

As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo

Suely Amaral Mello

entrevistada por

Suzana Marcolino

181

Suzana Marcolino: Suely, a ideia das linguagens é recente e surge para explicar ou enfatizar que as crianças não se utilizam apenas da palavra para se expressarem, mas do movimento, dos gestos, do desenho etc. Quando e como você entrou em contato com essa ideia?

Suely Mello: A ideia das múltiplas linguagens, das cem linguagens, encontra-se no poema de Loris Malaguzzi, que nos chegou nos anos 90. Antes disso, no entanto, quando iniciei meu trabalho com a educação infantil, no final dos anos 70, já discutíamos essa ideia, sem nomeá-la. Na equipe que coordenou a implantação do Plano Municipal de Educação (PME) de Piracicaba, no estado de São Paulo, entre 1978 e 1983, não tínhamos senão um livro que orientasse a implantação de uma creche – era assim que nos referíamos à educação das crianças de 0 a 6 anos atendidas em período integral. Editado em Portugal, orientava sobre a estrutura material, como o tamanho do liquidificador para atender 50 crianças, a quantidade de panelas, a quantidade de berços. Sobre como fazer num projeto que acolhia bebês e que estava ligado pela primeira vez a uma secretaria municipal de educação, e não a uma secretaria de promoção social, não tínhamos referências práticas.

Procuramos visitar algumas creches de fábricas, previstas em lei para todo empregador que empregasse mais de 40 mulheres, mas descobrimos que existiam apenas no papel, não de fato. Algumas tinham um espaço físico

destinado a atender crianças, sem crianças. Para pensar esse fazer na educação de 0 a 6 anos, começamos a utilizar como referências as leituras em Marx e Gramsci que fazíamos no mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Parte da equipe que coordenou a implantação desse plano municipal estava vinculada à Universidade. Tivemos que olhar para as crianças com os óculos das teorias explicativas da sociedade. Isso nos levou a vê-las para além de sua aparência: a buscar o lugar de onde vinham, sua origem de classe, suas condições de vida, sua condição familiar... Fazíamos um exercício sugerido por Marx para compreender os fenômenos sociais: promover a ascensão do abstrato ao concreto e, ao voltar esse olhar para cada criança, fomos percebendo que os momentos de cuidado eram momentos essenciais de comunicação dos adultos com os bebês e as crianças pequeninas.

À medida que focávamos os bebês, víamos o quanto eles expressavam alegria, medo e necessidades, que o faziam por meio do choro, do choramingo, mas também pela agitação de braços e pernas, pelo olhar, pelos movimentos de sobrancelhas, pelos gritinhos, balbucios. Entre as nossas leituras e a nossa experiência prática nos Centros Polivalentes de Educação e Cultura (Cepec), onde as creches funcionavam, percebemos a necessidade de aguçar o olhar para os bebês e as crianças pequenininhas para captar as mensagens que eles estavam sempre nos comunicando com seus gestos, suas ações, seus olhares, seus deslocamentos, suas vocalizações. Ao longo desse processo, descobrimos não apenas a indissociabilidade entre cuidado e educação, mas também o papel da educação continuada dos profissionais que atuavam nos programas educacionais.

No desenvolvimento contínuo de formação dos profissionais das creches – que contava não apenas com mulheres no atendimento dos pequeninhos –, fomos apurando, coletivamente, o olhar para os momentos de cuidado, em que percebíamos que a comunicação entre adulto e criança tinha seu momento privilegiado. Para o grupo, foi crescendo a concepção de criança como alguém capaz de estabelecer relações com as pessoas que se aproximavam dela, de estabelecer relações com objetos do entorno e, ainda, de estabelecer relações consigo mesma. Passamos a observar as crianças para conhecê-las. Instituímos um caderno para cada educador(a) registrar o que aprendia e percebia sobre as crianças, especialmente as mais pequenininhas. Esses registros serviam de base para as reuniões de formação. Passamos a enxergar, cada vez mais, as capacidades dos bebês. Sem saber, respondíamos a um desafio que Vygotsky fazia à psicologia décadas antes: buscar as positivities do desenvolvimento humano na infância em lugar de olhar para aquilo que falta à criança, quando comparada aos adultos.

Foi simbólico conhecer, anos depois, uma sequência de fotografias de um registro em uma escola da infância de Reggio Emilia, em que uma criança de

uns oito meses expressava sua capacidade de elaborar teorias explicativas sobre as coisas. Enquanto olhava as páginas de uma revista ao lado da educadora, a criança se detém em uma página com muitos relógios. Com o olhar e um movimento de sobrancelha, ela faz uma pergunta para a educadora. A educadora mostra seu próprio relógio de pulso e o leva ao ouvido da criança, para que ouça o tic-tac (houve um tempo em que os relógios, ao funcionar, faziam tic-tac!). Ato contínuo, a criança coloca seu ouvido na revista expressando sua hipótese: “estes também devem fazer tic-tac”. Havíamos testemunhado tantas dessas situações em que bebês e crianças nos surpreendiam ao expressar suas capacidades de estabelecer relações entre fatos, de elaborar teorias explicativas de fenômenos, tanto antes da aquisição da fala quanto depois. Haviam nos faltado recursos naquele momento e experiência acumulada que nos levasse ao registro fotográfico.

Importante destacar que, quando falo em elaboração de teorias pelos bebês, falo como metáfora. Essas explicações não necessariamente correspondem ao real e não é isso que importa nesse caso. O que importa é que, com essas relações, mais tarde expressas verbalmente, as crianças manifestam o exercício de seu pensamento, o levantamento de hipóteses com que procuram explicar os fenômenos. Essa percepção por parte dos adultos, desse movimento explicativo do real pelas crianças, entendo ser um marco essencial em direção a uma nova concepção de criança, que pode ser o estopim de novas relações entre adultos para potencializarem o conhecimento do mundo e o desenvolvimento infantil. O preconceito em relação às possibilidades das crianças pequenas, especialmente, cria obstáculos ao seu desenvolvimento, pois, se não acreditamos que a criança seja capaz de assimilar algo, não lhe proporcionamos o acesso. Esse preconceito chega a ser uma incoerência, pois, há um movimento, infelizmente, muito presente ainda na escola de educação infantil de antecipação da escrita – ainda que sob a forma de treino, essa antecipação explicita uma crença de que as crianças são capazes de aprender.

Suzana Marcolino: Quais mudanças no trabalho com as crianças foram inspiradas por essas impressões sobre a questão das linguagens das crianças?

Suely Mello: As primeiras coisas que pensamos e discutimos em equipe, ainda no processo de implantação do Plano Municipal de Educação de Piracicaba, foram a quantidade de mensagens perdidas dos bebês e das crianças pequeninhas e o quanto essa tentativa de relação das crianças, não encontrando no adulto um interlocutor, podia impactar seu desenvolvimento. Mesmo antes de conhecer as ideias de Vygotsky, que eu só comecei a estudar nos anos 1990, mas por conta das leituras de Marx e Gramsci, já entendíamos que as condições materiais de vida e educação configurariam a personalidade das crianças. Por isso, desde então, passei a olhar para as relações que os adultos estabelecem com as crianças pequenas e, muitas vezes, fico penalizada. Às vezes vejo uma

relação superprotetora por parte dos adultos, outras vezes, uma relação ríspida, outras vezes, um abandono... e, quase sempre, uma ausência de comunicação entre o adulto e a criança: interrupções bruscas nas ações das crianças, abordagens desrespeitosas ao tocar e se dirigir ao bebê, atitudes invasivas nos momentos de higiene.

Em geral, na creche, vejo as necessidades físicas atendidas, mesmo que, em algumas situações, isso aconteça depois de muita espera pelos bebês, mas as necessidades de afeto, de comunicação, de relação parecem acontecer sem intenção por parte do adulto. O bebê manifesta claramente sua necessidade de comunicação: nem sempre seu choro está diretamente conectado com necessidades biológicas, muitas vezes, basta que alguém se aproxime e se curve sobre ele para que o choro cesse... Isso significa que algum tipo de necessidade foi satisfeito: a necessidade de comunicação. Essa é uma das primeiras manifestações do bebê como ser ativo. No entanto, isso nem sempre é percebido pelos adultos. Há ainda muito do senso comum orientando essa relação que deveria se sustentar no conhecimento desse complexo processo de humanização, especialmente intenso no início da vida. Na ausência de uma formação teórica que oriente um pensar e agir, que respeite as crianças como sujeitos ativos em processo de conhecer o mundo, de atribuir valor ao que conhecem, de aprender e de se desenvolver, é comum encontrar, na creche, mitos que afirmam que crianças pequenininhas não podem ser acolhidas no colo porque se acostumam.

Na verdade, enquanto os adultos conservarem uma concepção de criança como pouco capaz, não há como percebê-la como um sujeito ativo que vive, desde bebê, uma aventura em seu processo de conhecer o mundo e de formar, nesse mesmo processo, uma imagem de si e dos outros, a partir de como é tratada pelos outros, a partir do lugar que ocupa nas relações que vive. Ao mesmo tempo, ao perceber o bebê como um ser comunicativo, pude adotar um olhar que passou a se orientar pelo desejo de me comunicar com ele e isso passou a ser um prazer – desses pequenos prazeres que dão alegria. Desde então, sempre que encontro um bebê, procuro estabelecer um olho no olho com ele e, de um modo geral, vejo seu rosto se iluminar e fixar-se em mim. Os bebês parecem sempre ávidos por contato.

Suzana Marcolino: Quais autores e experiências pedagógicas contribuíram para o entendimento do significado da comunicação, principalmente dos bebês?

Suely Mello: Conhecer outros autores e outras experiências de educação foi fundamental para que eu compreendesse o significado da comunicação para bebês e crianças. Vygotsky organizou, para mim, o aprendizado que havia iniciado olhando para as situações práticas, que observava no trabalho e que buscávamos refletir com as leituras de caráter mais geral que tínhamos e com

as que começamos a fazer. Wallon foi autor importante num momento anterior, mas foi Vygotsky que ampliou essa compreensão, que não era, para mim, tão clara sobre o desenvolvimento humano e nem tratava diretamente de crianças pequenininhas. Vygotsky e os autores que seguiram e desenvolveram seus aportes teóricos demonstraram que as crianças aprendem desde que nascem. E, porque aprendem, formam e desenvolvem as qualidades humanas com as quais convivem nas interações sociais que estabelecem e por meio das quais aprendem a usar e a usufruir do conjunto das produções materiais e imateriais humanas que vem se acumulando ao longo da história – a cultura.

Nesse momento, eu já fazia o doutorado e nos organizamos em um grupo de estudos, na UFSCar, para compreender as implicações pedagógicas do que líamos nesses autores, sempre com a preocupação de transpor essa teoria psicológica sobre o desenvolvimento humano para as práticas pedagógicas, buscando compor uma teoria pedagógica que orientasse nossas ações como professores universitários. Em minha dissertação de mestrado, sob a orientação da professora Betty Oliveira, havia refletido sobre as relações entre teoria e prática, buscando compreender o que fundamentava o dito popular, que tanto desmerece a teoria, ao afirmar que “a teoria, na prática, é outra”. Descobri que, quando não temos elementos mediadores que concretizem uma teoria sob a forma de prática, o que se tem, de fato, não é uma teoria, mas um discurso sobre a teoria. E, enquanto isso, sem uma teoria que a oriente, a prática orienta-se pelo senso comum. A partir daí, minha preocupação com superar o nível do discurso sempre me desafiou a buscar as formas de fazer a teoria se converter em prática, a buscar suas implicações pedagógicas.

Da UFSCar, estendemos o grupo de estudos para o Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *campus* de Marília. Esse grupo, mais tarde, tornou-se um grupo de pesquisa com o título de “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural”. Ao longo desse processo, fui aprofundando a compreensão do papel das múltiplas linguagens na pequena infância. Vygotsky afirma que a grande contradição que o bebê vive no primeiro ano de vida se caracteriza pelo fato de ele depender absolutamente do adulto para sua sobrevivência – e ter, portanto, uma máxima socialidade – e, por outro lado, não possuir uma forma de comunicação que seja imediatamente clara para o adulto. Com isso, entendemos que o bebê busca outras formas de comunicar suas necessidades e vontades e faz isso com o choro, o corpo, o olhar. É preciso um esforço, uma atenção do adulto para “ler” o que o bebê está dizendo com o olhar, para interpretar um movimento, um choro, um gesto. Esse modo de comunicação, nesse período da vida, é essencialmente emocional, um processo em que vai se criando uma relação. É um processo em que a criança vai começando a construir significados, vai atribuindo valor às suas sensações e percepções e vai, aos poucos, construindo uma imagem de si e do outro. É devido a essa relação de comunicação emocional, quando

acolhida pelo adulto, que se cria, no bebê, uma sensação de confiança e de segurança no adulto. Essa confiança possibilita que a criança explore de forma autônoma os objetos que disponibilizamos ao seu redor para provocar seu movimento.

A comunicação é chave desde o início da vida para todo o movimento das funções psíquicas, que começam a se constituir no nascimento da criança e que dependem da ação da criança sobre o mundo – visual, auditiva, tátil. Essas impressões recebidas do ambiente a afetam apenas após a satisfação de suas necessidades vitais e dependem de sua comunicação emocional com o adulto. São múltiplas as linguagens por meio das quais essa comunicação acontece e os adultos devem estar atentos a elas. Com a teoria histórico-cultural aprendemos que o processo de se tornar um ser humano adulto envolve apropriar-se da cultura e objetivar-se, isto é, expressar por meio de alguma linguagem aquilo que a criança vai aprendendo. Essa expressão dá-se ao fazer algo, ao desenhar, ao brincar de faz de conta, falando, mais tarde escrevendo ou se expressando por qualquer das tantas linguagens. Só quando se expressa aquilo que se sabe temos certeza de que sabemos, pois precisamos articular nossas experiências anteriores aos problemas que precisamos resolver.

186

A criança aprende a falar e todas as funções psíquicas se ampliam. Seja pela comunicação verbal, seja pela forma mental, a comunicação acompanha as relações da criança – com as pessoas, com os objetos, com a natureza –, pois, mesmo quando não verbalmente, sempre elaboramos mentalmente aquilo que vamos percebendo, o sentido e o valor que vamos atribuindo ao que vivemos. A abordagem histórico-cultural tem uma gama de autores que aprofundaram as teses vygotskianas e que fomos conhecendo nos congressos, nas visitas a bibliotecas – especialmente em Cuba e também na Espanha, na Argentina e por meio de publicações em inglês, uma vez que os Estados Unidos congregam um conjunto significativo de professores oriundos da Rússia e das repúblicas da antiga União Soviética. Da mesma forma, constituiu-se uma troca entre grupos de pesquisa e de estudos, que foram sendo criados no Brasil, possibilitando a expansão de leituras e discussões e, embora envolvam temas pedagógicos, entendo que estamos aprofundando o conhecimento sobre o desenvolvimento humano na infância com uma compreensão bastante significativa e que nos permite apontar implicações pedagógicas para melhorar a qualidade da educação das crianças em creches e pré-escolas.

Conhecer a abordagem Pikler ou Pikler-Loczy foi igualmente importante. Em 2000, Irene Balaguer, então na presidência da Associação de Professores Rosa Sensat, de Barcelona, apresentou-me um livro e comentou que eu deveria traduzi-lo, pois tratava-se da experiência matricial de educação de 0 a 3 anos

na Europa. Por sorte, estava já traduzido para o catalão, pois comenta o Chico Buarque, num livro delicioso chamado *Budapeste*, que o húngaro é a única língua que o diabo respeita. Eu havia feito Letras na graduação, conhecia um pouco de latim, francês, espanhol e, tendo o português como língua materna, podia ler catalão. Foi a primeira publicação brasileira sobre essa experiência húngara, que acumula mais de seis décadas de pesquisa sobre os três primeiros anos e que hoje tem forte penetração, não só no Brasil, como na América Latina, de um modo geral.

À medida que ia traduzindo esse livro, via as diretrizes pedagógicas da abordagem histórico-cultural se concretizarem em práticas com crianças de 0 a 3 anos. Para a abordagem Pikler-Lóczy, a comunicação entre adulto e bebê é a chave para o desenvolvimento harmônico. Estão aí presentes, por exemplo, as práticas de acolhimento e escuta, que são a marca da pedagogia de educação da pequena infância no norte da Itália. A percepção das “cem linguagens” igualmente caracteriza as relações do adulto com a criança e constitui a essência dessa relação na abordagem húngara. Valéria Mukhina fala da importância da iniciativa antecipadora do adulto que fala com o bebê mesmo antes que ele possa responder verbalmente. Quando a criança assume o lugar de sujeito na relação comunicativa, essa condição permite que ela vá se apropriando da linguagem verbal, como demonstraram as pesquisas realizadas por Lisina. E, como afirma Vygotsky, no convívio com as formas mais desenvolvidas da linguagem a criança se apropria dela. Ambas as condições estão presentes nas ações diárias com os bebês na abordagem Pikler. Nela, os adultos conversam com os bebês de forma respeitosa, acolhedora, envolvente em todos os momentos de cuidado, em todos os momentos face a face, que se constituem, por isso, momentos essenciais de educação. Utilizam, para isso, uma linguagem que nem infantiliza e nem subestima a capacidade da criança de estabelecer uma comunicação de ordem emocional, mas que já apresenta, como referência para o desenvolvimento da fala da criança, a forma elaborada típica da fala do adulto.

Recentemente, conheci a contribuição de Wilhelm Reich, psicanalista de formação, que também se preocupou com a qualidade da relação adulto-criança. Reich alerta para o fato de a criança ser guiada pelo princípio do prazer – interessa-se pelo que a atrai, a afeta –, e o adulto guia-se pelo princípio da razão. Nesse sentido, muitos dos desejos da criança vão de encontro às regras do mundo adulto. Encontrar um equilíbrio entre as frustrações realmente necessárias e as frustrações desnecessárias que são impostas às crianças é essencial para o desenvolvimento harmonioso da criança em seu encontro com a cultura, socialmente mediado pelos adultos. Entendo que o respeito dos adultos ao tempo da infância, aos tempos e ritmos infantis seja a essência do processo de comunicação e acolhimento da criança em sua singularidade.

Suzana Marcolino: Que relação você faz entre as linguagens e a infância?

Suely Mello: Entendo as linguagens como formas de a criança estabelecer relações com alguém ou com algum elemento da natureza ou da cultura e, a partir daí, apropriar-se dessas produções humanas e da natureza. As linguagens estão em efervescência na infância e são responsáveis pelo processo de formação das qualidades humanas que, já sabemos, não são inatas, mas culturais e históricas. A infância é um tempo intenso de apropriação da cultura e de formação dessas características ou qualidades criadas ao longo da história, no mesmo processo em que fomos criando os objetos da cultura. Na pequena infância, as crianças estão ocupadíssimas reproduzindo para si, num processo ativo de construção e internalização, as qualidades humanas que o tempo histórico proporciona e as condições materiais de vida e educação possibilitam.

A criança está formando uma percepção do mundo ao redor, aprendendo as regras, as normas de conduta, a língua, a lógica de pensamento, o uso dos objetos e da imaginação, o controle de sua própria conduta, formando uma imagem de si e dos outros; aprendendo a se lembrar das coisas, a conviver, criando, para si, necessidades e prazeres que vão orientar suas escolhas presentes e futuras. Podemos dizer que ela está formando aptidões que, até pouco tempo, eram entendidas como hereditárias. Por isso, toda tentativa de abreviamento da infância é equivocada. Aliás, estudos na Biologia e na Antropologia demonstram que, ao longo da evolução humana, aconteceu um gradual retardo do desenvolvimento ontogenético, um alongamento no tempo que levamos para nos desenvolver. Esse fenômeno, chamado neotenia, permitiu ao ser humano desenvolver um cérebro sofisticado e uma inteligência superior à dos outros primatas. E isso significa que nossa capacidade cognitiva se desenvolve de forma mais lenta, à medida que temos elementos mais sofisticados para dominar em nosso processo de humanização e, justamente, devido a esse desenvolvimento mais lento, chegamos mais longe.

Desse ponto de vista, como discute Fernando Reinach em artigo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 2013, forçar nas crianças um desenvolvimento mais rápido equivale a tentar reverter o desenvolvimento evolutivo. Se vamos respeitá-lo, respeitemos as formas, os ritmos e os tempos como as crianças pequenas entram em contato com o mundo. Dizer não à antecipação é dizer sim às linguagens que, em cada idade, melhor favoreçam o contato da criança com o mundo. E o papel da escola e da educação é ampliar o que a criança conhece, uma vez que ela nasce num mundo pleno de produções humanas, que ela precisa pouco a pouco dominar. Então, nosso papel como educadores é apresentar o mundo para ela sem preconceito. Não se trata de apresentar o simples, o simplista, pensando que ela não é capaz de assimilar o mais elaborado. Nem se trata de apresentar as coisas que as crianças gostam. Da mesma forma que o conjunto das qualidades humanas, também as

necessidades sociais e culturais, os prazeres, são aprendidos nas relações com a cultura e com o outro.

Então, cabe à escola apresentar o mais elaborado da cultura e permitir que as crianças estabeleçam com ela as relações que seu momento do desenvolvimento – sua situação social de desenvolvimento – possibilite estabelecer. E sem cobrança de produto ou avaliação da apropriação feita, mas considerando que, quanto mais sofisticado for o que apresentamos, mais elaboradas são as funções psíquicas que a criança exercita para ir se apropriando do objeto. Falamos aqui de sensibilidade para usufruir da arte e interessar-se pela ciência, por exemplo. Tudo depende de como nós, adultos, apresentamos as coisas para as crianças. A forma que, até pouco tempo, era menosprezada em relação aos conteúdos, assume um novo *status* no processo educativo de um modo geral. A forma como o educador apresenta um objeto – seja ele imaterial, como uma peça de teatro, seja material, como uma lupa –, cria na criança muito ou nenhum interesse pelo objeto. Como dizem os autores italianos que discutem a educação infantil, a forma como apresentamos alguma coisa para as crianças precisa encantá-las. Do ponto de vista da abordagem histórico-cultural, diríamos: a forma precisa criar novas necessidades – humanizadoras e não de consumo.

As necessidades de consumo outras agências já criam e com muita competência. A forma é a linguagem que o educador usa para conectar as crianças com a cultura, num processo de triplo protagonismo. O educador é o protagonista na organização das situações educativas, as crianças são protagonistas que, por meio de sua agência, se apropriam ativamente da cultura, e a cultura é protagonista, pois é a fonte das qualidades humanas, como afirma Vygotsky. E essa é outra questão em que é importante perceber o papel da linguagem – entendida como estabelecimento de relações, como elemento da comunicação. Em cada objeto da cultura criado historicamente e socialmente, encontram-se, em repouso, as capacidades necessárias ao seu uso e fruição, criadas nesse mesmo processo. Essas capacidades adquiridas ao longo da história não se fixaram biologicamente nos seres humanos, mas nos objetos externos da cultura, dada a atividade criadora e produtiva dos seres humanos – o trabalho. Para que as novas gerações reproduzam para si essas capacidades, é preciso que entrem em contato com as produções materiais e intelectuais, presentes no momento histórico em que vivem. No entanto, essas capacidades estão postas – mas não dadas –, diretamente pelos objetos da cultura. É preciso que as novas gerações entrem em contato com esses objetos por meio de pessoas que conheçam a função social deles. Desse ponto de vista, a criança não está nunca sozinha em sua relação com o mundo de objetos que a rodeia. Sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação é condição essencial ao processo de desenvolvimento humano, é a essência do processo de educação.

Suzana Marcolino: Você acha que certas linguagens podem ser preponderantes para os bebês e outras para as crianças bem pequenas?

Suely Mello: Novamente, entendendo a linguagem como uma forma de comunicação, ou seja, o modo como a criança estabelece relações que possibilitam apropriar-se de algo e objetivar aquilo de que se apropria, a resposta é sim. Quando observamos as crianças crescendo, vamos percebendo que em cada idade há uma linguagem por meio da qual elas melhor se relacionam com o mundo ao redor e se objetivam, expressam o que vão aprendendo. E essa questão foi amplamente estudada por autores, como Elkonin, que continuaram a obra vygotskyana. Observando um bebê no primeiro ano de vida, fica evidente que sua relação com o mundo ao redor é mediada pela relação com o adulto. É o adulto que supre suas necessidades de cuidado, que aproxima o bebê dos objetos do ambiente e aproxima os objetos do bebê. É o adulto quem apresenta o mundo ao bebê. Pela mão do adulto chegam os objetos que atraem sua atenção, os que suprem suas necessidades. É o adulto que vai dando significado para os gestos, as vocalizações e os olhares e, assim, constituindo uma linguagem comum com o bebê – uma comunicação.

A forma como o adulto faz tudo isso – como se aproxima para tirá-lo do lugar onde se encontra, o tom de voz que usa, o ritmo e a qualidade dos gestos na troca ou no banho –, influencia o sentido que o bebê atribui a essas experiências. O adulto cria e também supre a necessidade de afeto, que começa a se formar na criança no momento mesmo do nascimento. Como afirma Vygotsky, no primeiro ato humano da mãe que leva o bebê ao seio, começa a se criar nele uma necessidade social... que não é biológica, não é natural, mas aprendida na relação. É a satisfação dessa necessidade – de afeto, de comunicação, de atenção – que possibilita à criança se interessar pelos objetos que o adulto usa e aproxima dela. E assim, aos poucos, à medida que se estabiliza a comunicação da criança com o adulto, que se sente segura e confiante no cuidado do adulto, ela passa a buscar suprir uma outra necessidade social, uma outra necessidade aprendida na relação com os demais: a necessidade de obter impressões, ou seja, de pegar, olhar, mexer, levar à boca. Ao mesmo tempo que vai dominando melhor as formas de chamar a atenção do adulto e fazer-se entender em suas necessidades, sua independência cresce.

A criança começa a passar mais tempo explorando os objetos, forma, textura, peso, tamanho, possibilidades de experimentação e de estabelecer relações entre dois ou mais objetos. Com isso, vai constituindo uma memória, uma percepção categorial movida pelo pensamento que, inicialmente, acontece na ação e vai, aos poucos, aglutinando os objetos por características semelhantes. Com essa livre manipulação de objetos, vai criando as bases para nomeá-los, as bases para a apropriação da fala. Importante destacar o fato de que esse

mundo dos objetos se torna significativo para a criança apenas em conexão com a comunicação. As pesquisas do Instituto Pikler demonstram que o bebê se interessa pelos objetos apenas quando tem segurança de que o adulto o acompanha, mesmo que a distância.

Com a fala, a comunicação emocional que acontece por meio das múltiplas linguagens continua – não deixa de existir, ao contrário, se amplia. A fala promove um salto no desenvolvimento de funções psicológicas superiores que já vinham se formando, como a percepção, a memória, o pensamento, o autocontrole da conduta, e também possibilita a formação de novas funções, como a imaginação e a função simbólica da consciência. O interesse pelos objetos em si vai cedendo espaço para o interesse pela função social deles. A criança não quer mais bater um objeto contra o chão para produzir um som, quer usar o objeto como percebe os adultos utilizando-o. A linguagem de objetivação da criança passa a ser outra: a brincadeira de faz de conta com papéis sociais.

Na brincadeira de papéis, ela expressa o que vai aprendendo sobre as relações sociais, os valores, os sentimentos, os fenômenos da natureza. Essas são as linguagens que têm um papel central no desenvolvimento na pequena infância, pois são as que melhor promovem a relação com o mundo ao redor e a expressão das aprendizagens que as crianças vão concretizando, o exercício das funções psíquicas que estão em formação em cada período da vida. Mas, até os 6 anos de idade, as crianças se apropriam também de outras linguagens, sempre de acordo com as vivências que lhes forem oportunizadas. O desenho, a pintura, a construção, a modelagem, a fotografia, a dança e o canto podem se tornar formas de sua expressão se elas puderem experimentar livremente materiais plásticos, sonoros, se puderem fazer uso de recursos tecnológicos e digitais, como sujeitos que produzem e não apenas consomem. Inseridas diariamente no universo midiático e no mundo da ciência e da arte, as crianças vão formando para si o desejo e o prazer de saber mais, de conhecer mais, de expressar suas vivências por meio de diferentes recursos que aprendem a usar e que estejam disponíveis no espaço intencionalmente organizado, para possibilitar a elas o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Suzana Marcolino: Então, em sua trajetória, percebo que você elaborou de forma bastante peculiar um pensamento sobre as linguagens expressivas das crianças. Como sistematiza isso?

Suely Mello: A primeira questão que me parece fundamental mencionar é que, quando tratamos do desenvolvimento humano, tratamos de processos que acontecem num sistema integrado. Então, enquanto falamos da linguagem, não podemos nos esquecer que estamos tratando da criança inteira, que filtra, por assim dizer, as experiências que vai vivendo a partir de como se sente

nas relações, do lugar que ocupa nessas relações; em poucas palavras, a partir da condição de ser sujeito ou objeto nas relações estabelecidas. Assim, pensar as condições adequadas para a apropriação e o desenvolvimento da linguagem pelas crianças envolve pensar a apropriação e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas pelas crianças, que entendo ser o compromisso da educação e da escola.

Desse ponto de vista, podemos perceber a história de desenvolvimento da criança como a história do desenvolvimento do sujeito da atividade. Isso porque quem se apropria do mundo das objetivações humanas e da natureza sempre o faz na condição de sujeito que está presente física, intelectual e emocionalmente nos processos. Sem essa condição, a apropriação do mundo, a aprendizagem e o desenvolvimento humano que dela decorre ficam limitados. Os seres humanos se desenvolvem intelectualmente apenas na medida em que se tornam sujeitos – inicialmente, sujeitos de determinados tipos e formas de atividade, como acontece com os bebês, e, mais tarde, de sistemas de atividades. Isso acontece porque é a necessidade do sujeito, quando encontra o objeto que a supre, que inicia a atividade e a torna possível. E a atividade, seja do bebê, seja do adulto, nunca é uma atividade individual. Como viemos discutindo, toda atividade do bebê está conectada com o adulto e, mais tarde, com seus pares e outras pessoas – seja de forma direta, seja indireta por meio dos objetos da cultura que carregam consigo a atividade acumulada de gerações anteriores. Assim, de uma forma ou de outra, a atividade é sempre social. Essa é a forma como a criança, desde que nasce, inicia o contato e a interação com as pessoas que a rodeiam e vai se constituindo como uma personalidade.

Essa compreensão do processo de desenvolvimento humano impacta profundamente a forma como se tem organizado a cultura escolar. A atividade que constitui o sujeito como personalidade não se restringe à parte executiva dos processos pensados, decididos, planejados e controlados isoladamente desde fora da criança pelos adultos ou por adultos distantes da criança. Nas situações em que o bebê e a criança frequentam uma instituição, de um modo geral, não são eles que dominam seu agir, mas é o agir do outro que os domina. Nessas situações, a criança é levada, desde bebê, a fazer coisas que não considera suas necessidades, suas vontades. Fica para as crianças o mecanismo de funcionamento da ação, mas o elemento mais importante da atividade – o estabelecimento de objetivos que respondem às suas necessidades – é retirado delas. Se quisermos proporcionar para as crianças, desde bebês, uma educação que promova a formação de sua personalidade e inteligência, dentro das melhores possibilidades postas pela cultura produzida socialmente – formar cada criança, independentemente de sua origem de classe, para ser um dirigente, como dizia Gramsci –, temos que rever o modo como organizamos a escola da infância, e não apenas ela. Movidos(as) por referências teóricas e

práticas, mais e mais educadores(as) se empenham por respeitar as crianças, desde bebês, como sujeitos de direitos.

Nessa perspectiva, o método do trabalho docente passa a ser acolhimento e escuta – esta no sentido metafórico de perceber e considerar as necessidades e os desejos das crianças. Acolhimento e escuta criam as condições subjetivas para o movimento autônomo e a atividade livre com objetos. Na abordagem Pikler, as educadoras pesquisadoras perceberam que um ritmo e uma sequência – como uma coreografia que se mantém ao longo dos dias – no banho e nas trocas, além da comunicação oral e emocional, possibilitam que o bebê, aos poucos, antecipe os movimentos da educadora e assim possa participar de seu próprio cuidado. A educadora convida ao movimento e espera uma atitude, um sinal, um movimento de que a criança está presente no cuidado. Essa relação vai se ampliando e a participação da criança se faz cada vez mais presente.

Outra marca importante de uma pedagogia que trata os bebês como sujeitos é o movimento autônomo livre. Sempre que acordada, a criança é colocada no chão – com os devidos cuidados de conforto e segurança –, livre para movimentar-se à medida que vai fortalecendo seu corpo a partir de seus movimentos autônomos. O princípio fundamental, aprendido pela abordagem Pikler, é o não apressamento do desenvolvimento motor. Por isso, os adultos nunca colocam a criança numa posição a que ela não possa chegar e abandonar sozinha. À medida que a criança vai ganhando novas possibilidades de movimentação, cabe aos adultos organizar o ambiente com materiais que possam servir de apoio para a criança se levantar e ensaiar os primeiros passos. A organização do espaço também é uma forma de comunicação por meio da qual o adulto diz para as crianças que suas explorações são bem-vindas e devem prosseguir.

Da mesma forma, a gestão do tempo é uma das linguagens do adulto em sua relação com as crianças. Evitar interrupções desnecessárias e respeitar os tempos das crianças informam ao bebê que o adulto confia nele e o acompanha. Com isso, vai se formando uma autoestima positiva. Acolhidos em suas necessidades biológicas e de atenção e afeto, os bebês passam um tempo na atividade exploratória de objetos dispostos ao seu redor e é possível perceber alguns estágios na evolução desse processo: olhar ao redor percebendo o ambiente, descobrir os movimentos de suas próprias mãos, segurar um objeto, segurar um objeto em cada mão. Ao adulto que observa, é possível perceber a memória em desenvolvimento, quando, por exemplo, a criança busca com os olhos o objeto experimentado no dia anterior, quando de posse de um objeto busca seu par já conhecido; é possível perceber os processos de atenção se estabilizando, a percepção categorial que se expressa na escolha de objetos com alguma característica comum. Preocupados com o desenvolvimento dos

pequenos, a observação dos adultos é parte essencial da comunicação, pois permite ampliar a disponibilidade de objetos que mais chamam a atenção da criança em determinado momento.

A escuta é, também, uma forma de linguagem. Com as crianças maiores, todo esse processo se amplia. O ser sujeito implicará participação também no planejamento e na avaliação das atividades realizadas, na organização da vida na escola, na aquisição de outras linguagens – todas, inclusive as mais elaboradas – que estiverem disponíveis para as crianças. E enquanto se amplia a capacidade de comunicação por meio de múltiplas linguagens, a criança vai constituindo para si a ideia de signo. Do gesto ao desenho, ao faz de conta e à escrita, podemos traçar uma linha única na história da constituição do signo, que leva às formas elaboradas da linguagem escrita. Por isso, é equivocada a antecipação dos processos que pretendem ensinar a escrita para as crianças pequenas, suprimindo o tempo do brincar e do registro de vivências por meio de atividades plásticas. Não entro aqui na discussão sobre as formas simplistas de apresentação da escrita, que não possibilitam sua apropriação como um instrumento cultural complexo e que acabam por obstaculizar a formação de leitores e autores. Tampouco discuto o sentido que as crianças aprendem a atribuir à linguagem escrita, quando submetidas ao treino que deixa a língua viva em segundo plano e que, igualmente, impede a fruição da cultura escrita. Destaco, apenas, que os treinos de escrita ocupam um tempo precioso das crianças, quando sua linguagem principal de relação com o mundo é o brincar e a expressão de múltiplas vivências. Por meio de múltiplas linguagens, cria um elemento essencial para o movimento da escrita: ter o que dizer e, portanto, o que escrever.

A confiança do adulto na criança é chave para a constituição das pedagogias que tratam a criança como sujeito. Essa confiança se fundamenta numa concepção de criança capaz de estabelecer relações com o entorno, com as pessoas e consigo mesma desde as primeiras semanas de vida – e de se desenvolver – emerge dos estudos e pesquisas da abordagem histórico-cultural. A certeza na capacidade das crianças é compartilhada também por Wilhelm Reich, que, incomodado com a obsessão que pais e educadores têm por ensinar, chegou a declarar: “Devemos pensar que a primitiva força vital que a compulsão por educar pretende dominar foi capaz de criar cultura. É lícito outorgar-lhe uma ampla margem de confiança. Será excessivamente ousado declarar que a vida sabe criar melhor do que ninguém as suas necessárias formas de existência?” (Reich, 1975, p. 68). Penso que temos muito ainda a aprender com os autores que têm se dedicado a compreender as crianças. E estou certa de que temos muito a aprender com elas.

Suzana Marcolino: Suely, vivemos um momento difícil por conta da pandemia da covid-19. Esse momento de crise atinge de forma específica as crianças. No

âmbito da discussão que você faz aqui na entrevista, gostaria de realizar comentários sobre a educação infantil em tempo de pandemia?

Suely Mello: Aprendi com o professor Florestan Fernandes que há uma diferença entre instrução e educação e penso que essa distinção deve nos ajudar a pensar este momento. Digo isso porque tenho visto um movimento das secretarias de educação em promover um processo de instrução remota para substituir o tempo que as crianças deveriam estar na escola de educação infantil – ou mesmo de preparar “trabalhinhos” em papel, que são enviados para as crianças em casa. Esse movimento, do meu ponto de vista, é equivocado por vários motivos. Primeiro porque ele parece se dirigir aos pais, para satisfazer uma necessidade de prestar contas do trabalho docente. Em segundo lugar, por não considerar o processo de desenvolvimento humano na infância e, mesmo, a forma como as crianças aprendem. Penso que é correto e importante que professoras/es acompanhem as famílias e as crianças nesse momento. Não podemos abandonar nossas crianças e suas famílias, mas precisamos refletir sobre a forma de acompanhamento.

Penso que é um momento ótimo para compartilhar com as famílias nossas concepções de educação e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas: compartilhar a ideia de que bebês e crianças pequenas aprendem o tempo todo, onde estiverem e com quem estiverem; que aprendem com a vida que vivem; que estão o tempo todo atribuindo sentido ao que vivem, a partir do modo como se sentem e de como são tratados. Por isso, precisamos cuidar da qualidade das relações em casa. Podemos compartilhar com as famílias os novos conhecimentos, que levam a uma concepção de criança capaz, que precisa de tempo e espaço para explorar, experimentar, brincar. Este é um tempo importante para enfrentar carinhosamente a ideia de muitas famílias de que é possível apressar o desenvolvimento da criança abreviando a infância.

Os conhecimentos que viemos acumulando sobre a pequena infância nas últimas décadas podem ser compartilhados com as famílias como forma de apoiar e ajudar a qualificar esse tempo das crianças em casa. Esse pode ser um tempo para conhecer sobre a vida dos familiares na infância, suas brincadeiras e suas histórias. Pode ser um tempo para brincar juntos em família, para as crianças de mais idade realizarem com o conjunto da família atividades de culinária, de arrumação, de cuidado de plantas ou dos objetos usados para brincar. Os familiares não são professores, não devem substituir os professores. Devem, sim, aproveitar o tempo maior que passam com seus filhos para promover seu desenvolvimento. Professoras e professores podem ajudar os adultos a entender que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem enquanto vivem e não enquanto fazem “trabalhinhos” escolares. Manter um contato com as famílias para conhecer suas necessidades em relação aos filhos nesse momento me parece um bom começo de conversa.

Da mesma forma, professoras e professores podem acompanhar as crianças mantendo um contato com elas, conhecendo suas necessidades, suas vontades, o modo como levam a vida em casa. A escola pode, nesse momento, ajudar as crianças a estabelecerem contato com os colegas da turma, facilitando a troca de telefones, por exemplo. Há múltiplas possibilidades a serem pensadas com a participação das crianças e com o conhecimento de como estão enfrentando essas “férias” prolongadas. Importante é nos lembrarmos de que atuamos na educação infantil – que, não por acaso, não se chama ensino infantil.

Referências bibliográficas

FALK, Judit (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*.

Tradução Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: J. M. Editora, 2004.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. Educação infantil e política no Brasil: relato de uma experiência. *Cadernos da FFC*, Unesp, Marília, v. 4, n. 2, p. 133-146, 1995.

MELLO, S. A. Proposta pedagógica para a pré-escola. *Pro-Posições*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 88-90, jun. 1995.

196

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, p. 83-104, jan./jun. 2007.

REICH, W. Os pais como educadores: a compulsão a educar e suas causas. In: REICH, W.; SCHMIDT, V. *Elementos para uma pedagogia antiautoritária*. Porto: Publicações Escorpião, 1975. p. 53-68.

REINACH, F. A ontogênese e o aprender. *O Estado de São Paulo [jornal]*, 11 abr. 2013. Disponível em <<http://www.abc.org.br/2013/04/12/a-ontogenese-e-o-aprender/>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

Suely Amaral Mello, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unesp/Marília e vice-líder do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Entre 1978 e 1983, participou da primeira experiência brasileira de educação de crianças pequenas, na Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, no estado de São Paulo. Em sua trajetória, além de pensar a relação adulto e criança e a formação de professores, abordou de uma forma própria a questão das linguagens expressivas, aproximando a complexidade das formas com que elas se relacionam entre si e, mais especificamente, como as crianças se relacionam com a linguagem escrita e se constituem como escritores e leitores autônomos.

Suzana Marcolino, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), é professora do setor de educação infantil do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e membro do Grupo de Pesquisa em Pedagogias e Culturas Infantis (GPECI).

marcolino.suzana@gmail.com

Recebido em 18 de agosto de 2020

Aprovado em 20 de setembro de 2020