crianças, famílias e creches*: uma adaptação do bebé à creche. Coleção Cidine; 7. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

PONSO, C. C. *Música em diálogo*: ações interdisciplinares na educação infantil. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

RAMOS, T. G. História e conquistas dos bebês e suas professoras. *In*: RAMOS, T. G.; ROSA, K. G. (Orgs.). *Os saberes e as falas de bebês e de suas professoras*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012a, p. 17-34.

RAMOS, T. G. Um ambiente pedagógico significativo para a criança se desenvolver. *In*: RAMOS, T. G.; ROSA, K. G (Orgs.). *Os saberes e as falas de bebês e de suas professoras.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012b, p. 58-77.

SANTOS, L.; WIGGERS, V. Aspectos teóricos e metodológicos do trabalho pedagógico com bebês: relato de uma experiência. *In*: PEIXE, D. C. de S.; NEIVERTH, T. (Orgs.). *Creches catarinenses*: experiências de formação e práticas pedagógicas. Florianópolis: UFSC--CED-NUP, 2014, p. 129-150.

SARAT, M.; CRUZ, G. A. da. A criança e sua educação: história e cultura contemporânea. *In*: SARAT, M.; TROQUEZ, M. C. C.; SILVA, T. *Formação Docente para a Educação Infantil*: Experiências em Curso. Dourados, MS: Editora UFGD, 2018.

TEBET, G. G. C. *Isto não é uma criança*! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TEBET, G. *Estudos de bebês e diálogos com a sociologia***.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

VERÍSSIMO, E. *O urso com música na barriga*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Estudantes – Relatos

ANTÔNIA. *Relato*, 2018.

DÉBORA. *Relato*, 2018.

DEISE. *Relato*, 2018.

LAURA. *Relato*, 2017.

LORENA. *Relato*, 2017.

VILMA. *Relato*, 2018.