

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Ruy Braz

Outras cem:
Narrativas de bebês em múltiplas linguagens

Campinas

2012

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Ruy Braz

Outras cem:
Narrativas de bebês em múltiplas linguagens

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação
da Unicamp para a obtenção de título
de Licenciado em Pedagogia, sob a
orientação do Professor Doutor
Guilherme do Val Toledo Prado.

Campinas
2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

B739o Braz, Ruy, 1981-
Outras cem: narrativas de bebês em múltiplas
linguagens / Ruy Braz da Silva Filho. – Campinas, SP:
[s.n.], 2012.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação infantil. 2. Creches. 3. Bebês. 4.
Linguagens. 5. Narrativas. I. Prado, Guilherme do Val
Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

12-295-BFE

Campinas, dezembro de 2012

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
ORIENTADOR

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Goulart de Faria
SEGUNDA LEITORA

Para os bebês,
meu presente na vida.

Agradecimentos

Não sou um homem que gosta de agradecer pouco. Não sou um homem que gosta de viver pouco, então muito tenho a saudar. Sou muito grato a muita gente, mais do que conseguirei enumerar aqui. E, se não agradeço mais, é por falta de oportunidade. Portanto, se você não gosta de ver demonstrações de afeto numa obra acadêmica, pule este trecho – ou deixe de ler a obra inteira, porque temo que a embebi por completo com sutis doses de afetividade. Também pode pular este trecho se não quer aqui se reconhecer, ou se simplesmente o julga desimportante. Eu acho importante... E creio que ele é tão longo quanto deve estar.

Começo a agradecer à minha grande família, por tudo que compartilhou comigo, sobretudo em minha infância. Ainda vejo alguns primos (especialmente Geraldinho) e tios esporadicamente e a eles dedico o carinho da boa saudade.

Mais forte é a gratidão à minha pequena família: aos meus pais e minhas irmãs. Ao meu pai, postumamente, faço questão de registrar, pois, se ele não está em algum outro lugar, ao menos em mim guardo sua atenção, seu carinho e sua força. Sou grato por me ter dado as condições materiais durante mais da metade de minha vida atual, por seus exemplos, em momentos de sabedoria, e mesmo por seus contraexemplos, que me indicam o que não quero seguir.

Às minhas irmãs: Rebeca, que, embora distante hoje, é sempre minha irmã mais velha, pronta a se fazer de melhor entendida do que eu, e muitas vezes certa; e Raquel, que sempre guarda o melhor de si para mim – alegria e reflexões sobre a vida – e que vejo crescer, ainda que sempre pequena, a cada vez que tenho a sorte de encontrá-la novamente.

À minha querida mãe, de uma maneira que me custa expressar. Só quem é filho sabe... das injustiças que faz a um ser tão zeloso. É tão nobre seu bem-querer que não há como honrá-lo. Portanto, me atrevo tantas vezes a ignorá-lo, em busca de minha própria vida. Mas há tanto de sua vida em minha própria vida, mãe, que, a cada passo que dou, me volto para buscar aprovação. Quase sempre.

À Janussa, por ter me indicado – a princípio momentânea e acidentalmente, depois por escolha e exemplo – a Educação, mais especificamente a Educação Infantil,

como área profissional. Sou grato também por tudo que fizemos, pensamos e construímos juntos.

À Marcele, por tanta coisa que não conseguiria expressar, mas que enumero a título deste trabalho mais especificamente: pela atenção; pela dedicação; pelo exemplo; pela força de vontade; pelo apoio material; pela ajuda; pelo suporte psicológico; pelo alimento; pelo zelo; pelo carinho.

Às colegas e aos colegas de trabalho – são quase todos mulheres, mas a norma culta me obriga a explicitar os poucos homens que há. (Que logo se altere esta norma!) Obrigado a todas e todos por terem me ensinado, na prática, a realizar certas tarefas e, em conversas, a superar algumas dificuldades. Aqui cito explicitamente algumas de maior importância: Cássia, por ter me acolhido com nossas diferenças, como faz uma boa educadora – diria “como uma mãe”, se houvesse distância etária para isso; Kelli, por ter confiado em meu trabalho, inclusive em sua casa; Rita, por ter entendido meus momentos de dificuldade e me dado apoio neles; Eliana, por colaborar nas práticas transgressoras, pelas longas conversas pedagógicas tarde afora e pelas gravações que geraram uma narrativa. A todas estas, por expressarem diretamente a mim em palavras o bom trabalho que fazemos com os bebês e pelo carinho.

À equipe gestora do CEMEI Christiano Osório de Oliveira por ter permitido a realização de trabalhos de pesquisa com tanto gosto. Agradeço aqui especialmente ao então diretor Álvaro, pelo incentivo ao início do processo e ao fim.

Aos pais dos bebês da turma dos bichos, por permitirem que a pesquisa de campo fosse realizada, pela confiança e pelo respeito ao meu trabalho junto a seus filhos.

A todas as trabalhadoras e todos os trabalhadores da Educação Infantil que me ensinaram algo ao longo destes anos. Agradeço especialmente à Marina, à Deborah, à Jacqueline e à Maria Alice.

À Gisele por ter sido uma companheira inseparável num ano tão importante de minha vida. As lições que você me ensinou me guiam até hoje e para além. E sinto um gosto de quero-mais ao lembrar de tudo, buscando sempre no horizonte outra parceria tão significativa.

Aos queridos colegas e amigos de curso que tanto me ensinaram em aulas, trabalhos, discussões na cantina, nas escadas, no CAP... Alguns tiveram muitas e mais longas conversas: Rodrigo, nos caminhos do estágio; Fernanda, sem pressa e com carinho; Adriana, em todo o lugar, com profundidade, empolgação e admiração mútua; Ingrid, pela amizade antiga, trabalho compartilhado e tantas outras coisas; Giovanna,

minha maior parceira de criação, sobretudo nas obras artísticas, nas conversas sobre a vida e sobre os pequenos – logo continuaremos nossas criações.

Aos amigos "de fora", que tanto me ajudaram a viver. Ao Caio pela paciência, dedicação e parceria nos últimos anos. Aos mestres e colegas do Tai Chi Chuan por entenderem minha ausência forçada ultimamente. Ao Gilbert por me confiar seu lar – quando tanto precisei – e algumas de suas reflexões. À Clarissa e à Juliana por me mostrarem outros rumos de vida e me deixarem pensar – ainda inicialmente – outras formas de educação. À Natália pelas reflexões sobre tudo. Ao Rafael por mostrar o carinho e a poesia personificados. Ao Thiago por compartilhar o dia-a-dia e sua arte sempre que possível. Ao Junior por ser um parceiro mesmo quando está do outro lado do mundo.

Aos funcionários da FE por tornarem possível meus estudos. Aos quase invisíveis e importantíssimos da limpeza. Aos guardadores dos bens acumulados da biblioteca. Aos zeladores da boa e atenta recepção. Aos mantenedores dos computadores, onde vamos escrever-criar. Aos que controlam e/ou administram nossas vidas acadêmicas. A tantos outros que ignoro, porque não vi trabalhar. Em especial, à Luciane, que faz de seu trabalho um facilitador das obrigações de todos os outros, e sempre com atenção e dedicação inigualáveis.

Aos professores da Faculdade de Educação com os quais tive o enorme prazer de aprender. Faz parte do aprender tornar-se crítico o suficiente para perceber o que é bom para si, para os seus e para todos. Assim, mesmo com aqueles dos quais mais discordava, aprendi bastante. Faço menção especial aos que mais me cativaram e aos motivos para isso: Renê, por me apresentar as ligações mais estreitas entre Educação e Filosofia; Ana Archangelo e Telma, por me mostrarem algumas formas interessantes de como a Psicologia vê os seres humanos; Carlos, por me dar noções da linguagem audiovisual e por, concomitantemente, abrir meus olhos a outras linguagens; Neri, por me mostrar detalhes obscuros e/ou velados da sociedade; Luis Carlos, por me mostrar uma forma colaborativa de trabalhar; Maria Carolina, por indicar uma História diferente; Eliana, por me dar visões complementares do corpo; Theresa, por dialogar sempre crítica e abertamente a respeito das políticas públicas do nível educacional ao que me propus dedicar.

À segunda leitora, Ana Lúcia, não só pelas correções indispensáveis, mas também pelo compartilhar de ideias nas aulas, nos seminários e no grupo de estudo ao longo de minha trajetória. Sempre pronta a compartilhar saber, presente em tudo que envolve a

mais interessante Educação Infantil. Obrigado pelos caminhos que me indicou e pelas obras críticas que me pôs nas mãos.

Ao querido orientador, Guilherme, por ter me mostrado formas diferentes de aula: emocionantes, cativantes, fundadas no diálogo e cheias de reflexões coletivas. Talvez o que mais diferentemente me chamou a atenção nestas aulas foi o você mesmo, professor, ter-se mostrado emocionado, cativado e aberto ao diálogo e às reflexões. Estas aulas, ainda que em níveis tão distintos, influenciaram minha prática. Especificamente sobre esta obra, obrigado pela leitura atenta, pelas correções coerentes, pelas sugestões ricas e fundamentais e, principalmente, pelo respeito ao meu processo e ao meu produto.

Por fim, aos bebês e crianças pequenas que convivem e conviveram comigo ao longo desta trajetória, por tornarem meu trabalho pleno de sentido e de alegria. E pelo carinho!

Lista de siglas e abreviaturas

Ag: agrupamento

CAP: Centro Acadêmico da Pedagogia

CEMEI: Centro Municipal de Educação Infantil

FE: Faculdade de Educação

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

s: segundos

UE: unidade educacional

Unicamp: Universidade Estadual de Campinas

Usp: Universidade de São Paulo

Sumário

1. Prologando	17
2. Memórias – Ou como me envolvi até o pescoço com a Educação Infantil	23
3. Como escolhi fazer	33
4. O que eles estão falando?	39
Com quem se aprende a falar?	40
O que eles falam entre eles?	41
O que eles falam quando nos escutam?.....	44
5. Como se livrar do que já é comum.....	49
Da autonomia e de seus efeitos	53
Linguagem Corporal e como ela pode ser compartilhada.....	55
6. Fazer um bolo, escrever e deixar escrever sem ter planejado, já que o grupo está unido... ..	59
Quem pode escrever?	62
As aventuras do devir	64
Pequena apologia ao compartilhar	66
7. O som que fazemos	69
O que meus olhos viram através das lentes da câmera (vídeo de 14 de março)	73
O que meus olhos viram através das lentes da câmera II (vídeo de 3 de outubro) .	80
O que me afetou do que vi	87
A liberdade dos passos	90
O que eu canto, o que eu cantava	91
8. Epilogando.....	95
Dialogadores.....	103
Anexo 1	106
Anexo 2	135

1

Prologando

Vejam só como vai ser
O que está para acontecer:
Um trabalho de conclusão de curso
Criou percurso

Constitui-se em boa parte
Em modo de narração
Misturada, todavia,
Com muita reflexão

No começo as “memórias”
Das causas que me levaram
A estudar e a pensar
Sobre os temas que o guiaram

Estas memórias, já digo,
Contém o futuro em si
Pois já carregam no íntimo
O que eu venho a discutir

Assim, em outras palavras
O que quero lhes dizer
É que os temas principais
Já as memórias vão conter

Mas muitos desses tais temas
Só irão se expressar
Em seções posteriores
Que ora irei apresentar

Mas é bom explicitar
O que há de especial
Neste trecho desta obra
Pra torná-lo cabedal

Fala por entre os tais temas
De como foi que eu cheguei
Na área da educação
E por que me apaixonei

Fala de gente importante
A quem muito dou valor
Que de uma ou outra forma
Ajudaram no que sou

Passando pelo passado
Chego a como se montou
O projeto de pesquisa
Que esta obra originou

É a tal parte do método
De como escolhi andar
Mas não fiz caminho estreito
Que pra eu não escorregar

Dei vazão ao que se pôde
Nas narrativas dizer
Considereei várias formas
De explicar e de entender

Acima de tudo, porém
Digo por que decidi
Sobre o trabalho que faço
Refletir e discutir

Trago assim alguns autores
Que comigo dialogaram
Ao longo de quatro anos
Mostrando o que estudaram

Anos esses dedicados
Ao curso de Pedagogia
Que esta obra-documento
O fim expressa e inicia

Dou-me, por fim, nesta parte
A soma de vários papéis
De narrador de fatos
De olhador de viés

De escritor de pensamentos
Dito aqui “reflexão”
E trabalheducador
Com as mãos e os pés no chão

Passo aqui pra outra parte
Que há muito quero chegar
De contar como eu vi
Bebês começarem a falar

É por aqui que reflito
Sobre de onde é que vêm
As palavras e as nuances
Que ora suas falas contém

Depois mostro uma narrativa
Que me instigou a pensar
Sobre como entre eles mesmos
Começam a conversar

Na sequência, em dois momentos
Tento em exemplos mostrar
A conversa com os adultos
Que os bebês teimam em gostar

Passo, então, pra outra parte
Desta obra que escrevi
E começo ali contando
Um episódio que assisti

Foi somente uma pequena
Transgressão especial
E aqui uso o “respeito”
Como tema inicial

Depois passo ao que entendo
Da palavra “*autonomia*”
Que durante algumas páginas
Torna-se da fala a guia

Finalizando esta parte
Mostro como percebi
A “Linguagem Corporal”
No exemplo que discuti

A outra parte começa
Com a história de um bolo
Que virou papel no chão
E como aconteceu este rolo

Por aí, eu falo um pouco
Da linguagem de escrever
De surpresa e do gostar
Do que está para acontecer

E finalizo falando
De outro tema especial
De como o trabalho em grupo
Pra mim é fundamental

Chega, então, a melhor parte
Aquela onde irei cantar
Pra tristeza ou para a sorte
De quem está a me acompanhar

É onde falo das músicas
Que fazemos com os bebês
No, com, para e desde o corpo
Que apresento a vocês

Nesta parte as narrativas
Surgem de outra maneira
De uma forma que um olho
Cobre uma sala inteira

Há dois vídeos nesta parte
Que trato de apresentar
Em detalhes o que ocorre
Quando estamos a cantar

Mostro as batidas no corpo
O andar de quem conseguiu
As palmas dos equilibrados
O prazer de quem caiu

Tudo isso no primeiro mês
Dessa alegre atividade
E quase um semestre depois
Já não era novidade

Foi quando pude narrar
Outro passo dessa história
Com a visão de uma colega
Me ajudando na memória

Ali já estão quase todos
Pela sala a passear
Muitos saindo de perto
Outros querendo chegar

Para mim o que importa
É linguagem e movimento
Que cada um sempre faça
O que curte no momento

Depois de apreciar a alegria
Que a Música gerou
Chego ao fim, chego à tal parte
Na qual tudo culminou

É o derradeiro momento
Desta minha exposição
Mas ainda tenho gosto
De fazer reflexão

Falo, então, o que pensei
Do processo que ocorreu
Enquanto eu juntava as letras
Que este texto escreveu

Pensei no próprio pensar
Ou no próprio refletir
Pensei que é tudo uma etapa
Nada é um concluir

Tudo teve sua parte
Entre as cem que enumerei
Tudo é multiplicidade
Tudo espero, nada sei

E assim fecho esta obra
Vejam só qual é a manobra
Que eu lhes vou anunciar:
O fim do começo acabou de chegar

2

Memórias – Ou como me envolvi até o pescoço com a Educação Infantil

Meu trabalho na Educação Infantil teve início em 2007¹. Eu havia acabado de concluir o mestrado em Química Inorgânica na Usp de São Paulo.

O mestrado foi um processo complicado para mim. Dizem que é para todos. Para mim, entretanto, foi complicado o suficiente para me fazer desistir daquela área do conhecimento. Não suportava a ideia de competição na ciência; não suportava ter que esconder conhecimento; não suportava ter que vender qualquer possível descoberta interessante para uma empresa gigantesca, que desvirtuaria qualquer intencionalidade social de minha pesquisa; não suportava mais a impessoalidade; não suportava mais viver somente entre vidrarias e reagentes; não suportava a falta de humanidade.

Sofri bastante. Como abandonar tantos anos de estudo? Como ignorar todo o empenho de meus pais para que minha educação fosse consolidada? Como deixar de lado a confiança de tanta gente em mim e no meu trabalho? Era insuportável a ideia de continuar na área; era dolorosa a ideia de abandoná-la.

Tomei a decisão, entretanto: largar a Química. Foi quando se abriu um outro mundo de dificuldades: “Sim, largar a Química, mas como você pretender viver mesmo?”.

¹ Em toda esta seção, apresento minhas vivências como exemplo de trabalho na Educação. A reflexão que ocorre a partir desta escrita, já notei, me ajuda a identificar que tipo de educador venho sendo e até para que rumo gostaria de seguir, agora que me observo. Como indicam PRADO e SOLIGO (2007) este é um memorial, que me serve de instrumento de formação. Espero que sirva também – como serviram-me alguns que já li – de exemplos do que se pode vir a fazer e do que não se deve vir a fazer.

A resposta veio provisória, numa indicação da minha então namorada, que havia se formado em Pedagogia na Unicamp: “Querido, você não gosta de crianças? Faz esse concurso para se manter financeiramente enquanto decide o que vai fazer da vida...”

Era um processo seletivo, um contrato temporário, para trabalhar como monitor de educação infanto-juvenil em creches da prefeitura de Campinas. Não se exigia nível superior, apenas nível médio. O dinheiro era razoável; a carga horária era boa para quem queria continuar a estudar – ainda que não soubesse o que exatamente. Havia um pequeno medo de não dar conta do recado: nunca havia me preparado minimamente para o serviço.

Por via das dúvidas, prestei a prova. Fui aprovado, numa boa colocação, e pude escolher o local onde trabalharia. Escolhi perto de onde a tal namorada trabalhava e morava: decidimos morar juntos.

O prédio onde fui trabalhar era novo. Não havia monitoras ou monitores trabalhando naquela unidade educacional (UE) ainda. Fui o primeiro a chegar lá. Não sabiam o que fazer comigo no começo, então fiquei auxiliando uma professora por algumas semanas em seu agrupamento (Ag) 2, com crianças de dois e três anos de idade. Não sabia muito bem o que fazer, então esperava as instruções da professora... E brincava e conversava com as crianças.

Algumas semanas depois, chegaram várias colegas para trabalhar naquele Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI). Montou-se, então, uma nova turma, um Ag 2, com crianças de, em média, dois anos. Eu, uma professora, e mais três monitoras, todos recém contratados, compúnhamos a equipe desta turma. A professora e uma das monitoras, formada em pedagogia, tinham uma pequena experiência na área; o restante de nós nunca tinha trabalhado com crianças.

Foi um período turbulento, de adaptação dos adultos com o trabalho, entre os adultos, entre as crianças e os adultos, entre as crianças e das crianças com a instituição. Isto sem contar a família... Foi também um período de muito aprendizado de minha parte – e creio que dos outros adultos também.

Trocar fralda pela primeira vez é um momento marcante, ao menos, e principalmente, quando isso é feito pela primeira vez aos vinte e tantos anos de idade, e numa situação laboral. Como acalmar o choro; como evitar conflitos corporais; como alimentar uma coletividade de pequenas crianças; como brincar com esta coletividade; como manter o grupo junto: foram inúmeros e enormes os desafios postos nos primeiros meses de trabalho, provavelmente ampliados pela inexperiência da equipe.

Dialeticamente, foi muito gratificante – ao menos para mim – esse trabalho, já desde o princípio. Trabalhamos com empenho e alegria, e o suor, o cansaço e as dores vinham, para mim, acompanhados de sorrisos, pulos e afetividade.

O trabalho se intensificou no segundo semestre, quando a professora da turma saiu da escola. Ficamos alguns meses sem professora e, quando finalmente uma chegou, já tínhamos montado nossa rotina, nosso estilo, e ela apenas incorporou-se – com contribuições significativas, logicamente. De minha parte, todo esse primeiro ano, de certa maneira, foi seguir o fluxo – e percebê-lo: se havia uma tradição de fazer a roda, fazíamos; se diziam que era bom cantar, cantávamos; se sentíamos que era bom brincar com as crianças, brincávamos². E brincamos muito!

O ano acabou com agradecimentos dos pais, nenhuma bronca da equipe gestora, afeto das crianças. Concluo, pois, que fizemos um bom trabalho.

No segundo ano, porém, a realidade modificou-se significativamente. Em primeiro lugar, chegaram novos monitores no CEMEI, alguns recém contratados, outros removidos de outras UEs. Todas as salas do CEMEI foram, então, ocupadas como deveriam.

Me inseri num grupo misto: pessoas jovens, pessoas mais velhas; umas inexperientes, outras com anos de trabalho. A professora foi uma personagem importante neste ano em minha vida. Era uma mulher jovem, mas já experiente em seu trabalho com as crianças. Tinha uma mentalidade ampla, conhecia muitas coisas e criticava as coisas estabelecidas sem significado. Soube conduzir com maestria os projetos da turma, não só aceitando as sugestões de todos os adultos do grupo, mas também instigando em cada um de nós o que tínhamos de melhor para oferecer às crianças. Construimos juntos.

Em pouco tempo, a dinâmica do grupo era simbiótica. Cada um fazia e falava mais. E as crianças também eram escutadas, suas ideias consideradas nos projetos da turma. Sempre conversávamos sobre o que as crianças gostavam, o que não gostavam, o que faziam e deixavam de fazer, o que pediam, e tentávamos encaixar o que acreditávamos ser bom diante dessas opiniões nas atividades cotidianas.

Naquele ano, a turma chamava-se “turma do Cocoricó”. Este nome, baseado no programa infantil da TV Cultura, foi indicado pelas preferências das crianças nos primeiros meses. Eles adoravam as músicas que colocávamos no som da sala e os cliques

² Aquele que se propõe a interagir verdadeiramente com as crianças percebe, como percebeu PRADO (2002), que, se ora nós adultos propomos brincadeiras para elas, ora também elas nos cativam com as suas, seus tempos, sua vontades compartilhadas.

musicais do tal programa que assistíamos quando íamos à sala de vídeo. Creio ter sido uma escolha fortuita. Conseguimos realizar uma série de atividades com significados interessantes partindo do nome da turma.

Conversávamos com as crianças sobre a vida rural, sobre comidas diferentes, sobre a não necessidade da velocidade, sobre os animais, plantas, de onde vinham as comidas, de onde vieram algumas famílias. Lembro-me de algumas atividades vinculadas ao projeto anual da turma: bebemos chá de erva cidreira; comemos bolo de milho; trouxemos uma galinha e alguns pintinhos para o solário da sala; viajamos até uma fazenda turística em Holambra, onde as crianças puderam ver diversos animais do meio rural.

Porém, as atividades propostas não paravam somente na relação com o nome da turma. Brincamos em atividade propostas com os “elementos” (fogo, ar, terra e água), com atividades como pintura com giz de cera derretido na vela, e banho de mangueira e no baú de plástico em formato de tartaruga. Eles se divertiam muito com essas atividades – nós adultos também – e, ao mesmo tempo, pareciam estar aprendendo muito também, observando e prestando atenção a fenômenos e a sensações.

Há, entretanto, duas marcas importantes em meu trabalho hoje que atribuo a este período a primeira atenção a elas como práticas pedagógicas. A primeira é a integração entre turmas e sujeitos diferentes. Pelo menos uma vez por semana, nós juntávamos nossa turma com alguma outra turma do CEMEI e compartilhávamos alguma atividade. Era um momento de interação entre crianças que pouco se viam; mais velhas com mais novas; com a mesma idade, mas em turmas diferentes; que se conheciam de outros espaços, mas que nunca brincavam juntas no espaço institucional, etc. Via – e vejo – nesses momentos a riqueza que é participarmos de diversos grupos, com sujeitos que podem nos ensinar coisas novas a cada encontro. Via como a maioria das crianças gostavam desses momentos, de brincar com o menos comum, com o diferente da rotina.

A segunda marca que começou a se distinguir em meu trabalho naquele ano foi a utilização da música como atividade pedagógica pensada. No primeiro ano em que trabalhei com Educação Infantil, já usava a música como instrumento de trabalho, mas ainda como reação aos momentos em que vivíamos: se as crianças pediam, cantava; se elas estavam muito agitadas, a ponto de estarem se agredindo, tocava violão; se estávamos enjoados das mesmas atividades, colocava uma música agitada para tocar para todos pularem e dançarem.

Neste segundo ano de trabalho, porém, havia momentos planejados para a música acontecer: todos os dias na roda; alguns dias como complementação do projeto da turma. Obviamente, os momentos em que a música aparecia sem planejamento continuavam a existir. Porém, sinto que o planejamento da música como atividade em si trazia uma interação maior entre as crianças e entre os adultos e as crianças.

Além disso, em vários momentos de integração com as outras turmas, era a música que determinava a principal atividade. Combinávamos algumas canções para cantar juntos.

Aos poucos, nos eventos do CEMEI, sempre eu tocava alguma música com as crianças de minha turma e das outras. Até que, na festa da família, perto do encerramento do primeiro semestre, montamos um grupo de apresentação de canções infantis. O objetivo era fazer com as famílias uma oficina para ensinar um pouco as canções que ouvíamos e cantávamos no CEMEI, pois muitos pais e mães vinham pedir para que os ensinassem essa ou aquela música que seu filho ou sua filha não parava de cantar.

Ensaíamos algumas semanas e a oficina foi bem divertida. Adultos e crianças cantando juntos, com violões, latas e microfones...

Quando acabou, uma parte de nós que ensaiamos para a tal oficina sentimos uma espécie de vazio... Todo o processo de ensaio e apresentação foi muito prazeroso, e nos sentimos como se algo bom estivesse acabando antes do tempo. Resolvemos, então, continuar com os estudos e ensaios coletivamente, eu, a professora da minha sala, e mais duas monitoras de salas diferentes.

Acontece que a professora comentou com colegas de outras UEs o que fizemos... E, talvez por estar sendo um bom trabalho também aos olhos do público, talvez pela carência na rede municipal de coisas diferentes, fomos convidados a nos apresentar para as crianças em outras unidades de Educação Infantil. Fizemos uma série de apresentações, todas com muita alegria e participação das crianças que nos recebiam.

Porém, o fim do ano chegou. Cada um de nós foi para um lado, pois os contratos meu e das outras monitoras acabaram, e a professora continuou na CEMEI. Mas sinto a experiência desse grupo como algo entre as coisas mais marcantes de minha vida profissional.

A essa altura, eu já me dedicava ao estudo da Educação Infantil há algum tempo. Primeiro com textos sugeridos por colegas e pelas orientadoras pedagógicas que tive. Depois, com meus primeiros contatos com a Faculdade de Educação da Unicamp: o grupo de estudo “Simplesmente Complexa”, e o seminário “Fala Outra Escola IV”, no

qual o tal grupo de canções infantis apresentou um trabalho sobre as experiências compartilhadas. Já me decidira, também: queria fazer o curso de Pedagogia na Unicamp, aprimorar meus conhecimentos sobre educação, principalmente Educação Infantil, e dedicar mais uns anos de vida profissional a esta atividade.

Entre o fim de 2008 e início de 2009, passei no concurso para vaga efetiva como agente de educação infantil – nova nomenclatura para os ingressantes no antigo cargo de monitor – na Prefeitura Municipal de Campinas e passei no vestibular da Unicamp.

Não estava mais com a antiga namorada, então escolhi uma vaga mais perto da Unicamp para conciliar as duas novidades. O CEMEI onde fui trabalhar – e onde ainda trabalho – fica próximo à moradia estudantil da Unicamp. Eu conheci a UE quando fui fazer uma das apresentações com o grupo de canções infantis que montáramos no ano anterior.

Fui acolhido com atenção – e sempre com um pequeno estranhamento por ser homem – na UE. Das vagas restantes para atribuição, a que melhor se encaixava nas minhas pretensões de conciliar faculdade e trabalho era uma no Ag 1B. Isso significa que seriam crianças entre 0 ano e 1 ano e seis meses no início do ano.

Neste momento, senti um desafio duplo: me adaptar à nova realidade de trabalho; e, pela primeira vez trabalhar com os bebês³. O que mais me preocupava era o trabalho com os bebês, seres tão peculiares. De um lado, há no senso comum a ideia de suas enormes fragilidade e incapacidade; de outro, me atormentava a ideia de que não conseguiria conversar minimamente com eles, pois eles ainda não sabem falar.

E foi com essa preocupação que iniciei o ano. Não esquecendo de outro detalhe significativo, que já havia vivido, ainda que em outro contexto, na UE anterior: quase todos os bebês estão vindo pela primeira vez à creche. Ou seja, a famigerada “fase de adaptação”.

A fase de adaptação é um período no qual as crianças vão gradualmente se acostumando ao ambiente e às pessoas da creche. A cada passo – um conjunto de dois ou três dias –, a criança fica mais tempo na creche. Se no primeiro momento fica por duas horas, no segundo fica por quatro, depois sete, e assim por diante.

³ Para efeito de simplificação, usarei o termo bebê para me referir a crianças com menos de dois anos. Esta nomenclatura não é unânime, nem eu mesmo concordo totalmente com ela. Mas, para não ter que ficar me referindo a todo momento a “bebês e crianças muito pequenas”, simplifiquei para uma faixa etária que coubesse todos os sujeitos dos quais cuidei este ano.

É um momento fundamental para a transição entre os ambientes familiar e da instituição. Deveria ser feito de maneira mais lenta, gradual e personalizada, mas, no geral, dura no máximo duas semanas.

Se havia vivido esta realidade na outra UE, não pude usar as mesmas estratégias que usara lá. Em primeiro lugar, as crianças de dois anos estão, no geral, um pouco menos apegadas à família, tendo vivido algumas situações de socialização com outras crianças e adultos fora de casa. Em segundo lugar – voltava minha preocupação –, crianças de dois anos já sabem, em algum nível, falar. E, porque falam, julgava que entendiam o que eu lhes falava. Assim, as consolava com conversas falando dos brinquedos, das outras crianças, explicando que logo os pais iriam vir buscá-las, etc.

Nesta nova turma, foi impressionante como, nos primeiros minutos, o choro imperou! Não havia nada além de choro! Alguns bebês se escondendo de nós, desconhecidos; outros de braços para o ar, pedindo colo até destes desconhecidos; outros engatinhando em direção à porta... Muitos bebês pedindo ajuda, poucos adultos para consolá-los.

Depois de tentar mostrar brinquedos, fazer malabarismo – o que surtiu efeito em alguns por alguns segundos –, falar, abraçar, embalar, provoqueei alguns sons. Quando me vi, estava fazendo percussão corporal; quando os vi, estavam atentos ao que estava fazendo! Por alguns minutos!

Foi aí que percebi a importância do som e do movimento neste primeiro contato. Lembro bem das hipóteses que fiz na época. Ao longo dos dias de adaptação, testei pular, rolar, fazer malabarismo – que não sei de fato fazer, mas que tentava –, bater palmas, cantar... E, a cada tentativa, a maioria das crianças ficava entretida por alguns minutos, se esquecendo do choro. Escutei diversas vezes comentários das novas colegas como: “Isso, Ruy, continua aí que eles estão gostando”.

A distração que eu provocava era semelhante a uma triagem: a maioria das crianças parava de chorar com essas brincadeiras de sons e movimentos; as outras eram acolhidas mais de perto pelas minhas colegas, como se fossem as que mais estivessem precisando de colo. O choro diminuiu consideravelmente. É como se a maioria dos bebês chorasse pelo ambiente perturbado; somente alguns por aversão ao ambiente em si. Em outras palavras, é o que se diz comumente: “o choro é contagioso”. Uma criança chora por se afastar da família, mas logo pararia; entretanto, logo chega outra chorando, e mais outra e outra... Cada um dos bebês pode interpretar aquele excesso de choro como uma ameaça em si e não conseguir se acalmar. A distração provoca uma interrupção neste

ciclo vicioso de choro. Sem o choro da maioria, o ambiente fica menos ruim, e começa a surgir a possibilidade de calma e de atenção a outras coisas do ambiente.

Entretanto, de todas as tentativas de distração ou entretenimento que fiz durante aquelas primeiras duas semanas – e sempre depois, quando necessário –, a que mais surtia efeito era a percussão corporal. Já na marcação do tempo – que fazia alternando o os pés em andamento constante –, na pulsação, muitos já paravam de chorar e atentavam ao que estava acontecendo. Quando começava a reproduzir algumas frases percussivas já treinadas, alguns ritmos, eles ficavam atentos, alguns boquiabertos, alguns sorrindo. Logo, alguns já estavam tentando reproduzir algum som – ou movimento que produz som.

A partir daí, meu trabalho continha percussão corporal diária. Aparentemente, a “calma” e a alegria dos bebês foi repercutindo na UE. Em determinado momento, logo depois do recesso do meio do ano, surgiu a ideia de criar um espaço semanal de integração entre as duas turmas de Ag 1. Durante cerca de trinta minutos, nossa turma visitava a turma vizinha – nossa sala era bem menor que a deles. Esse espaço, desde o começo, se configurou em espaço de brincadeiras musicais. Eram minutos onde brincávamos de percussão corporal, de apresentar instrumentos – alguns emprestados por pais –, de cantar canções e de fazer coreografias de brincadeiras musicais. Eram momentos muito divertidos para as crianças, principalmente quando a maioria dos adultos estava envolvida na atividade.

Durante todo o semestre, os encontros correram bem e animados na maioria das vezes, e todos avaliamos como momentos ricos de interação entre as turmas e de brincadeira. Minhas colegas insistiam em chamar esses encontros de “aula de música”. Eu dizia que eram somente “encontros musicais”, pois, mesmo que planejassem as atividades com o grupo de adultos, não havia roteiro rigoroso, conteúdo formal, ou fins a serem atingidos. Era o processo que interessava, ainda que os “resultados” fossem de encher os olhos.

No ano seguinte, decidi propor a toda a UE encontros musicais. Como havia estudado um pouco no ano anterior, queria fazer um trabalho mais diversificado na já tão trabalhada Linguagem Musical. Propus a todas as professoras que quisessem que eu poderia, em parceria com elas, fazer esses momentos de mais atenção à Linguagem Musical, os encontros musicais.

Organizamos os horários e eu ia uma vez por semana em cada uma das oito turmas, mostrar instrumentos e trabalhar alguns conceitos musicais, como pulsação,

ritmo, tonalidade, volume, entre outros. Obviamente, nem mencionava esses conceitos – esta não era a intenção, muito menos com tão pouco tempo juntos, sem saber o nível de interesse das crianças. Os conceitos eram trabalhados nas canções e brincadeiras que eu propunha e que eles incluíam. Eram momentos alegres. As crianças estavam sempre dispostas e curiosas, e aos poucos foram indicando o que mais gostavam.

Porém, o projeto durou somente um semestre. Era muito desgastante para mim, e poucas professoras compartilhavam comigo do processo. A proposta era trabalhar a musicalização vinculada aos projetos dos grupos, não como um momento de recreação; a ideia era construir significados em conjunto, mas só duas das professoras faziam isso em parceria.

Em minha sala, porém, o trabalho continuou semanalmente, assim como em ações específicas de outras turmas, quando houve significados: canção de acampar, num acampamento de uma das turmas; música rural na temática de vida no campo de outra, por exemplos.

No ano seguinte, eu, uma professora e mais cinco colegas monitoras montamos um grupo para trabalhar uma proposta pedagógica construída em conjunto e resolvemos atuar com os bebês. A ideia era que cada um de nós ficasse responsável por uma ação na sala, aquela que achasse mais cheia de significados para si. As outras pessoas não deixariam de trabalhar com esse eixo, nem de colaborar com as ações: a divisão era uma tentativa de enriquecer cada um dos eixos, na medida em que cada um se responsabilizaria por algo de sua afinidade, e simultaneamente deixar todos do grupo planejar parte das atividades, não delegando esta função exclusivamente à professora.

Um fato inesperado, entretanto, ocorreu: a professora da sala foi chamada para assumir a vaga para a qual passara no concurso público de especialistas. Uma das monitoras também foi trabalhar em outra UE. Começamos o ano com esses desfalques. Essas mudanças – especialmente a saída da professora, que, apesar de nos dar liberdade e trabalhar em igualdade, era, a meu ver, a principal responsável pela organização do projeto – desordenou toda a ideia.

A nova professora, quer por falta de gosto, quer por inexperiência, não comprou a ideia e a proposta se desmontou. Eu, porém, não arredei o pé de ter o espaço semanal dedicado ao encontro musical, e conseguimos colocá-lo na rotina da turma. Trabalhamos percussão corporal, conceitos musicais inseridos em canções, apresentação de instrumentos – mais uma vez com a colaboração de alguns pais –, confecção de instrumentos, entre outras coisas.

Mais uma vez, ao longo do ano, pude ver a importância da música nos processos de adaptação, de integração entre os sujeitos, de interpretação do mundo e de produção neste que os bebês articulavam. É impressionante perceber como os sons coordenados fazem sentidos a eles.

Resumindo este ano de 2012, pois tratarei dele mais especificamente no decorrer do texto, boa parte dos profissionais do grupo do ano passado continuou junto este ano, com exceção de uma monitora e da professora da turma. Também estamos trabalhando com uma turma de bebês. A nova professora da turma é bem experiente e ativa no trabalho com as crianças e nas tentativas de organização do grupo.

Decidimos que os encontros musicais continuariam a ser parte da rotina. Acredito que, de algum modo, todas as colegas percebam a importância do trabalho com a Linguagem Musical.

3

Como escolhi fazer

“Sempre compreendo o que faço depois que já fiz. O que sempre faço nem seja uma aplicação de estudos. É sempre uma descoberta. Não é nada procurado. É achado mesmo.”⁴

Foi em meu trabalho que as questões começaram. Não importa o que sentia antes, como me ocupava em refletir como entendemos as coisas, como fui buscar na Filosofia (estudei dois anos de graduação em Filosofia na Unicamp) respostas sobre aquisição de conhecimento e de linguagem, sobre como nossas mentes trabalham, sobre como nos relacionamos com o mundo e com os outros seres humanos. Foi no trabalho que as questões ficaram mais claras. Concomitantemente, como dialeticamente ocorre, as respostas foram se apresentando, em fragmentos, dicas, interpretações e demonstrações de pequenos trechos de realidade.

Desta maneira, quando comecei a refletir com seriedade na produção deste trabalho de conclusão de curso, dentre a infinidade de caminhos a seguir, havia alguns passos que a mim já estavam claros, numa trilha que já sentia meus pés: eu havia que honrar meu trabalho.

Ainda não me era desvelado, entretanto, como isto seria feito.

Poderia me pôr de fora, como espectador, em um lugar privilegiado, de onde poderia ver tudo que estava acontecendo, no geral. Era o caso de investigar, na Educação Infantil, alguma(s) pessoa(s) que faz(em) um trabalho semelhante ao meu, colocar meu

⁴ A pesquisa não é bem assim, poeta... A gente procura, caça, destrincha... Ainda assim, não consigo deixar de concordar com você, Manoel – o de BARROS (2010) – em pelo menos duas coisas: se compreendo, é só depois que fiz; e a pergunta, essa sim, parece que se acha, ainda que não se procure – ou exatamente quando não se procura.

óculos de pesquisador e olhar em suas práticas o que mais se aproximava de minha visão com estes óculos.

Poderia, também, me trancar nos fabulosos e sedutores corredores da biblioteca, buscar ali respostas para os meus questionamentos. Confesso que é um caminho que me atrai: achar e sintetizar muito do que já foi dito sobre bebês, nas vertentes que mais me agradam, em uma obra singular.

Poderia, para finalizar os exemplos, escolher um aspecto ou um sujeito particular e acompanhar certos traços ao longo de um tempo. Em outras palavras, poderia focar minha atenção em um objeto de estudo, em um caso particular, e sobre ele dizer tudo que conseguisse ao longo do percurso deste trabalho. Com certeza, conseguiria observar detalhes que ninguém antes prestara a atenção.

Mas não senti que nenhum desses caminhos me conduziriam ao que já observava em minhas práticas. Nenhum destes rumos me fariam honrar meu trabalho.

Cheguei, assim, a uma conclusão que agora me parece óbvia, mas que não era no início: se pretendo chegar ao meu trabalho, é de meu trabalho que devo partir.

Percebi que era da investigação de meu próprio trabalho que as respostas sobre o que já investigava poderiam surgir. Coloquei-me, assim, em formulação de uma proposta de pesquisa que fosse coerente o suficiente para juntar o que mais acho importante em meu trabalho. Precisava, por um lado, mostrar o dia-a-dia da creche, e, por outro, explicar porque acho que este trabalho é interessante para mim, para os outros adultos e, principalmente, para os bebês e as crianças pequenas.

Assim, criei uma série de princípios metodológicos que ora exponho, sem ordem de preferência, uma vez que acredito que todos se formaram concomitante e colaborativamente em meu consciente. Acredito que as justificativas dos motivos que me levaram a estas escolhas ficam mais claras ao longo do restante da obra, portanto, não me deterei muito em explicitá-los. Caso algum leitor sinta alguma dúvida, porém, estou (sou) pronto e entusiasmado a dialogar – e num mundo digitalizado como o nosso não deverá ser difícil me encontrar.

Falo por mim, pelo que vivi e refleti ao longo dos últimos anos, e, mais especificamente, nos últimos meses. Falo sobre os conceitos que aprendi na materialidade da vida e com as pessoas que encontrei no caminho, ora fisicamente,

ora intelectualmente, em obras que conheci, mas falo com minhas palavras. Por isso, e por não gostar da artificial impessoalidade da ciência – ainda que aceite esta impessoalidade em situações realmente necessárias –, decidi escrever me pondo explicitamente no texto. Uso, pois, a primeira pessoa sempre que for possível⁵.

Me posicionei como educador-pesquisador e, conseqüentemente, como pesquisador-trabalhador, já que me vejo, antes de tudo, como um educador-trabalhador⁶. Neste viés, abri mão da visão geral do pesquisador que se põe do lado de fora e assumi os riscos de estar lado a lado e ser parte de meu objeto de estudo. Não fingi não ser parte do meio, mas, ao contrário, me declarei como sujeito que produz no meio em questão. Da mesma forma, creio que estando do lado de dentro, pude observar coisas que somente eu observaria. Assim, se por um lado corro o risco de deixar de perceber coisas e de fazer críticas por estar envolvido, por outro, só perceberei coisas porque estou envolvido, porque os outros sujeitos que estão também envolvidos deixam eu me aproximar e ver.

Decidi investigar como os bebês entendem e se expressam no mundo, pois essa era uma dúvida minha antiga em relação ao ser humano. Achei que, se queria saber sobre o ser humano em geral, prestar atenção nos seres humanos reais em seus primeiros momentos de vida poderiam me trazer pistas sobre isso.

⁵ Sigo, assim, o conceito de "monografia experimental" que OLIVEIRA (2000) descreve com riqueza em um capítulo introdutório sobre o trabalho de campo do antropólogo e seu registro no campo e acadêmico.

⁶ A referência que explicito diz respeito a uma postura política – que diz sobre como nossa sociedade é organizada – e a uma postura profissional – que diz sobre como encaro com seriedade, não como um simples fazer por fazer, este trabalho.

Me propus investigar os bebês em um ambiente coletivo, pois acredito que o ser humano é um ser social. Ou melhor, acredito que o componente social do ser humano é bastante significativo – assim como são significativos os componentes lúdicos, políticos, racionais, psicológicos, entre outros.

A partir das vivências que tive, intencionei investigar a multiplicidade do ser humano em relação às linguagens⁷. Olhando os bebês, queria ver como eles começam a lidar com o mundo em diversas maneiras, muitas das quais depois se perdem na forma pela qual nossa sociedade está organizada.

Por me propor investigar a multiplicidade de linguagens, cri ser coerente tentar expor o que consegui visualizar da maneira mais plural possível. Em outras palavras, apesar de procurar ter coerência interna no que discuto e, dentro do possível, coerência com as referências que ao longo dos anos recolhi em mim, não pretendo apresentar minhas investigações e reflexões de maneira puramente acadêmica. Ao contrário, pretendo transbordar o formato acadêmico sempre que conseguir.

Já que tento ultrapassar o formato puramente acadêmico, quis deixar minhas referências não somente indicadas – pois não as quero usar como atestado ou referendo, mas sim como apoio à reflexão –, mas também comentadas – para que, por um lado,

⁷ Por linguagem aqui serei um pouco não-ortodoxo. Considerarei cada linguagem como um aspecto humano que nos possibilita perceber o mundo e nele interagir. As linguagens são múltiplas. São as ferramentas que nos deixam assimilar o que aparece no mundo e, ao mesmo tempo, a estas coisas que aparecem, dar significados. São o substrato por onde os pensamentos podem correr – e não só os pensamentos racionais, mas também o que nos fruem por sentimentos ou de maneira caótica. Aqui, portanto, concordo com o que VIGOTSKI (1993) descreve a respeito da fala, mas expando sua ideia a todas as outras linguagens. São o que nos permitem, enfim, entender e nos expressar no mundo, e, por isso, não podem ser única.

sirvam de apoio aos que mais se interessarem pelas passagens às quais fazem alusão, e, por outro lado, deixem claros os motivos da utilização da referência. Sei que as ideias que em mim perpassam não são (só) minhas e por isso cito algumas de minhas fontes; mas não quero atrapalhar meu raciocínio, nem buscar em meus antecessores, por mais “corretos” e experientes que sejam, textos prontos quando estes não são necessários, quando eu conseguir dizer, à minha maneira, o que pretendo dizer.

Usei narrativas para descrever meu trabalho⁸. São maneiras pessoais de dizer o que eu quero. Assim, não pretendi fingir que não estava me envolvendo com os sujeitos de meu estudo. Também não precisei fingir que tudo o que digo é exatamente como aconteceu⁹. Não há como não se envolver com o que se estuda; não há também como relatar, simplesmente, o que houve, sem se pôr como sujeito no que se escreve. A narrativa, como gênero, só deixa isso explícito, longe da falsa pureza e estranheza do cientificismo positivista.

As narrativas foram escritas a partir de fatos que me chamavam a atenção no dia-a-dia da creche onde trabalho, na sala onde trabalho e com os sujeitos com os quais trabalho. Palavras-chave sobre estes fatos eram anotados em qualquer papel que se fazia à mão no momento. Assim que havia tempo, uma narrativa era construída com a memória que aquelas palavras-chave suscitavam.

⁸ Aqui usei como uma das inspirações um livro que traz narrativas de professoras experientes sobre suas trajetórias na Educação, e como o processo de escrita as fez refletir sobre seu trabalho: "Como me fiz professora", sob a organização de VASCONCELOS (2003).

⁹ Há ainda duas funções políticas como apontam PRADO, FERREIRA e FERNANDES (2011): a primeira é tornar o educador um produtor de conhecimento; a segunda é promover a transformação dialética da realidade, onde ação vira reflexão que retorna à ação – de maneira diferente e mais consciente.

Por escolher narrativas, porém, não quero dizer que mentirei – esta não é uma obra ficcional. Só quero deixar a forma, o estilo, mais palatável e o conteúdo mais explicitamente “recorte de uma realidade” para o leitor.

Para respeitar a personalidade de cada sujeito, mesmo tendo autorização dos responsáveis para usar imagens e nomes dos bebês para pesquisas, uma vez que eles próprios não tiveram como manifestar escolha de participar da investigação, decidi alterar os nomes de cada um deles. Desta maneira, ainda que suas imagens sejam aqui apresentadas, suas identidades são parcialmente preservadas, por não se ligarem diretamente os nomes às pessoas.

Utilizei dois vídeos para auxiliar nas descrições e enriquecer a discussão. Estes vídeos foram recolhidos na creche, na sala na qual trabalho, com o equipamento do CEMEI.

As narrativas foram obtidas num período de seis meses, entre primeiro de março e trinta e um de agosto. Cada uma traz a data de quando o fato que a inspirou ocorreu.

4

O que eles estão falando?

Acontece que é pela imitação que eles começam¹⁰. Acontece que antes eles precisam nos ver fazer, nos ver falar. Não que isto faça deles incapazes. Ao contrário! É a própria capacidade de imitar que nos torna humanos.

“Mas o imitar tem o orangotango, o papagaio, até o cachorro, se quiser aproximar!”, diriam ou pensariam os mais entusiasmados em querer contrariar. Destes não falarei mal, pois é mister do ser humano criativo-crítico não aceitar já as primeiras palavras.

Não têm, entretanto, retruco aos meus dialogadores, o imitar preciso, apurado, pronto sempre a se aprimorar¹¹. A imitação, originalmente, gerou cultura, de como caçar, como se proteger, como se esconder, de como pescar... Um fez, deu certo, e alguém estava lá para testemunhar, perceber e copiar. O que fez primeiro mais a testemunha eram já dois a praticar. Veio um terceiro perceber o que bem se fazia e quis fazer junto. Os dois primeiros, mostrando o que em sorte, reflexão e cópia faziam, inventaram algo novo: o ensinar¹².

¹⁰ Conheci CORSARO (2005) tardiamente, por indicação da cara segunda leitora. Não é tarde, porém, para se assimilar, na medida do possível, o que nos é interessante. Corsaro reflete não só sobre a maneira de como se inserir no campo em UEs de Educação Infantil, mas também traz uma contribuição interessante de como encarar o que normalmente chamamos de "imitação": para ele, a reprodução interpretativa é mais do que simplesmente internalização da cultura adulta, mas sim uma reelaboração criativa pelas crianças desta cultura, gerando novas culturas. Para mim faz muito sentido.

¹¹ Além do que, segundo VIGOTSKI (2010), a criança só é capaz de imitar o que lhe faz sentido, o que é, nos termos do pesquisador, parte de seu desenvolvimento real. Para o autor, a imitação nos seres humanos é parte da apropriação do que é socialmente construído. Assim, a imitação é um dos processos que amplia, através das zonas de desenvolvimento proximal, o desenvolvimento real.

¹² O Ensinar não é a única forma de aprendizado social. Dependendo da sociedade, é inclusive uma forma rara. É possível que atos percorram o interior de um grupo social como um todo sem nunca ter sido objetivamente ensinado. Aprender pela cópia é anterior a aprender pelo exemplo reflexivo e exposto intencionalmente. O ensinar pode, somente, tornar um ato social mais efetivo e, muitas vezes – mas não sempre – mais rápida e facilmente aprendido.

É assim para cada ato cultural socialmente aceito em determinado grupo. Cria-se um hábito individual, copia-se o hábito, dissemina-se o hábito: este hábito torna-se um hábito social – ainda que suas funções sejam as mais variadas possíveis.

Esse aprimoramento da cópia surge ao longo de anos em cada sujeito, de uma vida de observação, atos, respostas e diálogo com o mundo e com os sujeitos, nas mais diversas linguagens.

Nesta seção, gostaria de realçar como surgiram alguns dos primeiros sinais observados de Linguagem Oral na turma analisada. A fala não brota espontaneamente. A fala vem do diálogo.

Com quem se aprende a falar?

Não é possível, em minha opinião, digo de antemão, indicar quais são os sujeitos envolvidos num diálogo de aquisição de linguagem objetivamente. Quero dizer que aquele que está adquirindo a linguagem recebe influências de um mundo plural. Salvo raros casos, não é alguém que o ensina algo, mas uma série de sujeitos o expõe por seus exemplos a algo, dos quais ele aprende.

É também neste sentido que se pode dizer que as linguagens são socialmente construídas e adquiridas. Assim, é no diálogo com os diversos sujeitos no mundo, pelo contato oferecido por eles, que se constrói cada linguagem. Apenas para efeitos analíticos, contudo, pode-se atribuir a tipos de sujeito a tarefa de oferecer os primeiros contatos com cada linguagem. Neste sentido, acredito que existam pelo menos três tipos de sujeito encarregados desta tarefa¹³:

- 1- Os pares: São aqueles sujeitos com experiência semelhante ao sujeito que está relacionando-se inicialmente com certa linguagem. No caso deste estudo, considerando os bebês como os sujeitos que estão começando uma relação com certa linguagem, os pares são outros bebês, ou crianças pequenas que por ventura tenham contato dentro e fora da creche.
- 2- Os veteranos não intencionais: São aqueles sujeitos que possuem mais experiência, mas que expõe cada linguagem de modo não sistematizado. É o caso dos adultos e de

¹³ Aqui dialogo brevemente com VERBA e ISAMBERT (1998). Apesar de não seguir as mesmas categorias, acredito, como elas, que existem diferentes sujeitos de intercâmbios, e que os pares têm papéis privilegiados em determinadas situações.

crianças mais velhas que têm contato com os bebês fora da creche, principalmente os familiares, que expõe os bebês às linguagens de sua vivência cotidiana, mas que não preparam, na maioria das vezes, esta exposição.

- 3- Os veteranos intencionais: São aqueles sujeitos mais experientes e que propõe uma forma socialmente sistematizada de expor cada linguagem. Para os bebês da creche, podem ser os adultos da instituição. A exposição intencional dos sujeitos não se dá unicamente pela oralidade. Os educadores podem expor a linguagem sem explicações, mas através de situações, espaços, brincadeiras, ou qualquer outro tipo de evento planejado.

Com esta separação analítica, é possível observar no ambiente da creche, através das narrativas elaboradas ao longo do semestre de estudo, pelo menos dois tipos de situações. Na primeira, são os educadores da creche – eu incluso – que oferecemos os primeiros contatos. Na segunda, são os pares, ou seja, os outros bebês, que oferecem o primeiro contato.

Nestes dois casos, é possível dizer com uma certa segurança – ainda que com possibilidade de erro – quem são os principais responsáveis pela origem, em quem o bebê se espelhou, numa demonstração de aquisição de linguagem – ou seja, responsáveis por uma expressão nesta linguagem. Em outras palavras, quando um bebê expressa pela primeira vez certo fragmento de linguagem, muitas vezes é possível dizer, pelo convívio diário, se quem “ensinou” este fragmento foi um educador, ou um outro bebê, ou ainda uma terceira pessoa que não podemos identificar (familiar, criança de outro espaço de vivência, etc). Este sujeito não indetificável será desconsiderado nas análises. Isto significa que somente os exemplos nos quais se acredita que um adulto ou um outro bebê do espaço educacional é o principal responsável pela exposição à linguagem em questão serão analisados num primeiro momento.

O que eles falam entre eles?

Exponho, então, algumas narrativas interessantes no que tange a Linguagem Oral e, em seguida, me detenho a analisá-las:

Narrativa LXXI, dia 13 de junho

Estava dando almoço para quatro crianças. De repente, Márcio começa a *tagarelar*: “*Tá, tatá, tatá, tatá. Tá, tatá, tatatatá...*” Dei um sorriso bem leve e continuei oferecendo o almoço. Alguns segundos depois, ao invés de se mostrarem incomodados com o barulho repetitivo, Tayra e Dante começaram a imitá-lo. Cada um dos três só parava quando iam pôr na boca a colher que lhes oferecia. Ficaram tagarelando alguns minutos.

Neste primeiro exemplo, trago o que vi na prática de quando um bebê “aprendeu” com outro. Melhor: no caso, dois bebês aprenderam com o primeiro.

Confesso ter uma certa fascinação por momentos como este. Confesso também que foi um caso como este que, há cerca de quatro anos, me instigou o suficiente para prestar atenção e refletir sobre como lidamos com as linguagens. Para não deixar o leitor curioso – e quem sabe enriquecer o trabalho, se não com o encaminhamento histórico desta pesquisa, ao menos com detalhes –, conto o caso:

Havia naquele Ag1 ainda muitas crianças que não andavam. Na época, não sabia dos benefícios que o caminhar fazia na vida dos bebês, pois só trabalhara com crianças já destras na arte de caminhar. Não sabia, porque nunca prestara atenção.

Foi, portanto, como quase leigo que incentivei um dos meninos a dar seus primeiros passos naquele dia. Ele já ficava de pé, andava apoiando-se, entre outras peripécias dessas bem difíceis nos primeiros meses de vida. Eu, de meu lado, nunca vivera a emoção de ver alguém dar seus primeiros passos.

Como que vendo sua vontade, como que vendo sua parcial coragem, como que vendo sua potência prestes a se transformar em ato, conversei com minha colega e decidimos incentivá-lo.

Ela se pôs em linha reta cerca de um metro e meio a minha frente e ergueu Roberto de pé, segurando-o de leve pelas mãos. Eu comecei a chamá-lo para me dar um abraço. Ela soltou as mãos. Roberto parou, quis sentar, mas o chamei de novo, com empolgação, com alegria. Ele sorriu... E andou até mim!

Este pequeno fato já me seria suficiente para ter lugar cativo na memória. Mas aqueles bebês ainda guardavam surpresas para mim...

Depois do primeiro trecho, fizemos Roberto ir e voltar algumas vezes. Os outros bebês sorriam com nossa alegria e nosso festejar quando cada percurso era cumprido.

Um desses outros bebês, o Marcel, se demonstrou mais interessado no movimento. Logo estava apoiado em minha colega de trabalho, de pé, quase como se pedindo para tentar também. Ela entendeu e foi o que fizemos: destacamos o mesmo percurso e a mesma alegria que tínhamos apresentado a Roberto instantes antes.

Marcel fez o percurso tão bem quanto seu colega.

Naquela mesma semana, se não me ilude a memória, outros dois ou três bebês começaram a andar.

Mas por que trago este caso antes de começar de fato a análise desta primeira narrativa exposta? Qual é a importância dele? Que significados lhe atribuí?

Lembro-me de ter ficado instigado: “Por que será que eles decidiram andar no mesmo dia?”. Montei, então, uma hipótese de que foi vendo que o outro era capaz que o segundo decidiu tentar. Foi ver a possibilidade do outro que deu coragem à tentativa. E este outro não era um ser já dotado de tal habilidade, como eram os adultos e os outros poucos bebês que já andavam: era um outro semelhante.

Ainda não havia para mim Vigotski, com sua mais completa tradução deste fato. Não entendia ainda – até porque não prestara atenção – como adquirimos nossos hábitos baseados dos outros, no que circula por nossa sociedade, no que faz parte de nossa cultura.

E é aqui que fecho este longo parêntese e retorno à análise de quando Márcio ensinou umas palavras para Tayra e Dante.

Tayra e Dante ouviram a fala de Márcio num modo mais fácil e menos complexo do que a maioria das falas com as quais eles tinham contato: as falas dos adultos tagarelas, com muitas nuances de ruído e tonalidade, longas frases e sem constância.

Márcio, brincando de falar, dizia que dá para falar tatatás.

Diria que Tayra *pensou*: “*de tatatás, eu sou capaz*”.

Dante achou interessante e foi atrás.

Se havia algum significado naquela fala além desses do brincar de fazer, do brincar de tentar e do brincar de imitar, não consegui julgar. Sei que todos se divertiram, e eu sorri quieto, de soslaio, sem reprimir o barulho aumentado, mas sem incentivar. Alguns bebês não envolvidos na conversa prestaram atenção, sorrindo um pouco ou ficando boquiabertos; outros, a maioria, nem perceberam o que estava acontecendo – e a

admiração ou a indiferença não tinha a ver somente com a idade deles, pois alguns mais velhos não se importaram e alguns dos mais novos deram sorrisos sem dentes.

Este “se ver como capaz a partir de observar o outro” é tão comum, tão corriqueiro, que passa despercebido na grande maioria das vezes. Somente quando acontece com um fato mais complexo ou incomum é que notamos. Mas vejo todos os dias algum bebê olhando outro – quase sempre com a cabeça um pouco caída para um dos lados, como se estivesse buscando o melhor ângulo para enxergar –, querendo identificar como aquele outro está brincando, com que objetos, com que ordem de ações, com que partes do corpo, e, em seguida, usando objetos semelhantes, realizando os mesmo movimentos.

O que eles falam quando nos escutam?

Obviamente, ainda que de um modo diferente, os bebês também observam e copiam ações dos adultos. É o que vou mostrar neste próximo trecho, em duas narrativas: bebês copiando falas de adultos.

Narrativa XXXII, dia 12 de abril

Durante a troca da Cristiane, *ela pegou no pé e disse “pé”. Como ela já tinha falado esta palavra antes, apenas concordei com ela: “sim, este é seu pé”. Depois perguntei: “E sua mão, onde é?”. Ela fez cara de dúvida. Então, segurei sua mão e disse que aquela era sua mão; mostrei minha mão e disse que era a mão do Ruy.*

Pedi, então, para ela falar “mão”. Ela logo disse: “Mãe”. Falei que não, que o nome certo era “mão”, que “mãe” era outra coisa e ela já sabia disso. Pedi de novo para ela dizer “mão”, mas dessa vez ela ficou calada. Então dei banho nela e depois de enxugá-la, ela disse: “Mã... u” (“mão”). Sorri e disse: “Isso, querida, esta é sua mão!”.

Narrativa XC, dia 21 de agosto

Dante me trouxe meu chinelo. Algumas crianças fazem isso, como se eu tivesse esquecido eles fora do tapete de EVA sem querer (os adultos não andam calçados nos tapetes de EVA). *Ele, entretanto, fez algo a mais: disse “pato”.*

Eu sorri, agradei e disse: “Isso num é um sapato, é um chinelo”. Ele respondeu: “nelo”.

Nestes dois casos, houve uma intencionalidade no compartilhar da fala. Esta intencionalidade não foi planejada, aconteceu no momento para os objetos específicos, mas ocorre sempre para a fala como maneira de expressão.

“Aumentar o vocabulário” dos bebês é rotina para os adultos na creche. Quase sempre isso acontece sem nos apercebermos, em conversas, em contações de histórias, em canções. Porém, muitas vezes temos essa intenção, de ampliar o número de palavras que os bebês pronunciam, principalmente quando eles já criaram um sentido para as palavras em questão.

É o caso da palavra “mão” para Cristiane. Quando ela pronuncia a palavra “pé”, sabendo ao que está se referindo, indica que consegue relacionar a palavra à parte do corpo; indica que já consegue fazer a ligação entre um pedaço mais ou menos definido dela mesma e o som ao qual nossa sociedade refere-se oralmente a este pedaço dela e de qualquer outro corpo humano. Mas isso não é tudo: ela consegue também emitir o mesmo som de maneira semelhante o suficiente para reconhecer e fazer com que os outros sujeitos reconheçam o que está falando. Ou seja, Cristiane consegue não só entender a palavra “pé” como também falar esta palavra.

Se um bebê consegue reconhecer sentido em algumas palavras e pronunciar uma parte destas, o que falta para ele pronunciar outras é somente oportunidade. Podemos escolher deixar o tempo e a frequência com a qual falamos cada palavra se encarregar de dar esta oportunidade aos bebês: eles aprenderão a falar com mais ou menos tempo, de acordo com o uso que fazemos de cada palavra. Outra possibilidade é negociar¹⁴ sentidos com os bebês. Ao ver algum animal, dizer o nome dele; num livro, enquanto se conta uma história, dizer o nome de alguns objetos; quando um bebê falar uma parte do corpo, dizer o nome de outras partes, etc.

Este movimento de “ensinar” palavras, creio, não deve ser sistemático, isto é, acontecer com frequência determinada e regular e/ou com um grupo grande de crianças. Porém, se ocorre como parte de um diálogo entre o sujeito adulto e o sujeito bebê, se cria sentidos na conversa entre os dois e ao mesmo tempo amplia o repertório do bebê para outras conversas, acho muito interessante que aconteça. É evidente e estimulante a alegria que os bebês demonstram ao conseguir compreender o sentido de uma palavra e

¹⁴ Usei o termo “negociar” porque com certeza o sentido que cada um de nós temos para cada palavra é diferente do sentido de outras pessoas, ainda mais quando o sentido – sempre em construção – está apenas começando a se estabelecer.

expressá-la oralmente. Alguns deles, ficam horas – dias, às vezes – repetindo a tal palavra, como uma conquista.

Em outra seção deste trabalho, será possível analisar um outro tipo de aprendizado, um outro tipo de aquisição cultural, direto do adulto, dentro da instituição: um aprendizado baseado no planejamento do espaço e da atividade, mas que deixa a critério dos bebês o que eles querem assimilar. Aqui, entretanto, exponho um tipo de aprendizado mais simplório, o que dá margem somente a respostas exatas – “corretas”, por assim dizer – ou aproximadas dos bebês.

É esse tipo de aprendizado do qual nós adultos também somos responsáveis na creche. Repito: não lhe sou contra, desde que seja mais raro do que outras vivências; tenha sentido; não provoque obrigações; não crie prejuízos. Não podemos sentar todos os bebês em roda e mostrando uma figura exigir um nome, nem repreender aqueles bebês de certa idade que ainda não conseguem pronunciar uma palavra. Mas, se o bebê se interessa e num diálogo quer negociar sentido, acho que é nossa obrigação de educadores mostrar algumas possibilidades de sentido.

E negociar sentido precisa de tempo. Este tempo pode ser de alguns dias, de algumas horas, ou de duração de um banho, como no caso de Cristiane. Precisa também de reflexão, como no caso de Cristiane, ou de diálogo, como no caso de Dante. O tempo na Educação Infantil não é acelerado. Cada um constrói os sentidos na velocidade que quer. Eu disse a Cristiane o que eu entendia por “mão”. Ela pareceu ter entendido o significado, mas não soube pronunciar o som colado a este significado. Neste momento, a deixei livre para retomar o assunto quando quisesse. E logo ela retomou, trazendo a pronúncia muito próxima do que se ouve normalmente.

Com Dante foi um pouco diferente. Em nenhuma das duas palavras a pronúncia “correta” foi atingida. Ainda assim, consegui compreender o que ele estava falando, expliquei com a pronúncia certa que não era exatamente o que ele tinha dito (sapato), e lhe apresentei uma outra palavra (chinelo), ao que ele respondeu, concordando com a nova palavra. Neste pequeno diálogo, construiu-se de algum modo – ainda que muito provisoriamente – o sentido para a palavra chinelo, que até então não fazia parte do repertório de Dante.

Em ambos os casos, entretanto, há algo que é necessário para a construção de sentido nesta negociação: a confiança. Cristiane e Dante só assimilaram as palavras que lhes apresentei porque confiaram em mim. Mais tarde em suas vidas, vão poder conhecer outros nomes para “mão” e para “chinelo”, refletir e contestar ou permanecer com o que

já conhecem. Porém, neste primeiro momento, confiaram nos sentidos que dei para uma região do corpo e para um tipo de calçado.

O vínculo entre o afetivo e o intelectual apresenta-se como fator constitutivo da linguagem. É pela vontade de se relacionar que os bebês constroem alguns dos sentidos sobre o mundo. E esta vontade de se relacionar acontece, retomo, quando se reconhece no outro o semelhante. No caso, como adulto, não sou tão semelhante a eles quanto os outros bebês. Porém, na dialética entre semelhança e alteridade, estando no meio algo como afeto e admiração, sobrepõe-se, ainda que inconscientemente, o que nos torna parecidos: a vontade de nos comunicarmos e, neste caso, a capacidade de ouvir e de falar.

Quero crer também, que a minha postura como educador, me pondo sempre aberto ao diálogo – e não só verbal – com os bebês, me pondo, boa parte do tempo, em nível semelhante ao deles, por exemplo, aumenta o reconhecimento do que temos em comum e aumenta também nossa afetividade.

Mas esta já seria outra análise...

5

Como se livrar do que já é comum

Esta seção será desenvolvida em torno de somente uma narrativa; narrativa esta que não possui como personagem ativo nenhum adulto. Ainda assim, é longa a discussão que o fato de poucos minutos gera.

Narrativa LXXVIII, dia 30 de julho

Na sala, há dois lances de escada de três degraus de espuma coberto com um tecido de lona. É uma espécie de obstáculo para as crianças brincarem.

Cristiane decidiu usar a escada de maneira diferente. Virou, com uma certa dificuldade, a escada, colocando os degraus tocando o chão e a base para cima, diagonal ao chão. Subiu, então, por um dos lados que estava para cima, o mais curto, e desceu de barriga o outro, como se fosse um escorregador.

Algumas crianças observaram a todo o procedimento, umas foram brincar junto. Dante, porém, resolveu fazer o mesmo com a outra escada: virou de cabeça pra baixo e fez outro escorregador.

Creio que respeito os bebês¹⁵. E isso, penso eu, os faz ver que podem experimentar certas coisas. Não quero com isso dizer que respeito todas as vontades dos bebês. Às vezes, cerceio suas vontades por acreditar que estão fazendo ou estão prestes a fazer mal a outros bebês, como quando um bebê está prestes a morder outro; outras vezes, os impeço de cumprir suas vontades por acreditar que eles estão pondo a si mesmos em situações de perigo, como quando um bebê sobe na grade de proteção de um

¹⁵ O verbo “respeitar” é uma proposta preliminar e não refinada de vocabulário para descrever a tentativa consciente de reduzir – já que ainda não consigo vislumbrar um eliminar – a diferença de poder social presente na díade adulto-criança, como indica ROSEMBERG (1976), e de dar aos bebês uma historicidade, ou seja, um significado aos seus momentos presentes.

berço de madeira frágil, tentando pular para dentro só por diversão; há também vezes que deixo de cumprir as vontades dos bebês porque sinto que assim participarei ativamente na construção de valores que eu acredito serem importantes para uma boa convivência social (respeito, solidariedade, repúdio à opressão, etc), como quando incentivo um bebê a compartilhar um brinquedo com outro, mesmo quando ele visivelmente não quer; outras vezes ainda, entretanto, acredito que os proíbo de fazerem suas vontades tornarem-se realidade por puro tradicionalismo.

Por tradicionalismo entendo o fluxo de ideias e ações baseados no que já acontece rotineiramente, sem que haja reflexão ou discussão. Assim, quero dizer que muitas vezes impeço os bebês de realizarem certas ações porque, normalmente, toda a sociedade “adulta-responsável” impediria tais ações. São momentos raros em meu trabalho, quero crer, mas eles existem. E é bom quando me apercebo deles, seja pela reflexão, pela ajuda de uma colega, ou mesmo pela indicação de um bebê. Quando sinto que estou fazendo algo por puro tradicionalismo, não vendo nenhuma razão de orientação produtiva ou de manutenção de segurança, tento mudar os padrões, converso com algum adulto que está envolvido na situação e questiono em conjunto porque estamos fazendo aquilo. Não havendo resposta plausível – e normalmente não há –, proponho que mudemos de atitude.

Isto aconteceu, por exemplo, quando percebi que dávamos água aos bebês perfilados na parede. Inicialmente me perguntei por que era assim. A primeira resposta que veio em minha cabeça foi que era uma forma de controle. Mas investiguei mais um pouco no que me lembrava do dia-a-dia e percebi que havia algo bom – em minha concepção – para aquela forma de dar água. Alguns bebês se levantam e ficam passeando com o copinho de transição pela sala bebendo enquanto caminham. Eu sempre acho aquilo perigoso: de um lado espalha água pela sala, que tem um piso de cerâmica, deixando o chão escorregadio; de outro lado, penso que se eles caem enquanto bebem água, o estrago que aquele copinho causaria seria razoavelmente grave. Já vi alguns acidentes feios: no refeitório, pelo chão estar levemente molhado; e com quedas com crianças com chupetas na boca.

Essa explicação seria o suficiente para querer que os bebês ficassem todos sentados enquanto bebem água... Mas não para os perfilar na parede. Perguntei, então ao grupo de adultos, por que fazíamos aquilo. A resposta mais coerente que obtive foi: “Porque é mais fácil de dar água”. Pensei um pouco sobre o assunto.

No outro dia, perguntei ao grupo: “E se a gente tentasse dar água para eles num espaço, não tendo que os colocar na parede?”. Me pediram uma explicação melhor e eu disse que poderíamos usar um quadrado formado por quatro tapetes de EVA que fica perto da entrada da sala para delimitar onde eles devem ficar para beber água. Aceitaram tentar fazer aquilo.

A partir de então, eu trazia uma bandeja com os copinhos com água e ficava em cima do tapete perguntando quem queria água. Aos que queriam, dizia para que sentassem, que eu daria. Em menos de duas semanas, quando aparecia com a bandeja, todos já se sentavam no tapete.

Por um lado, os bebês continuam tendo que ficar sentados enquanto bebem água. Por outro, os perigos de queda foram quase completamente eliminados – há sempre alguns que escapam do quadrado – e a água espalhada pela sala restringe-se a um espaço menor do que o anterior. Ou seja, ainda há controle, mas ele é menor – só precisa sentar quem está bebendo água – e menos invasivo.

Isso tudo aconteceu há algum tempo – não foi este ano –, mas nem tanto...

Sinto que este tradicionalismo impede as crianças de desenvolverem uma série de habilidades. É o que normalmente se chama de adestramento dos corpos¹⁶. Fazê-las sentar em momentos e locais determinados, falar de maneira e em ocasiões apropriadas, andar em fila, tudo isso é feito por uma crença de se estar fazendo o bem, ou por uma crença de que se é preciso ter controle, ligando o controle da situação com o controle dos sujeitos. Entretanto, o que estas ações parecem-me de fato causar são a má exploração por cada um dos sujeitos de suas capacidades de locomoção, promoção de ações, de atos de expressividade, entre outros. Em outras palavras, a restrição às ações das crianças causa inibições nas falas, e em outras formas de expressividade, e autocontrole menos efetivo das capacidades de movimentação do corpo (desenvolvimento mais lento das capacidades motoras, ou receios de experimentações de alguns movimentos, por exemplo).

¹⁶ Dialogo aqui com a obra de FOUCAULT (1977) quando ele enfatiza que as instituições modernas – das quais a Escola, e consequentemente a Creche, não só faz parte, mas tem lugar de destaque – são as responsáveis pela captação dos sujeitos num sistema de organização social que depende da subordinação gradual, delicada, quase consentida, ao controle e regulamentação externos. Coloco-me aqui, pois, em parte, como responsável pelo “adestramento” dos pequenos sujeitos que convivem comigo na creche. Dialeticamente, entretanto, outra parte de mim – pelo menos quero crer – indica a cada um desses sujeitos os desvãos da construção na qual os acostumo. Em outras palavras, se ajudo a impor lógicas de organização da vida que inibem parte de suas vontades de viver, também ajudo a lhes dizer como fazer para transgredir estas lógicas. E mais: fecho os olhos muitas vezes que vejo estas lógicas serem transgredidas.

Retomando, entretanto, o tema do respeito, sinto que as crianças percebem-se como seres capazes de explorar espaços e situações sem medo de repressão, quando não têm os adultos em geral como cerceadores a priori. Em outras palavras, elas sentem segurança de brincar da maneira como quiserem. E, quando a forma de brincar é aparente e em curto prazo prejudicial a si ou a outrem, os adultos logo restringem estas, e somente estas, formas de brincar. Provavelmente este padrão de restrição dá às crianças uma possibilidade mais clara de perceberem o que é e o que não é passível de se tornar objeto de brincadeira – o que não assegura, entretanto, que elas irão deixar de praticar aquilo que passam a reconhecer como ações que não devem ser objetos de brincadeiras.

A segurança que as crianças parecem sentir para se expressar dá a elas uma possibilidade de experimentar as coisas sem receios. Se algum receio ou tradicionalismo imperassem nas relações entre adultos e crianças nesta turma, seria impossível escrever a narrativa desta seção. Se alguma das crianças envolvidas tivesse insegurança para experimentar novas possibilidades, dificilmente interagiria com os objetos da maneira como aconteceu. Se, ainda assim, algumas percebessem a fragilidade do controle que ora impomos a elas – elas são muito mais numerosas, e quando querem fugir desse controle, normalmente conseguem, principalmente quando decidem fazer isso em conjunto – e interagissem com os objetos, ainda assim não o fariam como fizeram: seria de maneira sutil, ou furtiva, ou rápida, enfim, tentando esquivar-se do controle.

Cristiane, Dante e as outras crianças que fizeram parte desta cena, não só sentiram-se à vontade para interagir com o espaço e os objetos como interagiram, mas o fizeram sob meu olhar atento, e vendo que eu os estava a olhar. É bem possível que eu tenha dado alguns sorrisos durante o processo. Não fiquei o tempo todo os encarando, até porque a sala não parou por causa deste evento; tampouco, neste caso específico, os encorajei ou os detive. Olhei, simplesmente, e vi. Olhei quando pude, encarando em alguns momentos, de soslaio noutros.

Resumindo, as condições para que esta cena tenha ocorrido são: por parte dos adultos, deixar as crianças explorarem suas ideias, vontades e anseios, pelo menos até o limite da periculosidade, o que se pode chamar de respeito; e, por parte das crianças, confiança nos adultos, ou pelo menos no respeito dos adultos, para realizarem com calma, ainda que sob o olhar destes, as ações necessárias para a cena.

Da autonomia e de seus efeitos

Num segundo momento, gostaria de enfatizar uma consequência produtiva do respeito e da confiança: a autonomia¹⁷. Este conceito é muito valorizado pelas diversas correntes pedagógicas antitradicionais. Historicamente, faz parte do vocabulário de pedagogias progressistas, construtivistas e histórico-críticas, entre outras, que pretendem dar ao educando, e não somente ao educador, ao método e ao conteúdo, parte do crédito pelo aprendizado.

Em minha interpretação, autonomia é um conceito fundamental para o preparo para a vida. A autonomia não é só o aprimoramento de capacidades críticas, intelectuais, motoras, morais, entre outras, até o nível no qual o sujeito consiga utilizar essas capacidades por si só. É, acima de tudo, a capacidade que os sujeitos desenvolvem a partir de suas vivências de interagir com o mundo e com os outros sujeitos, investigar, tentar compreender, resolver problemas, etc.

A autonomia é obtida para cada uma das atividades (ou conjunto de atividades) ao longo de nossas vidas. Na maioria das vezes, quando conquistada em uma dessas atividades, nunca é abandonada: quem aprende a andar, não desaprende. Porém há casos nos quais perdemos, ainda que temporariamente, esta autonomia: longo tempo sem praticar, trauma externo, nervosismo, etc.

Igualmente, há normalmente um padrão de desenvolvimento de autonomia em certas atividades. Por exemplo, conquista-se autonomia locomotora antes do caminhar, através do engatinhar. Entretanto, há casos onde não há regularidade entre o que se consegue realizar antes e o que se consegue depois, como se etapas do desenvolvimento fossem puladas.

Essas duas características do conceito de autonomia que ora assumo devem-se à mesma explicação: o que se espera de cada sujeito é construído socialmente ao longo de décadas, séculos ou milênios de práticas sociais. Em outras palavras, cada atividade na qual se conquista autonomia só existe como conceito porque socialmente lhe foi atribuído significado. Assim, para se atestar a autonomia da capacidade de caminhar, por

¹⁷ Construí o significado de meu conceito de autonomia apoiado principalmente em duas fontes: FREIRE (2004) e PISTRÁK (2009). Na primeira, a autonomia é encarada como liberdade de interpretação e expressão de ideias que cada sujeito tem direito em sua vida social. Na segunda, retiro do conceito de auto-organização o que estamos mais acostumados a chamar de autonomia. Assim, autonomia seria a capacidade de cada sujeito de gerir suas próprias ações em colaboração e participando de uma coletividade. Em ambas, o que vejo de comum é a descrição de um processo de contínua tomada de consciência de si, das consequências de suas ações e das possibilidades de produção a partir do que se apercebe.

exemplo, é preciso antes haver enunciado o conceito de “caminhar”. E cada um dos conceitos, na maioria das vezes, é enunciado socialmente, e não forjado para um fim específico, como estudo analítico, por exemplo.

De outro lado, a expectativa que se coloca no desenvolvimento por etapas pré-estabelecidas também é uma forma de controle social, ou seja, é construída socialmente. Grande parte das ações que realizamos só ocorre porque temos exemplos externos de como elas podem acontecer. O caminhar, o falar, o comer com colher, apesar de tratadas no senso comum como ações naturais, não acontecem por espontaneidade, somente porque estamos prontos para realizar estas tarefas. É ao vermos o caminhar, que vislumbramos a possibilidade de utilizar as pernas com este intuito.

Obviamente, entretanto, existe sempre a possibilidade da criação. E foi isso que Cristiane demonstrou na cena relatada. Na criação, os sujeitos criam novas maneiras de intervir no mundo a partir de elementos já assimilados em sua vivência, mas sem conexão imediata entre eles¹⁸. Por exemplo, criar uma “cadeira de rodas” a partir dos elementos “cadeira” e “rodas”.

Aparentemente foi o que Cristiane fez ao intervir na escada de maneira diferente da usual. Ela mudou o sentido da escada, transformou-a em algo diferente do que nós adultos propusemos para aquele objeto. Assim, deu outro significado à escada, transformando-a em um escorregador.

Porém, o conceito de escorregador não foi criado para ela naquele momento. Ela, ao brincar no parque da creche, e talvez em outros locais, já vivenciou aquele significado. Não podemos, portanto, dizer que Cristiane criou o conceito de escorregador original ao transformar a escada. Ela apenas atribuiu um conceito já existente a outro já existente, desvirtuando este.

De qualquer maneira, o uso que ultrapassa o habitual revela uma capacidade de transgressão rara, e necessária para a alteração de qualquer estado vigente. É somente através da criação que se alteram as possibilidades de produção e de reprodução social comumente aceitos.

Neste sentido, creio que as crianças, sobretudo as mais novas, são as que mais produzem transgressões criativas. Em primeiro lugar, elas não têm os padrões sociais definitivamente estabelecidos em suas mentalidades. Isso significa que elas não vão fazer

¹⁸ É possível que haja criação que não se baseia em elementos já conceituados, uma criação pura, uma mudança de paradigma que não utiliza bases anteriores para acontecer. Entretanto, este tipo de criação é tão rara na história humana e nas histórias singulares dos sujeitos, que é difícil identificá-lo, e normalmente é desconsiderado nos estudos filosóficos, psicológicos e sociológicos.

as coisas de maneira mais comum, simplesmente porque não sabem que existe uma maneira mais comum. Além disso, elas transgridem porque, mesmo quando já têm ideia dos usos comuns, elas não estão definitivamente submetidas à lógica coercitiva de manutenção da ordem estabelecida. Em outras palavras, mesmo quando percebem que estão fazendo coisas fora do comum, elas não temem repreensões físicas ou psicológicas, causadas por um grupo social ou por indivíduos que representam ideias difundidas nos grupos.

Portanto, é o papel do educador não só permitir que as transgressões aconteçam – desde que, mais uma vez, não imprimam perigos aos sujeitos envolvidos na ação –, mas, sempre que possível, incentivá-las. As transgressões são a única maneira de alterar as formas vigentes de ações no mundo e devem ser cultivadas como valor pelos educadores. A sociedade e seus representantes farão o papel de manutenção independentemente da ação educativa intencional. Portanto, para dar às crianças uma maior possibilidade de alteração do estabelecido, o educador, juntamente com outros promotores de resistências, deve fornecer diferentes possibilidades de interferir no mundo.

Linguagem Corporal e como ela pode ser compartilhada

Há, um terceiro ponto importante de ser observado na cena descrita. A diversão de Cristiane teve seguidores não somente passivos, aqueles que usaram a escada virada como escorregador, mas também um seguidor ativo da mudança proposta. Dante, observando o que poderia ser feito com a escada, repetiu a ação de Cristiane e difundiu a nova brincadeira.

Relaciono este momento com a aquisição de uma certa linguagem, uma atribuição de significado não só ao objeto, mas também à ação promovida por Cristiane. A aquisição de linguagem foi, portanto, neste caso, corporal: como o corpo pode se movimentar para usufruir de uma nova brincadeira.

As brincadeiras corporais, como jogos corporais, coreografias, exercícios coletivos, podem ser assimilados por sujeitos pertencentes a um grupo através da simples observação de como os movimentos acontecem. Não precisam de palavras para serem entendidos em certos níveis, nem para serem repassados. É neste sentido que as considero como uma Linguagem Corporal.

Esta forma de interpretar a Linguagem Corporal supera a noção do senso comum que remete esta linguagem a uma função meramente comunicativa. Linguagem Corporal, em minha exposição, não é só aquilo que expressamos com gestos e trejeitos complementares à fala, como quando batemos as mãos e fechamos a cara se estamos num discurso oral de demonstração de indignação, ou quando sorrimos e movemos delicadamente mãos e cabeça quando estamos promovendo um discurso oral de carinho.

Também não é somente uma forma de comunicação que utiliza gestos codificados numa determinada cultura para expressar sem oralização ações e ideias, como no caso de línguas de sinais.

É, tampouco, somente uma forma de comunicação inconsciente investigada e interpretada por certa “neurociência” na qual demonstram comportamentos padrões que têm significados objetivos, como quando cruzamos os braços, mesmo que nos demonstremos interessados, estamos na verdade entediados ou cansados, e criamos uma barreira física representando uma barreira psicológica criada na comunicação.

Enfim, o que quero deixar claro é que a noção de Linguagem Corporal que ora utilizo ultrapassa, supera, as funções comunicativas. A linguagem, seja ela qual for, serve para tentarmos nos relacionar melhor com o mundo – e outros sujeitos estão inseridos neste mundo – que nos rodeia, seja tentando compreendê-lo, seja tentando expressarmos nele, até mesmo dizendo o mundo com ela.

Ao ser explicada de maneira comunicativa e racionalizada, a aquisição desta linguagem pode ser facilitada. Em certos casos, inclusive, que envolvem eficiência – como em jogos competitivos, por exemplo –, partes importantes desta linguagem podem ser explicitadas em técnicas apuradas. Ainda assim, a explicação é somente um elemento complementar, que pode enriquecer esta linguagem.

Assim, a Linguagem Corporal expressa por Cristiane foi significada por cada uma das outras crianças que resolveram brincar com ela, e por Dante de uma maneira mais complexa. Essas tentativas de compreensão não são diretamente um ato comunicativo, mas sim elaborações de sentidos individuais, particulares, que promovem nos sujeitos novas maneiras de se relacionar com o mundo.

O mais interessante, porém, de toda esta cena é o fato de que não houve intervenção qualquer adulta. Não estou retomando aqui o tema do respeito às ações das crianças. O que quero dizer é que não foi nenhum adulto que, neste caso, serviu de exemplo às ações das crianças.

Há uma fala recorrente, sobretudo em certos estudos de Educação Infantil e de aquisição de linguagem, do papel significativo do adulto no desenvolvimento das crianças. Chamo a atenção, entretanto, para momentos como esse, onde nenhum adulto atuou diretamente¹⁹.

Aponto duas observações importantes deste fato. A primeira é a de que não é somente dos adultos que as crianças aprendem. Em meus quase seis anos de experiência com Educação Infantil, isto é, convivendo diariamente com crianças se relacionando, não saberia dizer quantitativamente a proporção de aprendizado entre as crianças ao compará-lo com o aprendizado das crianças baseado nas ações dos adultos. Pode ser que não seja a maioria. Mas, mesmo correspondendo à minoria dos casos, a troca de aprendizado entre as crianças é expressiva quantitativamente.

Entretanto, o adultocentrismo normalmente releva este compartilhamento de vivências e se põe como exemplo único à aquisição de linguagens. É como se não existisse interação entre as crianças, ou como se as crianças não tivessem nada a acrescentar umas nas vidas das outras.

A segunda observação importante deste fato é a de que ele só foi possível porque ocorreu em um grupo. Isolados, os bebês não aprendem a interagir entre eles. É talvez nesse sentido que a hipótese adultocêntrica faça algum sentido.

Comumente, na sociedade em que vivemos atualmente, crianças pequenas não convivem entre elas, pois ficam sob a tutela constante de adultos. E quando convivem com outras crianças, elas são superprotegidas. Mesmo no convívio da creche, não é consenso que elas devam manifestar-se livremente. Muitas são postas em berços que impedem a interação direta de umas com as outras.

Por isso que, a meu ver, o grupo de crianças pequenas deve conviver, pois somente assim elas conseguem interagir para aprenderem umas com as outras. É através das trocas, das tentativas de solucionar problemas juntas, da imitação das ações das semelhantes, e mesmo dos conflitos que as crianças pequenas podem aprender novas formas de interação com o mundo.

¹⁹ MUSATTI (2007) explica com detalhes como esta interação pode ocorrer, pode ser produtiva e pode gerar significados compartilhados entre as crianças.

6

Fazer um bolo, escrever e deixar escrever sem ter planejado, já que o grupo está unido...

Há outro lado da creche que me parece pouco descrito até então. Neste lado, adulto planeja e coordena o desenvolvimento de atividades diversas. Algumas dessas atividades são tradicionais. Outras inovadoras. Sempre, entretanto, é possível criar momentos onde se constroem significados plurais. E é isto que quero começar a expor na próxima narrativa.

Narrativa XXVIII, dia 03 de abril

É semana da páscoa e a professora da turma preparou no refeitório um bolo de cenoura na frente das crianças, descrevendo o que fazia no processo. Eles ficaram atentos à atividade. Voltando para a sala, a professora pegou uma folha de papel A3 e começou a escrever com canetinhas hidrocores a receita do bolo. Sara pegou um dos hidrocores e quis escrever também. Pegamos algumas folhas de papel e colocamos as canetinhas no chão.

Sentei no chão com eles e comecei a escrever uma carta e a ditá-la em voz alta, dizendo que estava contente pelo ano. Alguns prestaram atenção. Várias crianças rabiscaram nos papeis, mas as mais interessadas eram Sara e Suyara, que além de escreverem no próprio papel, quiseram escrever também no meu. Pareciam estar de fato escrevendo, ocupando apenas uma parte do papel, não desenhando por toda sua extensão.

Creio que o respeito aos bebês começa na assunção do que eles são capazes de fazer. Muitas vezes, atividades interessantes, divertidas, produtoras e que criam

significados diversos, inclusive os contra-hegemônicos, deixam de ser realizadas com os bebês porque se assumem de antemão suas incapacidades, suas inabilidades, suas impossibilidades de gerar sentido.

Muitas vezes, isto acontece em nome de uma segurança que os adultos se propõem a promover aos bebês, deixando de lado experiências que gerem qualquer risco, presente ou futuro. Consideram-se os frágeis corpos dos bebês como fragilíssimos. É cultura recentemente abandonada – e ainda não completa e definitivamente abandonada – restringir até a exploração do ambiente pelos bebês: o berço era o território que os cabia. Micróbios e ventos – e infinita gama de outros agentes – poderiam prejudicar a saúde desses pequenos seres.

Brincar na terra? Não.

Brincar na água? Não!

Brincar na lama?! Nunca!

Afora isso, o medo de quedas, tropeções, encontrões e esbarradas fazia – e faz – com que muitos bebês não conhecessem espaços amplos por muitos meses de suas vidas. E assim, a segurança é proporcionada a muitos bebês sob forma de contenção, restrição e privação. O exagero de protecionismo impede que algumas experiências de vida aconteçam na etapa mais plástica da singularidade do ser humano.

A despeito da proteção, entretanto, há uma série de outras restrições às experimentações dos bebês. De uma certa maneira, estas são mais cruéis, pois não consideram sequer o bem-estar dos pequenos sujeitos, mas somente despreza suas subjetividades. Refiro-me aqui àquelas restrições que impõe limites prévios, as que dizem o que os bebês podem ou não fazer, captar, entender, as restrições de prejuízo²⁰, por assim dizer, pois trazem pré-julgamentos sobre o que cada sujeito consegue ou não fazer.

É desta sorte uma série de restrições a atividades dentro do espaço educacional. Os educadores-cuidadores deixam de compartilhar algumas experiências que outras idades vêm a ter com os bebês, pois consideram que estes não podem assimilar nada do que se está sendo trabalhado. É neste conjunto de restrições que se encaixam falas como

²⁰ Neste caso, uso prejuízo com o sentido que normalmente usa-se “preconceito” no senso comum. Ou seja, prejuízo é um juízo ou um julgamento prévio, preestabelecido e que impede ou dificulta a observação de novos julgamentos.

“não adianta”, “eles não vão conseguir”, “eles não vão fazer”, “eles não vão entender nada”. Assim, considerando estas negativas verdadeiras, os adultos determinam que os bebês não entrarão em contato com tais experiências até atingirem certa idade, maturidade, ou outro tipo de regulamentação social.

É por isso que considero estas restrições, as de prejuízos, mais cruéis do que as restrições para a segurança: nestas, por mais equivocadas que estejam, a intenção é a proteção; naquelas, o que ocorre implicitamente é a defesa da superioridade de idades e do domínio de um certo tipo de entendimento do mundo, o racional-cognitivo. Em ambas, porém, ocorre a tentativa do aprisionamento do ser no que pode ser controlado, medido, planejado. Tenta-se de toda maneira excluir o risco do devir – sobre isso tratarei um pouco mais adiante.

Acontece que, entre pessoas novas no exercício desta profissão de educar bebês, e entre algumas pessoas antigas também, nem sempre se acreditam nestas restrições – e esta é uma boa ventura dos pequenos. É por aí, que, mesmo numa comemoração semirreligiosa – festa pagã há muitos séculos incorporada pela tradição religiosa “dominante” de nossa cultura – em plena instituição laica, as brechas se abrem para o diferente. Não são novidade na Educação Infantil as práticas de culinária, assim como não são novidade as pinturas livres, as experimentações musicais, de dança, de teatro, entre outras; mas são raras as vezes que estas práticas acontecem com os bebês.

Obviamente, nenhum daqueles bebês entendeu a receita e o *modus operandi* que a professora proferiu enquanto confeccionava o bolo o suficiente para confeccionar o mesmo bolo em outro momento em sua casa. Não entenderia neste nível também uma criança de cinco anos “comum”, ou um adolescente de doze anos que nunca tenha visto um bolo ser feito, ou um homem adulto de trinta e poucos anos que não se interesse por culinária.

Não podemos, entretanto, ser simplistas de dizer que nada daquela experiência foi assimilada pelos bebês. Ainda que nos restrinjamos ao aspecto unicamente de aquisição de conhecimento, os bebês – alguns deles ao menos – perceberam que a mistura de coisas diferentes levam a outras coisas que podem ter propriedades diversas das dos elementos originais, por exemplo. Estas informações são guardadas pelos sujeitos e podem criar sentidos em qualquer etapa de suas vidas, imediatamente, ou depois de anos.

Não é somente este aspecto, porém, que julgo ser interessante nesta e em qualquer outra prática para o educador. Há um aspecto muito importante da significação de qualquer atividade: o prazer. E este prazer pode fazer parte da Educação Infantil de uma

maneira tão frequente que provavelmente não se repetirá em qualquer outro nível educacional formal²¹.

É por isso que atividades novas, com estímulos e com afetividade são quase sempre bem sucedidas no dia-a-dia da creche. A atenção e a curiosidade refletem-se nos olhos, nas mãos e muitas outras partes do corpo. É evidente que a repetição também tem seu valor no que tange o prazer dos sujeitos envolvidos: o refazer, o reinterpretar, o reviver, enfim, trazem novos, mais completos e mais complexos significados ao que é repetido²².

O novo, porém, apresentado com alegria, gera normalmente um primeiro contato prazeroso, que pode se propagar em diversas descobertas. Neste sentido, a afetividade gera ampliação de conhecimento. Quando realizamos atividades com prazer, aqueles que se relacionam afetivamente conosco sentem-se mais dispostos a procurar realizar também esta atividade. É a geração de sentido que se dá no contato com o outro, pela assimilação cultural.

Assim, a simples preparação de um bolo de cenoura promove nos sujeitos significações individuais e culturais que ultrapassam aquela atividade, perpassam a coletividade e sintetizam-se em conhecimento de mundo.

Quem pode escrever?

Num segundo momento desta narrativa, entramos numa atividade que procurou dar sentido à linguagem escrita. A professora começou por escrever a receita que preparara minutos antes numa folha de A3, desenhando alguns ingredientes. Assim, ela

²¹ Não compartilho com SNYDERS (2005) todas as ideias sobre como deve ser a Escola – discordo sobretudo da sua interpretação que diz da vontade de crescer presente nas crianças. Porém, concordo plenamente que, se há uma função social voltada para o futuro, compartilhada principalmente por pais e governantes, deve haver também uma intenção presente: tornar a educação institucional um “objeto” prazeroso, ou, como diz o autor, de alegria.

²² BENJAMIN (1992b) atribui uma causa dialética de, ao mesmo tempo, dominar experiências ruins e experimentar triunfos às repetições frequentes em brincadeiras e jogos. Creio que as crianças – e nós mesmo adultos – são mais inventivas, porém, que a finalidade que ele propõe para a brincadeira: a apropriação dos hábitos adultos pela antecipação descompromissada. Ainda que esta seja uma finalidade importante, é uma finalidade também construída historicamente. Há outras finalidades – ou não-finalidades – para as brincadeiras, e quais são mais ou menos praticadas em um determinado momento histórico é influenciado pelo que se é valorizado na cultura daquele espaço-tempo.

procurou relacionar a atividade com aquele registro: enquanto escrevia, falava e explicava o que estava escrevendo²³.

Novamente, os sentidos que as crianças dão a esta atividade são diversos e diferentes dos que podemos esperar, mas com certeza, a atividade está a lhes criar sentidos. Ainda assim, não podemos dizer que não estão fazendo suas conexões na tentativa de compreender o mundo. A variedade de linguagens nos ajuda a isso, e quanto mais contatos tivermos com a multiplicidade, melhor.

Há um cuidado, porém, que se deve tomar, e que, até certo nível, no caso desta turma se toma: se se quer encarar a multiplicidade de linguagens de maneira não falaciosa, cada uma das linguagens deve ser trabalhada de maneira relativamente equilibrada com as demais. Acontece que, se há uma propensão, ainda que inconsciente, de se trabalhar em excesso uma linguagem em específico, esta linguagem é a escrita, sobretudo nas instituições educacionais. Assim, é dever dos educadores avaliar se não se está exagerando na quantidade e na exigência de produção desta linguagem.

Há concepções de Educação Infantil que veem esta etapa da educação formal como preparação para as outras etapas, visando sempre uma aplicabilidade na vida prática, ou, em outras palavras, a visão utilitarista – que anda sempre de mãos dadas com a tecnicista – da educação. É neste contexto que algumas professoras e professores dão aulas em modos tradicionais, com conteúdos de alfabetização, para crianças que ainda têm entre quatro e cinco anos. Pressionados socialmente, ainda que inconscientemente, ou por Governos, estes educadores, retiram a liberdade e impõem controle antecipado aos pequenos sujeitos.

Esta visão compensatória da Educação Infantil²⁴ ultrapassa não só limites legais, quando impõe avaliações de desempenho, por exemplo, como também retira momentos de vivência e brincadeiras, socializações e aquisições de conhecimentos importantes, momentos fundamentais na vida de cada sujeito, e cada vez mais raros no mundo contemporâneo, pelas restrições de coletividade que nos são impostas. Esta manifestação

²³ É muito bonita a interpretação resumida e introdutória que FERREIRO (2007) faz sobre o que significa adentrar na cultura escrita e como isso pode ser conduzido na primeira infância. E seguindo o que aí se lê, ao contrário do que narrei “parecer estar escrevendo” é, de alguma forma, de fato “estar escrevendo”.

²⁴ É importante tomar cuidado com um movimento que demonstra estar se articulando de retomada da visão compensatória da Educação Infantil apontada por BARBOSA (2007) como um movimento comum nos fim da década de 1970. KRAMER, NUNES E CORSINO (2011) indicam também, por exemplo, que o Ensino Fundamental de 9 anos pode ser encarado desta maneira – ainda que, dialeticamente, possa-se transgredir esta articulação, trazendo benefícios comuns à Educação Infantil para o nível Fundamental, ou pelo menos à transição daquela a este. ARELARO, JACOMINI E KLEIN (2011), entretanto, indicam que não é isto que está acontecendo nos exemplos práticos estudados.

utilitarista torna-se mais cruel quando mais cedo é imposta, e é por isso que devemos tomar cuidado com os usos que fazemos de nossas atividades, pois podemos estar nutrindo ideologicamente os pequenos sujeitos de visões opressoras, sem que queiramos ou nos demos conta.

Se por um lado devemos lutar contra a antecipação da escolarização, por outro, temos que entender que a linguagem escrita dá vazão a formas de expressão específicas e muito comuns em nossa cultura. Os bebês nos veem escrever quase todos os dias nos cadernos de registro da instituição e de comunicação com as famílias. São práticas sociais com as quais elas têm contato o tempo todo. O mesmo movimento de convívio cotidiano acontece com a Música, com a Linguagem Audiovisual, ou mesmo com a Dança e a Arte Gráfica. Isto não quer dizer que não devamos promover atividades planejadas nas quais estas linguagens se explicitem, pois é assim que se geram mais detalhes sobre os significados mais complexos das linguagens e, mais importante, se experimentam estas linguagens mais ativamente.

As aventuras do devir

"É a Lei!

Ninguém faz ideia

De quem vem lá!"²⁵

Sobre o binômio – ou par dialético – planejamento/devir, poderia dedicar algumas páginas à defesa do devir – assim como poderia dedicar páginas à defesa do planejamento, que, como pedagogo, na intencionalidade, considero igualmente importante –, porém pretendo fazer-lhe somente uma pequena apologia discreta. É o devir, o imprevisto, o acaso e todas suas similaridades que nos impelem à mudança. A superação não é somente um ato consciente, responsável e planejado. Acontece também – e talvez principalmente – pelas bordas, pelos bueiros escondidos e pelos vãos nos telhados dos edifícios fortificados; brechas estas que só se veem ao se estar

²⁵ LENINE (2004) é Linguagem Musical e Poética condensas em um líquido miscível e azeótropo – perdão pelo linguajar químico que não sai de mim, mas isso quer dizer somente "difícil de separar". Esta frase simples resume a bela música que traduz a completa incerteza a qualquer ser humano do devir.

demasiadamente perto e que é numa espécie de imprevisto planejado que se podem ser aproveitadas.

O imprevisto planejado é estar sempre pronto para o devir²⁶. Pronto para o fato, para as ações e para as consequências. É saber mudar de rumo, sem se desviar do destino; ou mudar de destino, sabendo que se anteviu durante o percurso um destino melhor.

Poderíamos ter nos afixado na atividade da escrita da forma como havia sido planejada: mostrar que a receita pode ser escrita, colar na parede e passar para outra atividade. Entretanto, a partir do interesse de alguns bebês, observamos que poderíamos dar continuidade à atividade, fazendo-os não só vivenciá-la passivamente, mas também ativamente. Foi assim que eu peguei papeis para todos os bebês e hidrocores.

Ao me sentar no chão com eles e escrever enquanto falava, eu tive a intenção de mostrar-lhes que as marcas gráficas não são somente livres, mas podem relacionar-se com as palavras que emito. Não sei se algum bebê percebeu isso a partir de minha atitude, e, na verdade, isto pouco me importa como ato isolado. O que me importa neste episódio específico foi ter me posto ao lado deles, mostrando que posso fazer algo e instigá-los a fazer algo de mesma natureza.

É assim que os impilo a caminhar, a pular, a cantar... É assim que tentei desta vez, neste imprevisto, mostrar-lhes o ato da escrita.

O resultado foi imediato: muitos sentaram-se como eu e repetiram a criação de marcas gráficas. Atrevo-me a dizer até que alguns, notadamente duas meninas, repetiram inclusive a forma geral da escrita cursiva de nossa cultura: traços curtos, direcionados e sem conexão entre eles.

É possível que algumas dessas crianças já houvesse tido contato com o desenho no suporte papel com um lápis ou caneta de algum tipo. Ainda assim, foi muito interessante ver a produção deles, a investigação deles sobre como fazer os traços acontecer, a investigação de como a tinta pode sair da caneta hidrocor, etc.

Não previmos a atividade, mas, se não a tivéssemos deixado acontecer, teríamos retirado a possibilidade de todas essas experiências acontecerem – e, ainda sendo adulto, de nós as observarmos.

²⁶ Foi lendo o para mim tão importante – por ter sido escrito por uma colega de funcionalismo, exemplo de luta política; por tratar de detalhes de minha profissão na visão de alguém que a vê de perto; e pelo conceito que ora exponho – artigo de BUFALO (1999) que me atentei pela primeira vez a este tipo peculiar de planejamento que muitas vezes seguimos. É uma bela apologia ao planejamento dialético ocorrido no dia-a-dia, no qual os anseios das crianças trabalham colaborativamente com a experiência dos educadores. Traduziria tal tipo de planejamento no seguinte mote: “evitar o improviso, mas permitir o imprevisto”.

Não estávamos prontos, mas estávamos preparados. Estávamos preparados para deixar a atividade se prolongar, mudando de aspecto e também para lidar com as consequências advindas desta liberdade: muitos bebês riscaram o chão, muitos se riscaram e alguns chuparam as canetinhas, deixando marcas em suas línguas, lábios e queixos – tentamos orientar esses, mostrando como se risca no papel, mas nem sempre com “sucesso”.

Quando a atividade começou a se dispersar, retiramos os papéis, e as canetas. Ainda somos adultos, e os desvios pra nós, mesmo quando bem feitos, ainda têm limites.

Pequena apologia ao compartilhar

Há um último aspecto que gostaria de comentar neste episódio. Ele encontra-se implícito, mas gostaria de dar-lhe um lugar de destaque, pois, ainda que não apareça explicitado na maioria das narrativas que produzi ao longo do ano, é algo ao que dou muito valor e que acontece repetidamente nos bastidores destes meus recortes enviesados do que observei ao longo do ano.

Não conseguiria realizar nada do que realizei este ano sem o apoio, sem o companheirismo, de meu grupo de trabalho na creche. Nem mesmo este trabalho de conclusão de curso seria possível, pois não teria condições de observar alguns dos fatos com os detalhes necessários, de realizar algumas tarefas que geraram narrativas e nem mesmo de narrar alguns destes acontecimentos.

Este apoio que ora agradeço, baseado na afetividade, e promovo, fazendo apologia sistematiza, fruto da reflexão do trabalho, tem duas faces complementares: o apoio passivo e o apoio ativo.

Por apoio passivo, refiro-me ao suporte no que tange aos alguns minutos diários – que acumulados ao longo de seis meses viram horas – nos quais desempenhei minha função de educador-trabalhador com um pequeno prejuízo, pois estava a desempenhar minha função de pesquisador prioritariamente, posicionando câmera, fazendo anotações, perdido por alguns instantes em reflexões, etc. Refiro-me também ao suporte técnico em algumas ocasiões: gravações realizadas por uma colega, por exemplo.

Porém, é o apoio ativo que merece meu maior destaque, meu maior elogio. O apoio ativo é aquele que desloca os sujeitos envolvidos, minhas colegas de trabalho, de uma posição para outra, seguindo algo que eu propus; é o tomar atitude, a partir de um

pedido ou de uma sugestão minha; é o comprar a ideia – e agir colaborativamente de acordo com ela.

Destaco – e agradeço, mil vezes agradeço – o apoio ativo que me foi dado, mas é do apoio ativo em geral – como conceito acadêmico, por assim dizer – que quero falar. É esta espécie de apoio que gera benefícios não só para os indivíduos do grupo, mas para o grupo como um corpo coletivo e para os receptores do trabalho deste grupo. Com isso, quero dizer que, para cada ação que o grupo promove quando todos estão de fato envolvidos no que foi proposto, a reação gerada é incomparavelmente superior às ações para as quais o restante do grupo está a olhar e deixar acontecer.

No grupo de trabalho do qual participei este ano, as ideias eram compartilhadas e as ações realizadas coletivamente em número significativo de vezes. Obviamente, há ocasiões em que este compartilhar não é possível: em ações que não houve tempo de serem combinadas; em ações que não podiam contar com a presença da maioria dos adultos, pois havia outras tarefas – de cuidado, por exemplo – que urgiam mais participação; em ideias com as quais não compartilhamos minimamente interesse – apesar de que este ano não me lembro de isto ter ocorrido –; em ideias e ações nas quais estamos muito cansados intelectual ou fisicamente para compartilhar.

Não considero haver nenhum demérito quando o apoio ativo deixa de acontecer esporadicamente, seja qual for o motivo. A construção coletiva demanda tempo para fazer as conexões terem sentido e perdura o suficiente para resistir a pequenos abalos.

Porém, quando o apoio ativo acontece sistematicamente, o trabalho coletivo ultrapassa a mera aceitação e o comprar a ideia, e torna-se colaboração. Colaborar, trabalhar em conjunto, possui um sentido tão rico, que é difícil explicar com palavras num texto. Algumas das traduções que esta riqueza de sentido tem são: saber como o outro pensa; entender indicações sem palavras, por olhares ou pequenos gestos; se preparar para ajudar o colega antes mesmo de este indicar que precisa de ajuda; perceber momentos de sufoco do colega e ir de pronto ajudar; completar ideias nos planejamentos e reflexões, de acordo com as vivências de cada um; completar as ações que realizamos no trabalho, de acordo com as habilidades de cada; enfim, é quase um trabalho simbiótico.

Durante muitos dias sentimos isso. Apesar do cansaço quase diário, há alegria no trabalho: no processo e nos resultados de curiosidade e de animação das crianças. Há complemento; há o não precisar falar o que fazer agora; há o propor e aceitarem; há o pode deixar que faça; enfim, o grupo se ajuda mutuamente.

Obviamente existem dias ruins, tanto na interação entre nós, quanto nas ocorrências do dia. Ainda assim, acredito que são dias melhores do que se estivéssemos trabalhando sozinhos. Sozinhos, demoramos mais a nos aperceber de erros, demoramos mais a achar soluções para os problemas, demoramos mais a pôr em prática o que acreditamos ser melhor em cada situação de mudança. Sem apoio, o sentimento de impossibilidade diante de problemas é maior. Até sofrer sozinho é pior do que repartir os infortúnios.

Parece simplória esta interação, mas não é. Trabalhar em grupo é ampliar as possibilidades de criação, a força de dedicação e a probabilidade de mudanças de rumo após diálogos reflexivos. O diálogo nos mostra caminhos que demoraríamos muito a perceber, ou que nunca perceberíamos. E isto ocorre para cada uma das etapas de uma jornada. Assim, se para cada passo ampliamos a possibilidade de aprendizado e de contentamento, em períodos longos, tendemos a chegar bem mais longe e com muito mais satisfação do que aconteceria se estivéssemos cada um isolados.

"— O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço."²⁷

²⁷ Deixo em outras palavras, agridoces, o que CALVINO (2002) disse sobre estarmos unidos, trabalhando em grupo, pelo que entendo, neste trecho que, por ignorância ou por boa ventura, considero um dos mais belos da literatura mundial.

7

O som que fazemos

E finalmente chego ao derradeiro capítulo de análises. Aqui, é a linguagem que me trouxe à reflexão mais profunda sobre como os pequenos começam a compreender e interagir com o mundo, aquela que fez a faísca para eu prestar atenção em certos detalhes, que será analisada. É a Linguagem Musical presente em nossa turma que será mostrada como eu conseguir e investigada em algumas ações, alguns aspectos, algumas percepções e alguns “resultados”.

Desde o começo do ano, decidimos dedicar meia hora semanal para atividades diretamente dedicada à Música. Essa meia hora é somente uma pequena parcela do que nós, na companhia dos pequenos, fazemos com a Linguagem Musical. As canções, cantorias, ambientações musicais, acalantos, etc, estão presentes em quase todo o momento na creche. Porém, estes cerca de trinta minutos são dedicados a uma atenção maior a esta linguagem. De certa maneira, a sistematizamos.

Acontece que propomos certas atividades. Nestas atividades, a riqueza de variáveis da Linguagem Musical é explorada com alguns detalhes. Cantamos e tocamos músicas com variações de andamentos, de ritmos, de tonalidades; com acompanhamento de instrumentos (profissionais, de brinquedo e produzidos por nós), sem acompanhamento, com percussão corporal; músicas tradicionais do universo infantil, músicas atuais, até músicas inventadas. Enfim, tentamos ampliar o repertório desta linguagem para os pequenos.

As salas, na Educação Infantil, necessitam de flexibilidade quanto à forma: possibilidades de alteração de mobília, de brinquedos expostos, de espaço livre. Só com esta flexibilidade conseguimos atender à uma gama maior de atividades, trazendo às

crianças o contato com as mais diversas linguagens²⁸. Nestas atividades, preparamos o ambiente retirando quase todos os brinquedos não relacionados à Música e nos pondo em posição de destaque: ora central na sala, ora em um dos cantos de onde podem partir as brincadeiras musicais. Além disso, buscamos que todos os adultos presentes na sala estejam envolvidos na atividade, como que para os bebês tenham mais de um ponto de referência durante a atividade, percebendo assim que existem semelhanças e diferenças nas interpretações da música pelos diferentes sujeitos. Este ponto não é de dificuldade para a maioria dos bebês, que não tem vergonha alguma de explorar as diversas possibilidades da Música tanto quanto conseguirem. De qualquer forma, porém, o envolvimento de todos os adultos empolga a sala a participar e desinibe alguns dos bebês mais contidos.

Ao longo do ano, obtivemos diversos vídeos desta atividade, o chamado encontro musical. Durante o primeiro semestre, quase todas as quartas-feiras – e quando não conseguíamos realizar esta atividade nas quartas tentávamos a realizar em outro dia da semana –, entre oito e meia e nove horas, colocávamos a câmera fotográfica no modo de captura de vídeo, a posicionávamos numa prateleira que usamos para objetos de maior circulação (CDs, mamadeiras, papeis, etc) e começávamos a gravação.

Por um defeito da câmera, vídeos que têm muito mais que dois minutos começam a falhar. Assim, a cada canção, tínhamos que parar e reiniciar a gravação, o que atrapalhava um pouco o andamento da atividade.

Em alguns momentos, eu gravava os bebês produzindo música sozinhos, com alguns instrumentos que deixávamos disponíveis. Em outros, pedia para alguma colega gravar as reações dos bebês. Mas a grande maioria dos vídeos é mesmo obtido do ângulo fixo da prateleira, de onde se vê pouco mais da metade da área da sala.

No início do ano, colocávamos os bebês sentados no centro da sala, pois a grande maioria não sabia andar, e começávamos a cantar canções, a fazer algumas brincadeiras musicais e a brincar de percussão corporal. Aos poucos, os bebês foram conseguindo realizar cada vez mais movimentos: a andar, a bater palmas, a bater os pés no chão, a

²⁸ A organização do espaço da sala segue a proposta de FARIA (1999), que sugere a superação de modelos rígidos. Esta organização não se limita somente à forma, mas também ao tempo: de acordo com a atividade, montamos a sala de maneira diferente. As diversas possibilidades de uso do espaço na creche se modificam a todo o momento, de acordo com as intenções dos sujeitos, com a estrutura da UE e com as intempéries. Assim, se não realizamos certa atividade fora da sala, muitas vezes é o Sol – ou da chuva – ou a utilização de outros espaços por outras turmas que não nos deixam. Outras vezes, a única razão por uma atividade ser realizada em um determinado local é a de que aquele local parece ser o mais apropriado.

bater as mãos no peito, a imitar os gestos das coreografias das brincadeiras musicais, a explorar o lugar, o corpo e os sons.

Algumas das músicas e canções que mais fizeram sucesso este ano – chamo de “fazer sucesso” o interesse dos bebês em ouvir e brincar junto – foram²⁹: um trecho em ritmo de rock de percussão corporal no qual gritamos “hey” em alguns momentos; uma batida de samba que faço com duas variedades de chocalho e que os contagia a balançar e a querer imitar a batida com seus chocalhos; as canções com letras sem significado e que misturam coreografia, melodia e percussão corporal, como “uá-tá-tá”, “trá-lá”, “yapo” e “tum pá”; as canções infantis, tradicionais e recentes, com coreografia, como “pai Francisco”, “fui à Espanha”, “galinha pintadinha”, “pintinho amarelinho”, “tomatinho vermelho”, “o elefante queria voar” e “o pirata da perna de pau”.

Apesar do número significativo de vídeos recolhidos neste ano, tive que escolher apenas alguns para realizar a análise. Decidi escolher um vídeo do começo do ano e outro do fim do ano para mostrar como os bebês modificaram suas maneiras de lidar com a Música. Neste sentido, a canção observada em ambos os vídeos deveria ser a mesma, para que não servisse de variável também.

Os vídeos que escolhi comentar não têm nenhum fato que ocorreu fora da “normalidade”. Em outras palavras, foram dias comuns, com os bebês e os adultos se comportando como fazem sempre.

O primeiro vídeo foi registrado no dia catorze de março. Isto significa que os bebês estavam convivendo conosco e com a Música dentro da creche por cerca de somente um mês, já que as atividades do CEMEI começaram em meados de fevereiro. O vídeo foi registrado da prateleira descrita anteriormente e editado para retirar os trechos muito anteriores à música e posteriores ao fim dela.

O segundo vídeo foi registrado no dia três de outubro. De todos os registros deste trabalho, este foi o único obtido fora do período entre primeiro de março e trinta e um de agosto. Há dois motivos para que isso tenha ocorrido: o primeiro de ordem administrativa e organizacional, que gira em torno de mudanças que ocorreram após julho no agrupamento em que trabalho; o segundo de ordem técnica, que envolve uma troca de equipamentos.

²⁹ Todas estas músicas estão com o título que chamamos corriqueiramente na turma. É possível que algumas delas sejam registradas com outros nomes. As exceções são “Yapo”, retirada do álbum O Livro de Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada – Volume 1, do grupo Palavra Cantada; e “Tum Pá”, música registrada no álbum Tum Pá, do grupo Barbatuques, que na verdade tem o nome “Hit Percussivo”.

Na primeira das justificativas, duas monitoras saíram de licença em agosto e eu tive que passar a trabalhar à tarde. Com isso entre agosto e setembro, tivemos uma grande circulação de profissionais diferentes trabalhando no período vespertino. Este fato gerou uma falta de entrosamento da equipe, semelhante à do começo do ano, mas talvez até um pouco mais grave, pois não havia estabilidade entre os profissionais que trabalhariam no período. Assim, as gravações foram interrompidas por um período.

Na segunda justificativa, uma câmera de vídeo foi recebida no CEMEI em meados de setembro. Após os trâmites burocráticos, pudemos utilizar a câmera, que nos dava a possibilidade de gravações por períodos maiores e com qualidades visual e sonora muito melhores. Assim, a primeira gravação significativa com esta câmera foi neste dia.

Nesta gravação, pedi para uma das colegas gravar de maneira diferente da mais comum: ao invés de fixar a câmera, queria ver algumas das reações e das movimentações dos bebês de perto. Assim, minha colega gravou o que pôde em sua perspectiva, como uma espectadora da atividade.

A canção escolhida para esta análise foi “tum pá”. Esta canção me foi ensinada por um dos integrantes do grupo de percussão corporal Barbatuques durante uma oficina que participei na Faculdade de Educação da Unicamp, no segundo semestre de 2011. Desde que aprendi, brinco junto aos bebês com ela. Mais tarde, fiquei sabendo que é uma das canções que o grupo gravou no seu mais recente álbum de canções, Tum Pá.

A canção como canto para os bebês é uma versão diferente da que está gravada. É diferente inclusive da que aprendi na oficina. A versão que fiz simplifica alguns movimentos, coloca a pulsação nas batidas dos pés e as batidas que seriam nos pés viram batidas no peito.

Esta canção foi escolhida por, desde o começo do ano, ter uma relação estreita com os bebês. As manifestações ao redor dela foram – e são – presentes em momentos diversos, não somente nos encontros musicais. As narrativas escritas relatam alguns desses momentos, mas muitos momentos escapam às narrativas. Inúmeras vezes, vi os bebês cantarolando e batucando seus próprios corpos seguindo o ritmo e/ou a melodia desta canção.

O que meus olhos viram através das lentes da câmera (vídeo de 14 de março)

São setenta e dois segundos de vídeo. A câmera foi fixada numa prateleira da sala em um ângulo no qual é possível visualizar mais da metade da sala. Em linhas gerais, é possível ver um tapete de blocos coloridos de EVA que cobre quase todo o chão, sendo que o restante é piso frio branco. Um dos cantos da sala encontra-se quase ao centro do vídeo. Na parede do lado esquerdo, vemos alguns bichos numa decoração ainda incompleta, pois era começo de ano. Do lado direito, um restante de decoração, uma porta aberta, que dá acesso ao solário, um portãozinho de metal azul escuro fechado, bloqueando momentaneamente este acesso, uma cortina lilás de tecido fino também fechada, que diminui um pouco a intensidade da luz solar que adentra a sala. Mais à direita da porta, que fica aproximadamente no centro da parede, há um armário metálico cinza claro. No chão, há algumas almofadas, duas calças estofadas como duas grandes almofadas, e um brinquedo que é um arco de plástico com três brinquedos de plástico pendurados. Do teto, descem três bichos de pelúcia, pendurados por elásticos. Nós, dois adultos e treze crianças, ficamos mais ou menos no centro do vídeo.

Quem aparece:

Eu, Kelli (professora), Teresa, Jean, Tayra, Márcia, Leon, Cristiane, Suyara, Cristina Ares, Cristina Pinheiro, Sara, Dante, Michele e Lúcio.



Eu:



Nos primeiros três segundos, me encaminho de onde liguei a câmera até a região central da sala, onde os bebês, a maioria dos quais ainda não caminha, estão concentrados. No caminho, chamo a atenção deles: *“Ó, escuta!”*. Já aos quatro segundos, começo a bater palmas e a mãos no peito, no ritmo de uma canção (sem palavras com significado). Aos sete segundos, começo a bater também os pés alternadamente no chão, marcando a pulsação e o andamento. Aos treze segundos, começo também a vocalizar acompanhando as batidas de mão: para cada batida no peito, um *“tum”*, para cada palma, um *“pá”*. Aos trinta e dois segundos, inicio uma sequência variante de batidas com vocalização que vão das coxas (*“taca”*), passando pela barriga (*“teque”*), até o peito (*“toco”*) e finalizando com palmas diferentes (*“pá”* ou *“tchi”*). Aos quarenta e dois segundos, retorno à sequência inicial. Aos sessenta e dois segundos, abaixo-me e inicio a sequência variante de novo, de cócoras. E assim finalizo o vídeo. Durante todo o processo, busco contato visual com os bebês.

Kelli:



Está sentada no chão, bem no centro da imagem. A seu redor, muitas crianças buscam apoio – físico e afetivo. Nos primeiros segundos, aponta para mim e pede para que as crianças prestem atenção: *“Ó, shiu, vamo ver, vamo ver!”*. Tenta, então, me seguir na sequência de palmas e batidas no peito. Se atrapalha um pouco, até que, aos quinze segundos, começa a vocalizar junto comigo. A partir deste momento, acompanha melhor a sequência de palmas e batidas, como se a voz ajudasse a entrar no ritmo. Na sequência variante, tenta seguir o ritmo apenas com batidas nas coxas e finalizando com as palmas. Logo retorna à sequência inicial. Aos setenta segundos, dá um beijo na Suyara, que esteve o tempo inteiro ao seu lado direito, a maior parte do tempo apoiando-se em seu ombro para ficar em pé. Durante todo o vídeo, busca também contato visual com os bebês, principalmente com aquelas que estão em pé, participando mais ativamente da atividade.

Da esquerda para a direita, os bebês encontram-se na seguinte disposição:

Teresa:



Está deitada em uma das pernas de uma das calças jeans almofadas que temos na sala. O observador mais desatento, acharia que ela está dormindo, mas não está. Encontra-se como que refletindo ou ouvindo os sons da sala.

Fica bem paradinha o tempo inteiro, até que aos vinte e nove segundos move-se buscando visualizar o que estamos fazendo. Mas logo deita-se numa nova posição e assim permanece até o fim do vídeo.

Jean:



Sentado, com a sua mão direita pegando o pé direito, presta atenção, calado, alternadamente na Kelli e em mim. Da metade para a frente do vídeo, alterna o olhar entre meus pés e minha cabeça. Aos sessenta segundos, começa um choramingo, mas aos sessenta e quatro segundos, ao ver que me agachei, para e presta atenção novamente, até o fim do vídeo.

Márcia:



Começa o vídeo agitando os braços, como se estivesse tentando bater palmas. A partir dos sete segundos, começa a prestar atenção no que estou fazendo. Aos vinte e um segundos, bate a mão direita na calça jeans almofada na qual está apoiada – pois ainda não ficava sentada sozinha sem dificuldades – e a bater palmas. Aos vinte e seis segundos, para de bater, põe a mão direita na boca e volta a prestar atenção. Seu corpo balança-se querendo acompanhar o ritmo, até que aos trinta e um segundos, agita o corpo todo, por cerca de dois segundos. Logo volta a ficar quieta, atenta, com as mãos dadas entre as coxas. Assim permanece, num leve balançar de corpo até os quarenta e nove segundos, quando olha bem para o alto, antes de agitar o corpo todo mais uma vez, por cerca de três segundos. Fica quieta novamente até os cinquenta e oito segundos, quando volta a bater palmas. Mais uma vez, bate palmas por uns três segundos e leva a mão direita à boca. Inclina levemente a cabeça para sua direita, querendo ver melhor o que está acontecendo. Aos setenta segundos,

volta a esboçar uma interação, agitando o braço esquerdo no ritmo, mas logo o vídeo acaba.

Tayra:



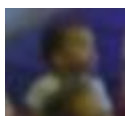
Esta sentada de pernas abertas, com as mãos nas coxas. Até os cinco segundos, está olhando para a Kelli. Depois, começa a olhar para mim e a balançar o corpo de leve no ritmo da música. Alterna o olhar entre meu rosto e meus pés. Aos trinta segundos, levanta o pé direito e bate-o ao chão, como se repetisse meu gesto ao marcar a pulsação. Depois, retorna a prestar atenção sem movimentos além do balanço do corpo. Aos cinquenta e três segundos, olha para sua perna esquerda, a levanta e a bate contra o chão, como que para marcar o passo novamente. Fica parada um pouco e, aos cinquenta e oito segundos, segura o pé esquerdo, como se quisesse ajudar com a mão a coordenar batidas no chão. Bate duas vezes esta perna no chão e fica segurando o pé até o fim do vídeo.

Michele:



Começa o vídeo andando para a esquerda, mas logo volta sua atenção para mim e dá meia volta, andando para a direita. Sempre com a mão direita na boca, passa por trás de mim e, aos catorze segundos, para à minha direita e fica observando. A partir deste momento, não é possível ver o que ela está observando, pois eu a encubro. Só é possível ver que seu corpo, mão esquerda e pés estão parados. Aos cinquenta e cinco segundos, dou um passo para trás e é possível visualizar seu rosto: a mão direita continua na boca, e ela alterna seu olhar entre meu rosto, meus pés e rápidas olhadas para os colegas até o fim do vídeo.

Leon:



Está sentado com as pernas em losango, com a mão direita na boca. No começo do vídeo, só observa o que está acontecendo. A partir dos quinze segundos, quando começo a vocalização, ele começa a levantar e a abaixar os joelhos no ritmo da música. Logo para e fica observando, mudando muito a direção do olhar, tudo que está acontecendo na sala. Aos trinta segundos, retira a mão da boca e continua observando. Aos quarenta e seis segundos, bate no peito e depois bate uma

palma, mas logo para e volta a ficar só observando, com a mão direita segurando a camisa na altura do peito. Aos sessenta e quatro segundos, quando fico de cócoras, ele inclina todo seu corpo para a esquerda para contornar as crianças que estão na sua frente e continuar me vendo, e acaba o vídeo nesta busca de um ângulo de observação melhor.

Cristiane:



Começa o vídeo sentada perto da Kelli e olhando para seu rosto. Aos três segundos, quando a Kelli aponta para mim, ela passa a me observar e a alternar seu olhar entre a Kelli, a turma e eu. Aos doze segundos, bate palma. Aos catorze segundos, faz movimentos de onda com os braços, e logo começa a bater de leve as coxas, tentando acompanhar o ritmo. Aos vinte e cinco segundos, põe as mãos nos joelhos e levanta a perna esquerda algumas vezes, como que querendo acompanhar a pulsação. Aos trinta segundos, começa a bater palmas e a esboçar batidas na barriga e no peito. Quando começo a fazer a sequência variante, aos trinta e quatro segundos, ela desiste de bater e fica me observando. Aos quarenta segundos, volta a bater palmas. Tenta acompanhar o ritmo, mas, muitas vezes bate as mão muito depressa. Aos cinquenta e cinco segundos, levanta os braços, inclina o corpo e os braços para sua direita, e retorna como que batendo com os braços estendidos no ar para a esquerda. Em seguida, atenta, segura o pé direito com as duas mãos, levanta a mão direita e balança a cabeça como se estivesse cobrando alguma coisa de mim, volta a segurar o pé com as duas mãos, levanta novamente a mão esquerda, mas só alguns centímetros, segura de novo o pé, e fica observando. Aos setenta segundos, bate de leve as duas mãos juntas, no ritmo, no pé direito.

Suyara:



Está em pé, apoiada como braço esquerdo no ombro direito da Kelli. Observa o que acontece. A partir dos doze segundos, olha e aponta o pé direito. Aos trinta e oito segundos, consegue levantar o pé e batê-lo no chão como eu estava fazendo. Volta a olhar e a apontar o pé, até que aos quarenta e sete segundos, solta o apoio e começa a bater palmas. Aos cinquenta segundos, tem um leve desequilíbrio e para de bater palmas. Segura uma mão na outra e balança o corpo na vertical, movimentando de cima para baixo as coxas. Aos cinquenta e três segundos, começa a balançar o corpo na horizontal,

no ritmo da música. Aos sessenta segundos, solta as mãos, dá dois passos e volta a apoiar-se na Kelli. Como a Kelli está se movimentando muito, ela busca outra posição para equilibrar-se. Dá mais dois passos, recebe um beijo da Kelli e começa a balançar com a música, até que o vídeo acaba.

Cristina Ares:



Está em pé, olhando para a Kelli, até que começo a bater palmas. Imediatamente ela vira-se para mim, observa e já começa a girar no ritmo das palmas. Para um pouco, observa alternadamente meu rosto e meus pés, até que, aos vinte e cinco segundos, ela tenta imitar a batida de pés no chão e cai. Põe o dedão da mão direita na boca e fica sentada, apoiada na mão esquerda, observando minhas batidas. Aos cinquenta e um segundos, toma coragem e se levanta novamente. Ao ficar em pé, já começa a bater palmas. Dá um giro no sentido anti-horário e começa a bater os pés no chão, tentando seguir a pulsação que faço, mas de forma descoordenada e acelerada. Vai batendo os pés no chão e girando até que, aos sessenta e dois segundos, cai de novo. De costas para mim, vira o rosto e observa. Logo se levanta novamente e fica me observando bem de perto até o fim do vídeo.

Sara:



Está sentada perto da Kelli, mas assim que chamo todos a prestarem atenção, ela vira-se um pouco e fica me observando. Entre os doze e os vinte cinco segundos, não é possível vê-la, pois a Cristina Ares a encobre. Porém, quando é possível observá-la de novo, ela encontra-se como estava, me observando. Aos quarenta e quatro segundos, ela olha para Dante que está logo atrás dela, em pé, e puxa um brinquedo que está em sua mão. A partir de então, fica mordendo o brinquedo e observando a Kelli. Faz alguns movimentos com o corpo bem sutis, parecendo acompanhar a música. Aos sessenta e quatro segundos, desiste de morder o brinquedo e fica só observando a Kelli até o fim do vídeo.

Cristina Pinheiro:



No início do vídeo, não é possível observá-la, pois a Cristina Ares está a encobrindo. Somente a partir dos vinte e cinco segundos é possível vê-la,

sentada do lado esquerdo da Kelli, com a mão direita na boca. Ela fica observando o que acontece, focando principalmente em mim, mas também olhando a Kelli e os colegas às vezes. Não esboça qualquer interação além do olhar até o fim do vídeo.

Dante:



Começa o vídeo em pé, segurando um brinquedo e andando meio descoordenado em direção à Kelli. Aos cinco segundos, quando começo a bater palmas, ele se vira em minha direção. Olha para mim, depois mais detidamente para a Kelli, até que dá quatro passos. Não é possível dizer se os passos são uma tentativa de acompanhar a música, pois o brinquedo parece dividir sua atenção. Ele olha alternadamente para a Kelli, para mim e para o brinquedo. Dá mais alguns passos em direção à Kelli, parecendo oferecer o brinquedo. Como a Kelli continua acompanhando a música, ele para e a observa. Continua alternando seu olhar entre mim, a Kelli e o brinquedo, até que Sara retira o brinquedo de suas mãos, aos quarenta e sete segundos. Por alguns instantes, ele entrelaça as mãos e fica observando a Kelli. Depois, põe as mãos na boca. Até que, aos cinquenta e cinco segundos, começa a bater o peito e logo em seguida a bater palmas. Depois, entrelaça novamente as mãos acima da cabeça, as traz para o lado direito do rosto e fica me observando. Depois disso, olha para a Kelli e fica a observando até o fim do vídeo.

Lúcio:



Começa o vídeo apoiando-se no portãozinho de metal que dá acesso ao solário e se levantando. Já em minhas primeiras batidas de palma e peito, ele olha para mim, apoiando-se com a mão esquerda no portão, e bate no chão o pé direito. Tenta seguir o ritmo, sorri, olha a turma. Olha para meus pés, depois para meu rosto. Durante a sequência variante, ele para de bater o pé e dá alguns passos à frente, apoiando-se na porta de acesso ao solário, que está aberta. Quando retorno à sequência principal, ele tenta me acompanhar com as batidas de pé novamente, mas se desequilibra, pois o apoio na porta não é tão seguro quanto no portão. Então, dá dois passos para trás, volta a segurar no portãozinho e retoma as batidas de pé, seguindo a pulsação, e agita o braço direito. Aos cinquenta e dois segundos, olha para o próprio pé, como se estivesse querendo entender alguma coisa. Mas logo retorna às batidas de pé: primeiro mais levemente que antes,

depois com a mesma intensidade. Para de bater quando inicio novamente a sequência variante. Porém, pouco depois, bate duas vezes o pé e anda novamente em direção à porta, sempre se apoiando, pois ainda não sabia caminhar sem apoio, até que o vídeo acaba.

O que meus olhos viram através das lentes da câmera II (vídeo de 3 de outubro)

São quarenta e cinco segundos de vídeo. A câmera está nas mãos de uma colega de trabalho e direciona-se a cada instante ao que chama a atenção desta minha colega: ora vemos enquadramentos amplos, ora restritos; ora visões mais gerais, ora detalhes. Em linhas gerais, a posição na qual minha colega se encontra é oposta à da câmera fixa do outro vídeo: se lá víamos uma porta que dá para o solário, aqui esta porta está exatamente nas costas da minha colega, ou seja, exatamente atrás do que é enquadrado. O cenário, entretanto, é o mesmo: tapetes de blocos coloridos de EVA que cobrem quase todo o chão; o restante é piso frio branco. Perto do canto da sala que em alguns momentos é enquadrado, há dois baús em forma de tartaruga: um roxo, no qual se guardam bolinhas de plástico, que está fechado com a tampa; e outro vermelho, sem tampa, no qual se guardam as almofadas da sala, normalmente usadas para os bebês descansarem. A parede do lado direito possui várias fotos e desenhos de animais. Há também um quadro com fotos de todos os bebês. Vemos também em alguns momentos o berço da sala, usado quando os bebês adormecem em momentos de outras atividades para que possam ter mais conforto. A parede mais à esquerda possui um espelho e um painel com fotos de frutas, de um projeto de degustação conduzida ao longo do ano. Em um momento podemos ver a porta de entrada da sala no canto superior esquerdo do vídeo.

Quem aparece:

Eu, Jean, Leon, Ana Benta, Tayra, Lúcio, Cristina Pinheiro, Suyara, Osvaldo, Davi, Dante, Michele, Cristiana, Ana Rosa, Cristiane, Cecília, Márcia, Marta, Tadeu e Ivanete (professora adjunta do CEMEI).

Início a 3 s:



Nesses primeiros segundos, escuta-se algum bebê falando ou cantarolando “lalalá, lalá”. Não é possível identificar de onde vem a voz. Concomitantemente, eu começo a marcar a pulsação com os pés e a bater palmas e mão no peito no ritmo de “tum pá”. Quase todos os bebês, sentados ou em pé ao meu redor, prestam atenção nesses primeiros movimentos.

4 s a 6 s:



Leon é o primeiro a reagir e a cantarolar a canção exatamente no ritmo em que estou batendo. Canta algo parecido com: “tum, pá, tum-tum, pá, tum-tum, pá, tum-tum”. A linha melódica que ele cantou é muito parecida com a da canção que eu canto: “tum, pá, tum-tum, pá, tum-tum, pá-pá, tum-tum, pá”. Assim, ele só deixou de cantar os dois últimos “pás” da melodia, ou seja, as duas últimas notas dó da seguinte partitura³⁰:



Enquanto canta, Leon caminha batendo os pés muito semelhantemente à pulsação que determino na minha batida de pés. Ele se desloca para fora do enquadramento.

Durante este tempo, é possível ver outros dois bebês iniciando suas tentativas de acompanhar a pulsação com batidas de pés: Lúcio e Dante. Ambos estão bem próximos

³⁰ Não sou musicista, nem estudei detidamente teoria musical, mas acredito que é esta a linha melódica que canto, simplificada, na sequência principal da música “tum pá”.

de mim e olham atentamente meus pés na medida em que tentam bater os seus. Cristina Pinheiro está bem próxima e também presta atenção, mas não se movimenta: somente olha, com dois dedos da mão direita na boca.

No primeiro segundo deste trecho, também é possível ver Michele dando alguns passos e a agitar os braços para frente e para trás no ritmo da música, porém, com o movimento da câmera ela sai do enquadramento.

7 s a 9 s:



Durante este trecho, a câmera busca uma visão mais ampla do que está acontecendo, se afastando do grupo.

Vê-se Dante parando de bater os pés, mas continuando atento nas minhas batidas; Lúcio acompanhando a pulsação com os pés; Suyara começando a também acompanhar a música com as batidas de pés, enquanto segura uma boneca; Leon continua cantando e marcando a pulsação com os pés enquanto caminha de volta ao enquadramento; Michele voltando ao enquadramento e marcando o ritmo com as mãos e pés; outras crianças atentas a todo o movimento.

10 s a 12 s:



Neste trecho, algo inusitado acontece e a atenção de todo o grupo muda de foco ou se divide: um barulho muito semelhante a um espirro é ouvido no canto esquerdo do vídeo. Sinceramente, não lembro o que houve neste momento, mas aparentemente uma de minhas colegas de trabalho espirrou e os bebês foram curiosamente tentar entender o que estava acontecendo.

Ainda assim, mesmo não olhando mais para a fonte de volume mais alto da música, muitos continuaram envolvidos nela. São os casos de Cristiana, que no primeiro segundo deste trecho, antes do espirro, aparece tentando bater palmas e mão no peito enquanto marca a pulsação com os pés, e que continua no ritmo da música até sair do enquadramento, mesmo se encaminhando para a direção do suposto espirro; de Michele que também se encaminha para a esquerda do enquadramento, mas sempre movendo os braços no ritmo da música; e de Leon, bem no centro do enquadramento, que desde o final do trecho anterior parou de cantar, mas que olha só brevemente em direção à origem do barulho e que fica o tempo todo tentando bater palmas e mãos no peito enquanto marca a pulsação com os pés.

Além disso, Lúcio, bem à minha frente, perto de mim, nem chegou a desviar o olhar, sempre atento aos meus pés marcando a pulsação e acompanhando com os seus passos.

13 s a 15s:



Neste trecho, eu finalmente começo a cantar a melodia da música enquanto faço a percussão corporal. Porém, quase todos os bebês que estavam no enquadramento central se deslocam em direção à origem do som do espirro ou olham para este local. Mesmo Leon, que continua me acompanhando, fixa o olhar naquela direção.

Lúcio é exceção e continua marcando a pulsação comigo, à minha frente.

16 s a 18 s:



Neste trecho, a câmera se desloca para a direita e enquadra quatro bebês que ainda não haviam sido mostrados e que estão atrás de mim, além da Suyara, que no

começo do vídeo estava à minha frente. Suyara e Cristiane andam para a esquerda do enquadramento. Cecília bate palmas no ritmo da música.

Enquanto caminha, Suyara fala algo. É difícil decifrar o que fala, mas creio que acompanha a melodia, trocando, porém, uma das sílabas – “*tum*” vira “*pô*” – e não seguindo exatamente a mesma linha melódica. Leon também retorna a cantar a canção, mas não com todas as notas.

Pode-se ver também Márcia balançando levemente o corpo no ritmo da música. Ana Rosa apoia-se no berço – pois ainda não consegue ficar em pé sozinha – e olha atenta para meus pés.

19 s a 21 s:



Nesta sequência, a câmera volta à posição inicial, tentando enquadrar a parte central da sala. Pouca coisa se altera, entretanto. As atenções dividem-se entre a música que canto (Márcia, Cecília, Ana Rosa, Lúcio, Cristina Pinheiro, Ana Benta e Osvaldo), a origem do ruído semelhante ao espirro (Suyara, Dante, Leon e Jean) e a outras fontes mais particulares (Tayra, brincando com uma sandália).

A novidade é o enquadramento pela primeira vez de Marta, que parece tentar acompanhar a pulsação com os pés e o ritmo com batidas no peito.

22 s a 24 s:



Neste trecho, pouca coisa se altera, também. Alguns bebês que estavam se deslocando para a esquerda do vídeo saem do enquadramento. Leon começa a girar no sentido horário e parece não saber o que quer fazer. Lúcio deixa de olhar para os meus pés e olha para os seus enquanto marca a pulsação comigo.

25 s a 27 s:



Leon continua girando, mas volta a cantar, a bater os pés acompanhando a pulsação e a bater palmas no ritmo da música. Lúcio olha para os próprios pés, empolgado, enquanto continua a marcar a pulsação. Jean se levanta.

28 s a 30 s:



Lúcio volta a olhar para os meus pés; Leon retoma a caminhada pela sala. Ambos continuam envolvidos na música e tentando produzir junto a mim.

Jean desloca-se para o fundo da sala. Outras três crianças aparecem no vídeo, mas sem estar envolvidas ativamente na produção musical.

31 s a 33 s:



A Câmera se afasta e se desloca levemente para a esquerda. Quatro bebês que estavam fora do enquadramento aparecem neste trecho: Davi, que vem da parte de cima do enquadramento, aparentemente caminhando no andamento da pulsação; Cristiana, que atravessa o enquadramento da esquerda para a direita, caminhando rápido, sem estar, aparentemente, envolvida com a produção musical naquele momento; Marta, que caminha devagar da esquerda e para o centro do enquadramento, onde para; e Cecília,

que atravessa o enquadramento de baixo para cima, batendo palmas no ritmo da música.

34 s a 36 s:



Aqui é possível ver Davi tentando caminhar no andamento da pulsação. Ele se desequilibra quando tenta agitar os braços, mas logo retoma o caminhar acompanhando a pulsação.

Marta tenta bater as mãos no ritmo da música.

Cristiana aparece com a sandália que estava com Tayra, que continua sentada, e agora está com uma expressão de triste.

Lúcio sai de perto de mim e começa a se deslocar para a esquerda do enquadramento.

Além dos outros bebês já citados como prestando atenção o tempo todo, Osvaldo aparece mais centralizado no enquadramento, sentado, olhando para mim enquanto produzimos a música.

37 s a 39 s:

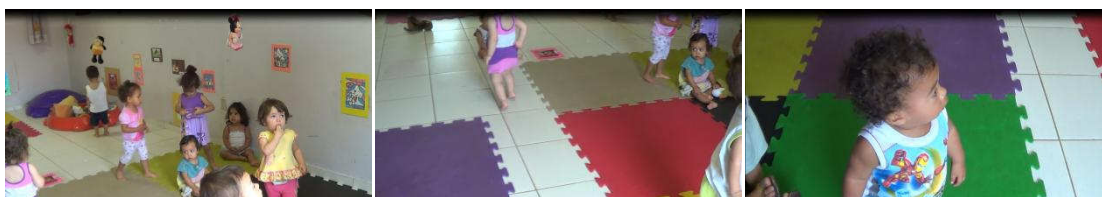


Cristiana concentra-se na sandália que havia retirado das mãos de Tayra, Cecília olha para ela. Tayra passa a me olhar.

Lúcio vai até o extremo esquerdo do enquadramento e imediatamente retorna para perto de mim e me olha, enquanto eu começo a sequência variante da canção.

Leon se desloca para o fundo da sala, para perto de Jean, que se deitou no baú tartaruga onde guardamos as almofadas da sala.

40 s a 42 s:



A câmera desloca-se para a esquerda. Brevemente, é possível ver Marta batucando as laterais externas da coxa, aproximadamente no ritmo da sequência variante que eu estou cantando e tocando.

Depois, Davi é enquadrado bem de perto. Ele está olhando em minha direção, parado, atento, enquanto faço a sequência variante.

43 s ao fim:



Nos últimos segundo do vídeo, é possível ver Davi saindo do enquadramento para a esquerda, os pés de uma colega de trabalho, aparentemente embalando Tadeu numa cadeirinha de balanço, e os pés de Dante, que parece estar acompanhando o que se passa com Tadeu.

O som é o fechamento da música, com o encerramento da sequência variante.

O que me afetou do que vi

Em minhas primeiras reflexões sobre o porquê de a percussão corporal nos sensibiliza tanto e sensibiliza – mais ainda, creio – os bebês, tive como suspeita a ligação que fazemos das batidas no corpo e dos sons relacionados aos ritmos, movimentos e sons naturais: respiração, pulsação, batidas cardíacas, por exemplo³¹. Concomitantemente,

³¹ Em uma das páginas do site na internet do grupo de percussão corporal Barbatuques, encontrei recentemente, referências muito semelhantes a esta minha hipótese inicial. Acho importante deixar aqui como referência aos interessados em mais belas palavras e vindas de sujeitos que trabalham e vivem a percussão corporal com muito mais intensidade e há muito mais tempo.

construímos na música ritmos e movimentos semelhantes aos de outras expressões corporais: o caminhar, o mover das mãos, o movimentar o corpo em geral.

A música não se isola como linguagem em nós. Ao contrário, perpassa todas as linguagens que já estamos construindo em busca de significados e de expressões.

É por isso que desde o primeiro vídeo, no qual o bebê mais velho tinha um ano e três meses, e a média de idade era de cerca de um ano, os bebês buscam expressar o que estão captando e sentindo do mundo com o corpo todo. A tentativa desesperada de alguns bebês de imitar os gestos e fabricar sons de maneira semelhante ultrapassa a simples musicalidade. Chega pelo menos na emissão oral e, com impacto maior, na Linguagem Corporal, além das diversas linguagens que não conseguimos ver.

Quando Cristina Ares levanta e tenta andar – caindo constantemente – na pulsação que traduzo em meus passos, e Lúcio bate o pé quando ainda está aprendendo ficar em pé, precisando de apoio; quando Márcia tenta bater as mãos com pouca coordenação, mas sempre sorrindo; quando Cristiane, Suyara e Dante procuram explorar os sons que seu corpo produz batendo as mãos no peito e nas coxas, batendo palmas, batendo os pés no chão; em todos estes casos é a Linguagem Corporal entrelaçada com a Musical, procurando demonstrar a relação que os bebês têm com os sons e os gestos, como objetos, e comigo (e com a professora), como sujeito que propõe um significado a estes objetos.

Todos os outros bebês não estão ausentes ao que está acontecendo. Se seus corpos não expressam as tentativas de significação que estão vivendo, suas atenções e seus olhares mostram as tentativas de interpretação que estão produzindo enquanto vivenciam aquele momento. Eles estão, por assim dizer, apreciando o momento, a produção musical. Apreciar, neste caso, vira sinônimo de criar sentidos, ainda que os sentidos sejam desprovidos de diferenciações, fragmentações ou encadeamentos racionais.

No enquadramento geral que este vídeo nos mostra, é possível, portanto, visualizar os dois aspectos da arte: a apreciação e a produção³². Este par dialético traduz o que vivenciamos quando nos expomos a algo que nos toca, nos afeta: por um lado queremos assimilar, sentir (continuar sentindo), significar (ressignificar, continuar significando), viver passivamente o que está nos tocando; por outro lado, queremos colocar para fora de nós, emitir, marcar o mundo com nossa interpretação deste fato.

³² As ideias de produção, reprodução (procriação) e criação que exponho neste trabalho vêm direta ou indiretamente de MARX (1996). Neste caso, a Música passa a ser encarada como uma produção dependente das relações sociais, não diretamente ligada à produção material da vida, mas nela entrelaçada, uma vez que depende de e reflete sobre a própria vida material.

Apreciar/produzir, assimilar/expor, interpretar/expressar, são as formas de dizer sobre esta nossa relação com a arte. A arte pode, pois, ser vista aqui como parte da vida. Como vivemos a arte, vivemos a vida: interpretando e expressando o que sentimos do mundo³³.

Obviamente, como tudo que parece oposto, no mundo dialético, os extremos são apenas referenciais iniciais e finais de um quadro de nuances. Assim, entre o interpretar e o expressar existe um gradiente infinito de possibilidades de mistura. Não há interpretação pura, nem expressão pura: há interpretações com mais ou com menos teor expressivo; e expressões com mais ou com menos teor interpretativos. Em outras palavras, interpretação e expressão se entrelaçam no sujeito e promovem as estéticas dos sentidos provisórios.

*“Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranquilo.*

*Mas não consegui entender ainda
Qual é o melhor: se é isto ou aquilo.”³⁴*

Avançando cronologicamente mais de seis meses, podemos interpretar dois aspectos do segundo vídeo. O primeiro refere-se à ressignificação que todos nós fazemos do mundo diariamente. Um mesmo fato é encarado de maneiras diferentes em momentos diferentes da vida, haja uma diferença de meses, dias ou mesmo poucas horas. O que acontece entre um fato e sua repetição, tanto externamente – como as diferentes experiências que temos –, quanto internamente – como as novas reflexões que fizemos – dão significados diferentes entre os dois.

³³ Aqui dialogo com BENJAMIM (1992a). A Arte existe no momento em que se cumpre, em que se produz e gera sentido expressivo. Se, nos tempos atuais, a reprodução da obra de arte se dá com facilidade, é no momento no qual nós atores nos tornamos autores colaborativos, imprimindo no que ouvimos nossos próprios sentimentos, que voltamos a produzir arte. É nos momentos de brincar de arte com as crianças que lhes damos o sabor da expressividade artística. E, quando isso acontece, quero crer, lhes damos dicas de como proceder para continuar vivenciando esta expressividade.

³⁴ Muitas vezes os conflitos existem na materialidade, como aponta MEIRELES (2007); outras tantas, porém é só no sentido que damos às coisas que as diferenças existem. Não que as diferenças de sentido sejam irrelevantes, mas muitas vezes podemos colocar as diferenças para dialogar e gerar sínteses. Em outras palavras, pode-se ser "isto e aquilo".

Este é um dos motivos que, creio, leva os bebês a gostarem de repetir diversas vezes a mesma atividade. O processo de elaboração de significado precisa de um tempo para se consumir. Esta elaboração é sempre parcial. Um sentido nunca está fechado às influências de outras vivências, ainda que muitas vezes esta interferência seja restringida. Além disso, é sempre necessário assegurar-se do sentido ora construído, revivendo-o sempre que possível.

Assim, os bebês continuam se empolgando com a mesma música, ainda que tenham vivido seis meses a mais – o que para eles representa entre 40% e 75% do tempo de suas vidas. Cada vez que a experiência se repete pode ser uma nova significação e/ou uma nova confirmação do que já tem sentido. Além, é claro, de se estar sempre testando o devir: ainda que quase sempre o resultado seja semelhante, não podemos nos dar ao luxo de assegurar que nada mudará.

É como se o conjunto da dúvida e da certeza nos trouxesse uma vontade contínua de experimentar, de vivenciar, de sentir o devir. É assim com os bebês, é assim conosco, adultos.

A liberdade dos passos

"Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças."³⁵

O segundo aspecto que interpreto a partir deste segundo vídeo é o que pode ser traduzido na dinâmica que nele se apresenta. Ao mesmo tempo que a câmera busca captar sentidos – assim como nossos olhos a todo o momento – ao mover-se procurando o que está acontecendo, há uma movimentação dos bebês constante. Esta dinâmica, esta movimentação dos olhares e dos corpos constante, esta dispersão pelo espaço e dos sujeitos, esta mobilidade, enfim, demonstra uma possibilidade de busca mais ativa dos sentidos.

A mobilidade pode ser encarada como uma espécie de liberdade. Se movimentar sem barreiras por um espaço dá aos sujeitos possibilidades de conhecer novas coisas, apreciar novos pontos de vista, criar novas interpretações, criar novas razões para sintetizar o que já se sabe ou já se viveu.

³⁵ Em algum sentido diferente, eu honrei esta maravilha de BARROS (1999). Não que eu discorde do que entendi primeiro...

Para os bebês, o caminhar traduz uma mobilidade muito importante. É parte de um processo exploratório do mundo que passa das investigações de mãos e boca, no qual se traz o mundo para perto, à movimentação pelo espaço, trazendo-se para onde se quer no mundo. Quando os bebês caminham, libertam-se de algumas amarras próprias do “chão”: podem não só escolher onde estar, mas também como querem agir no mundo. Se querem usar os pés para caminhar, caminham; se querem usar os pés para chutar, chutam; se querem usar os pés para produzir ritmo, produzem. Da mesma forma, conquista-se uma liberdade para as mãos. Elas não precisam estar mais apoiando o próprio corpo: podem bater, pegar, empurrar, puxar, levantar, abaixar, etc. Assim, de uma certa maneira, a mobilidade conquistada no caminhar traz uma liberdade a todo o corpo, a todo o sujeito.

Com essa liberdade, pode-se escolher participar ou não de uma brincadeira musical. Se se escolhe participar, escolhe-se também a forma de participar: ou batendo os pés, ou batendo as mãos, ou balançando o corpo, ou uma mistura de tudo isso e de outras coisas.

O que eu canto, o que eu cantava

Por fim, gostaria de identificar algumas semelhanças e algumas diferenças entre os sujeitos e entre o grupo nos dois vídeos.

Começarei pelos adultos, pois quero dar menos atenção a nós. No primeiro vídeo, havia dois adultos envolvidos na atividade: eu e a professora. No segundo vídeo, há pelo menos três adultos presentes: eu, a minha colega monitora que realizou a gravação e a professora adjunta do CEMEI.

Falando primeiramente sobre as outras pessoas, no primeiro vídeo, o envolvimento da professora com a atividade é significativo. Ela segue como consegue – não temos a obrigação de saber todos realizar uma atividade em específico – a brincadeira musical de percussão corporal que proponho. Além disso, sentada no chão, é um elo fundamental entre mim – que preciso estar de pé para produzir a música como queria – e os bebês – que naquele momento não sabiam, na maioria, sequer ficar em pé sozinhos.

Já no segundo vídeo, apesar de a professora adjunta não estar envolvida diretamente na atividade, ela estava desempenhando uma atividade para que esta fosse

possível. Quando um bebê quer dormir, precisa ser respeitado – e, muitas vezes, quando não é, expressa sua insatisfação com muito choro. Além disso, ainda que não estivesse realizando nenhuma atividade em prol desta, não a julgaria mal: como já relatei, há dias em que não conseguimos estar envolvidos como queremos com o trabalho – e este é o privilégio de se trabalhar em grupo, pois um pode dar suporte ao outro quando é preciso.

Quanto à colega que realizou a gravação, pouco tenho a dizer a mais: já fiz apologia anteriormente a este tipo de colaboração e já descrevi tecnicamente o que ocorreu nesta captura da realidade. Basta, então, apenas realçar a importância fundamental do olhar em conjunto que tivemos nesta ocasião. Foi esta colaboração que gerou a interpretação que ora exponho: fossemos outros sujeitos, este trabalho seria diferente – se é que existiria.

Sobre mim, sinceramente, notei pouca diferença entre o que pratiquei nos dois momentos. A empolgação e a alegria eram semelhantes. Não percebi ter alterado a técnica, exceto, é claro, pelos erros de execução cometidos. Tentei nos dois casos brincar com os bebês, olhando no grupo como um todo e em alguns sujeitos em especial, quando eles me olhavam. Não é sempre, mas na grande maioria das vezes esta atividade, este brincar de música com os bebês, é muito agradável para mim, gera sentidos e me dá uma possibilidade de me relacionar com cada um daqueles pequenos sujeitos de uma forma mais direta.

Sobre o grupo, é notória, como já foi explicado, a diferença da mobilidade. Isto, juntamente com o movimento da câmera, deu uma dinâmica totalmente distinta ao grupo. No segundo vídeo, os que estavam envolvidos ativamente brincaram com muito mais agilidade. Os que estavam envolvidos passivamente puderam acompanhar a tudo mais de perto, ou de onde achavam mais interessante. Os que não estavam envolvidos, puderam fazer coisas pelos diversos locais da sala.

É interessante destacar, porém, que o envolvimento na atividade era algo altamente inconstante. Alguns bebês que começaram envolvidos perderam o interesse durante o tempo transcorrido no vídeo. Outros, desenvolveram o interesse durante o tempo do vídeo e começaram a dar atenção ou a brincar somente nos últimos instantes. E muitos, talvez a maioria, oscilaram entre atenção na atividade e em outras coisas. Tudo isso num espaço de tempo cronológico que não ultrapassou os quarenta e cinco segundos.

Quanto a alguns sujeitos em específico, há dez bebês que estavam em ambas as gravações: Jean, Leon, Tayra, Lúcio, Cristina Pinheiro, Suyara, Dante, Michele, Cristiane e Márcia.

Jean, Tayra e Cristina Pinheiro demonstraram pouco interesse ativo em ambos os vídeos. A diferença é que, no segundo vídeo, Jean levanta-se e vai fazer outra coisa, Tayra se ocupa com uma sandália e Cristina Pinheiro acompanha a tudo mais de perto. Em outras palavras, mesmo não se envolvendo diretamente com a atividade, cada um teve mais liberdade para estar ou não por perto.

Suyara, Cristiane e Márcia, quer pelo enquadramento, quer por outro motivo, parecem ter se envolvido menos no segundo vídeo. Na maior parte do tempo, não aparecem no enquadramento. Quando aparecem, parecem estar apenas de passagem entre os espaços da sala. Suyara até se envolveu no início, mas depois desviou sua atenção para outras coisas. Márcia talvez estivesse brincando junto, mas, como aparece muito rapidamente, não é possível ter certeza.

Lúcio e Dante demonstraram interesse semelhante em ambos os vídeos. Dante oscilou entre a atenção na atividade, tentando inclusive produzir junto, e o interesse por outras coisas. Já Lúcio, com exceção de cerca de três segundos, esteve envolvido na atividade, tentando produzir som com os pés em toda a extensão de ambos os vídeos. A diferença é que no segundo ele já caminhava e estava bem próximo de mim quase todo o tempo, parecendo tentar entender de perto os movimentos e repeti-los buscando um referencial mais imediato.

Por último, Michele e Leon se expressaram muito mais significativamente no segundo vídeo. Michele, que no primeiro vídeo era uma das poucas a andar, buscou somente um ângulo de onde poderia ver melhor o que estava acontecendo. No segundo, tentou reproduzir a pulsação no caminhar e movimentou o corpo e os braços no ritmo da música. Leon, por sua vez, que no primeiro vídeo ficou quase o tempo inteiro parado e observando, mudou completamente no segundo vídeo. Ele foi, por assim dizer, o personagem principal do segundo vídeo. Começou a cantar a canção já nos primeiros segundos, muito antes de eu mesmo começar a cantar, enquanto eu ainda estava somente fazendo percussão corporal. Depois, ao longo do vídeo, caminhou pela sala inteira, com expressão de alegria, sempre tentando bater os pés na pulsação e mexendo os braços no ritmo, ora tentando bater palmas, ora tentando bater o peito, ora somente balançando as mãos no ar.

Leon sintetizou tudo sobre o que falei e um pouco mais. Mostrou a alegria que sinto na turma nos encontros musicais. Mostrou a tentativa de se expressar na Linguagem Musical usando visivelmente as Linguagens Oral e Corporal. Mostrou a liberdade de

caminhar pela sala, interagindo com quem está e com quem não está envolvido na atividade que propomos.

As diferenças e as semelhanças que realcei, porém, não são representativas de como vivemos esta atividade nos diferentes momentos ao longo do ano. Algumas crianças que se mostraram distantes em ambos os vídeos se envolvem muito em alguns momentos, como Cristina Pinheiro, Dante e o próprio Jean. Há bebês que variam muito de interesse entre uma semana e outra. Outros modificam seus comportamentos de acordo com os dos outros sujeitos, adultos e bebês, ou com a percepção da presença da câmera.

De qualquer maneira, o que quero pontuar é que estes dois vídeos são representativos da atividade como um todo, mas que as ações de cada sujeito modificam-se entre as semanas nas quais realizamos esta atividade. Por não possuímos currículo fechado³⁶, por não termos que nos restringir em tempo e em forma em alguma atividade, por não termos que obrigar nenhum bebê a ser ou fazer de tal maneira, o que acontece a cada semana é imprevisível – ainda que planejem –, e sempre uma boa surpresa – quando se quer ter este olhar.

³⁶ Confesso que ainda preciso digerir tudo que o riquíssimo artigo de RICHTER e BARBOSA (2010), que somente há pouco tempo chegou a meus olhos, têm a oferecer, a contribuir com minha forma de pesquisar e de trabalhar, mas, neste item específico, acho que foi a melhor contribuição a respeito do currículo para a Educação Infantil que colhi: "abertura à experiência de viver juntos".

8

Epilogando

No fim, começa-se a concluir.

Começo esta reflexão final pensando e falando sobre o processo de confecção desta obra. Ao longo da escrita, senti novamente algo que já sabia, que já discutira intelectualmente, que já sentira anteriormente em níveis menos significativos. Ponho o que quero dizer em uma série de frases que tentam sintetizar uma ideia. Peço que estas frases não sejam tratadas como aforismos, mas sim como passos – que, porém, não necessitam ser seguidos em ordem determinada – de um processo de pensamento.

1- O processo reflexivo nos transfere para um estado de pensamento diferente do original.

2- Refletir sobre a prática nos faz notar coisas que, por mais que tenhamos contato cotidiano, não nos apercebemos, pelo envolvimento com prática enquanto esta está acontecendo.

3- Escrever sobre algo é um processo reflexivo.

4- Escrever em forma de narrativa é uma forma privilegiada de reflexão, pois nos remete a interpretações que ultrapassam os processos "puramente racionais" e nos aproxima de sentimentos que tivemos enquanto vivíamos a prática em si.

Tudo isso pode ser resumido da seguinte maneira: aprendi muito enquanto escrevia. Arrisco-me a dizer que o processo de escrita desta obra condensou mais conhecimento em mim do que a própria vivência ou do que as leituras que fiz para fundamentar o que estudei ao longo dos últimos anos. Digo melhor: escrever gerou em mim um conhecimento mais consciente do que as vivências e do que as leituras.

Sinto que escrever condensa ou gera quase tanto conhecimento quanto o diálogo – que, para o que vivi até hoje, é a forma mais consistente na busca de conhecimento. É como se escrever fosse um diálogo, mas não no presente, com outros sujeitos respondendo imediatamente; é um diálogo com fatos e pessoas do passado e consigo mesmo. Quando escrevo, sobretudo no nível de uma obra investigativa, converso com os autores que li, vi e ouvi; com as pessoas que conversaram comigo em outros tempos; com minhas próprias interpretações de momentos anteriores.

Dito isto, fecho a observação sobre o processo reflexivo desta obra com o último passo que notei em meu caminhar:

5- Sendo esta a última seção do processo de minha escrita nesta obra, ao reler o que percorri até aqui – algumas vezes, devo confessar –, me apercebi de algo mais: a leitura do que se escreveu no processo reflexivo gera mais reflexão. Assim, tive que refazer muitos pequenos trechos da obra enquanto relia.

Não basta, entretanto, gerar uma obra que condensa as ideias e as ideias refletidas. Aqui retorno a uma das primeiras seções desta obra, quando disse que queria honrar minha prática, meu trabalho. Digo o inverso, entretanto: se parti do meu trabalho, é em meu trabalho que devo chegar.

Este não é o único objetivo da produção desta obra. Há pelo menos outros dois bem óbvios: primeiro – o bem pragmático –, ter um trabalho de conclusão de curso, podendo fechar o ciclo de minha graduação; segundo, gerar alguma forma de conhecimento que possa ser utilizado por outros que venham a ler a obra.

Entretanto, é uma consequência da qual não consigo fugir: retorno ao meu trabalho com olhos diferentes e, conseqüentemente, com mãos diferentes. Percebo em meu trabalho coisas diferentes a cada dia que escrevo algumas linhas desta obra, ou quando releio alguns trechos. Assim, procuro modificar certas ações – quando consigo – para rumos que acredito serem mais interessantes para os bebês, sempre que percebo os pequenos equívocos ou as pequenas melhorias possíveis.

Devo, porém, citar algumas conclusões mais específicas desta obra. Começo estas especificidades pelos motivos que me levaram a escolher o título da obra, determinado quase no fim de sua produção, uma vez que ainda se buscava o que era mais significativo dentro dela.

Há quase cem narrativas: noventa e três escritas, duas audiovisuais. Deixemos de lado a exatidão: arredondemos para cem. Esta é uma obra que enaltece a multiplicidade. Foram cem situações que vivi enquanto estava com os bebês na creche este ano. Cada uma delas com particularidades. Cada uma única.

E cem são pouco. Se dispusesse de tempo e energia, poderia narrar cem por semana. Quem sabe até cem por dia.

Cada uma delas apresenta uma linguagem. São, portanto, cem linguagens. E sim, aqui o número “cem” pode ser encarado como um pequeno exagero. Mas se este exagero existe como diferentes linguagens em meu conjunto de narrativas acumulado, não existe na realidade dos bebês. São, sim, cem – ou quase cem, ou mais de cem – linguagens, muitas das quais não conseguimos captar, pois ainda não rotulamos ou simplesmente não as vimos, não as notamos.

Comparando com as dos adultos, as tentativas dos bebês de interpretar e de se expressar no mundo são menos tendenciosas; menos preconceituosas, pois; menos dependentes de avaliações externas restritivas, afinal – menos, muito menos.

Foi isto que notou um conjunto de educadores da província italiana Reggio Emilia ao formularem um sistema educacional para a primeira infância diferenciado. Em meados da década de 1990, esta forma diferenciada foi captada por alguns estudiosos americanos que, colaborativamente com alguns professores italianos, numa tentativa de divulgação, condensaram alguns princípios do sistema de Reggio Emilia e escreveram uma obra reunindo dezenas de colaboradores intitulada: "As cem linguagens da criança"³⁷.

"E por que outras?", estão a se perguntar os mais atentos ou críticos. Começo esta resposta dizendo que por isso deixei esta discussão para o final.

Em primeiro lugar, "outra" é a realização, a manifestação, a concretização, a materialização, enfim, das linguagens das crianças em meus exemplos. Os tempos são outros, os espaços são outros, os sujeitos são outros. A cultura é outra.

Em segundo lugar, "outra" foi a forma de contar. As narrativas trouxeram à tona de uma maneira diferente as materializações das linguagens. A arte deve existir não só na interpretação/expressão das crianças, mas também aqui as trago, como adulto.

³⁷ EDWARDS, GANDINI, e FORMAN (1999) trazem uma série de ideias e práticas do sistema de Reggio Emilia que são impossíveis de se transcreverem em poucas palavras, mas que, em linhas gerais, tratam de dar voz às crianças nas mais diferentes linguagens, trabalhar colaborativamente, inclusive com os pais, preparar os espaços para a maneira singular da Educação Infantil, entre outras. É um trabalho bem interessante, que recomendo ser lido por completo – sempre com olhos críticos.

Em terceiro lugar, "outra" se refere à polissemia da palavra "linguagem". Ainda que implícita no título, expressa apenas no subtítulo, esta palavra percorreu toda a obra e, com certeza, está entre as mais citadas no percurso. Deixei clara minha interpretação provisória, simplificada e restritiva desta palavra já na terceira seção. Porém, aqui faço um jogo entre este significado e o que se refere ao estilo no qual podemos expor algo³⁸.

Se por um lado pretendo – e creio – ter feito uma apologia à multiplicidade de formas de interpretação e de expressão, pretendo também ter realizado a obra como um todo com uma pluralidade de estilos. Acredito que é mérito tentar realizar algo do qual se fala bem em todas suas nuances, em outras palavras, fazer o que se fala, ser coerente. Assim, sobre a tentativa de dialogar com as diversas linguagens, em relação ao que me propunha interiormente, confesso que fracassei. Mas, ainda assim, peço que reconheçam – tanto no sentido de “aceitar com gosto” quanto no sentido de “perceber após ter procurado” – meu esforço.

Se, entretanto a apologia foi insuficiente, retomo-a aqui nas conclusões específicas. Gostaria de deixar ao menos isto de recado aos que forem ler esta obra: a multiplicidade de linguagens é salutar para uma visão de mundo plural. Não podemos deixar que o mundo continue a ser organizado por linguagens específicas, gerando sempre os mesmos padrões ou padrões semelhantes, reproduzindo sempre o que está posto.

Este movimento de diversificação das linguagens na Educação é possível e já é realizado nas UEs de Educação Infantil que respeitam a legislação vigente no Brasil³⁹. É também realizado de forma esporádica em outros níveis da Educação. Porém, é muito difícil nestes níveis, escapar do ciclo vicioso de linguagens que os envolve e perpassa quase todas as instituições educativas: Linguagem Oral – e esta quase sempre somente do professor – e Linguagem Escrita. Estas duas linguagens abarcam e sufocam mesmo aquelas linguagens com as quais dialoga – a Matemática, algumas Artes, algumas Ciências.

Não é só a simples diversificação que ora exponho como desejo. Não é somente, também, dar oportunidade àqueles sujeitos que não sabem ou não gostam de se expressar

³⁸ É o que academicamente se discrimina como "gênero do discurso".

³⁹ Os RCNEI (1998) dedicam um volume inteiro ao que chama de "linguagens". Concordando ou não do que expõe-se ali, a ideia que trago é compatível com o que se propõe oficialmente pelo governo federal. As Diretrizes (2009) são ainda mais categóricas nos artigos oitavo, caput, e nono, incisos II e – por que não – III.

nas Linguagens Oral e Escrita, que não sentem nestas linguagens interpretações suficientes do mundo. Não é unicamente, tampouco, dar a cada uma das linguagens a possibilidade de desenvolvimento em cada sujeito.

É tudo isso somado a algo que sinto como mais importante: as linguagens não são dissociadas, como até agora pareci tratar nesta obra. Sinto – e aqui são só indícios preliminares e intuição a partir de minha prática, pois pouco li a respeito disso em outras obras – que o desenvolvimento de uma linguagem interfere nas das outras. Citando um exemplo, a musicalização ajuda a desenvolver as Linguagens Corporal e Oral, como expus.

E, assim, dois e dois são cinco.

Separamos em fragmentos mais ou menos com sentidos as tais com linguagens. Mas elas interferem-se mutuamente. Se o nome que damos a cada uma das linguagens tem algum sentido além da simples análise – e eu creio que tem –, elas não estão isoladas uma das outras, mas ligadas por uma estrutura básica, uma materialidade: o corpo humano.

Não pense em compartimentos.

Pense em rede.

Ou melhor: pense em raiz.

Não é possível dissociar o que o corpo traduz e produz. E, neste sentido, o múltiplo se torna uno.

Damos nomes às partes do corpo. Analisamos, dissecamos. Encontramos funções específicas de cada órgão, de cada tecido, de cada tipo de célula. Isto não quer dizer que um órgão não interfere no outro. E aqui poderia citar diversos exemplos de como isso pode acontecer, desde o ritmo cardíaco interferindo no respiratório até as doenças chamadas psicossomáticas. Mas não sou médico, ou qualquer outro tipo de fisiologista... E, para meu exemplo, creio ser suficiente a comparação com o corpo até aqui.

O corpo pelo qual as linguagens perpassam é, pois, rizomático. Pode ser que uma determinada linguagem esteja bastante afastada de outra, mas, ainda assim, estão unidas. Explora-se uma e todas acabam por estar mais a floradas. A capacidade do ser humano é múltipla. Que não se restrinja, pois, à qualquer singularidade.

E, neste sentido, que se exporte para todos os níveis de Educação a multiplicidade de linguagens encontrada na Educação Infantil⁴⁰.

Outra conclusão à qual cheguei durante o processo é sobre o papel do adulto educador na creche⁴¹. Tenho, como já declarei, uma grande simpatia pelos momentos em que os bebês aprendem algo entre eles, sem depender diretamente do adulto. Tentei, assim, aguçar meu olhar para esses momentos durante as análises.

De fato, percebi momentos significativos deste compartilhar. Entretanto, senti meus olhos me chamando a ver outros momentos, numerosos e significativos: os momentos em que os bebês assimilam algo diretamente dos adultos. Não pude, assim, fugir desta relação tão significativa.

Minha tentativa original pretendia retirar do adulto o papel exclusivo da fonte primária no compartilhar das linguagens. Acredito que consegui atingir este objetivo. Porém, sinto que dialeticamente ficou mais forte em mim a importância que o adulto tem no desenvolvimento do bebê.

As vivências dos adultos são, em número, muito superiores às dos bebês, podendo dominar as diversas nuances de uma linguagem socialmente valorizada. Assim, têm mais chances de expor formas diferentes de linguagens que podem ser captadas pelos bebês. Além disso, parece que os adultos lidam com algumas linguagens mais conscientemente, tendo a intenção determinada de dar exemplos para os bebês de como estas linguagens podem ser trabalhadas. Parece que este é o movimento que os educadores – mas não só nós – promovemos no dia-a-dia: mostrar as possibilidades que já conhecemos de como interpretar e se expressar no mundo.

Esta reflexão me fez, assim, desconstruir em mim uma ideia já fixa: a de que toda relação entre um adulto e um bebê baseava-se no adultocentrismo. Ainda acho que, mesmo inconscientemente, nós adultos queremos expor nossas visões de mundo às crianças como um todo e aos bebês especificamente. Porém, vi que podemos fazer isso

⁴⁰ Em um artigo proposto como debate, MELLO (2005) traz pelo menos três ideias com as quais eu dialogo ao longo da obra, mas que só aqui, no último intercâmbio possível com esta referência, apresento:

1- As crianças só se apropriam do que conseguem interpretar e expressar em uma linguagem.

2- O desejo e o exercício da expressão em diferentes linguagens garantem a introdução na linguagem escrita.

3- Ao que quero me referir neste ponto em particular: A multiplicidade de linguagens presente na Educação Infantil deve ser transportada para o Ensino Fundamental.

⁴¹ BONDIOLI (1998) conceitua as formas de como este papel se desenrola. Apesar de discordar de seu estilo por demais objetivo, acho o texto, no geral, interessante para refletir sobre a função educativa da creche, o que devemos ter como eixo e o que devemos transgredir.

de maneira não autoritária, sem objetivos predeterminados, sem imposições, mas sim como demonstrações, como sugestões, como compartilhar.

Se a relação entre adulto e bebê se conduz desta forma, creio que superamos a posição adultocêntrica, dando valor equivalente às formas de interpretação e de expressão variadas, sejam elas originárias de qualquer fonte: adulto, criança ou bebê. Assim, o papel do adulto, principalmente do adulto educador, possui uma posição privilegiada se encarada da seguinte maneira:

- 1- O adulto tem um maior número de vivências comparando-se com os bebês;
- 2- O adulto tem consciência da superioridade numérica de suas vivências;
- 3- O adulto toma consciência de que a superioridade é somente numérica, não valorativa;
- 4- O adulto toma consciência da importância da multiplicidade de vivências e, por isso, expõe sua experiência aos bebês, no intuito de eles assimilarem da maneira como quiserem ou conseguirem estas vivências.

Resumindo: o papel do adulto numa relação não adultocêntrica com os bebês é importante a partir do momento em que ele deixa de dar valor às formas específicas e passa a dar valor à multiplicidade de formas de interpretação e de expressão no mundo.

Há uma última conclusão parcial na qual cheguei durante a reflexão que permeou esta obra: existe um intercâmbio indissociativo entre o que é planejado e o devir. O educador não pode deixar que o acaso determine o que acontecerá durante o tempo em que convive com os bebês. Desta maneira, o planejamento é fundamental para determinar as linhas gerais do que se pretende trabalhar com os bebês. Seguindo a proposta da multiplicidade, o planejamento deve conter a pluralidade de formas de vivência: se um dia contamos história, no outro pintamos, no terceiro brincamos com massinha, nos outros com terra, fotos, bloquinhos de montar, carrinhos, giz, vídeos, água, bonecas, canções, bolas, bexigas, bolinhas de sabão, barro, parque, etc, etc, etc.

Entretanto, devemos lembrar que todos os planejamentos são parciais. Assim, por mais que queiramos, não conseguiremos alcançar detalhes planejados. As condições do tempo e do espaço e, principalmente, a vontade dos sujeitos envolvidos determinam na prática os rumos que uma atividade irá tomar. Neste sentido, o devir supera o planejamento em força.

Digo mais: quando estamos abertos às possibilidades que podem acontecer, quando nos atentamos as variações que ocorrem no percurso, as atividades mostram-se mais ricas, os sujeitos, mais envolvidos e produtivos. Refletindo sobre o que relatei,

percebi que temos, como educadores, uma importância fundamental em deixar os rumos se desviarem, os objetivos se modificarem. Não que tenhamos que nos anular no processo educativo, mas que tenhamos uma espécie de humildade de percebermos que, muitas vezes, o que planejamos não é exatamente o melhor, nem para os sujeitos, nem mesmo para o que queremos, pois não sabemos de tudo.

Por fim, declaro, antes de encerrar, que estou aberto ao diálogo em tudo que escrevi. Percebo que há uma série de conceitos que ainda estão se formando em mim, e que me impulsionam a continuar investigando na prática, nas obras de outros dos interessados nas diversas temáticas que permeiam esta obra e, sobretudo, no diálogo formas de condensar estes conhecimentos. Convido, pois, os parceiros de viagem a construírem comigo.

Há somente uma conclusão a qual eu chego com certeza: esta investigação deve ser continuada. Vislumbro um doutorado pela frente – quando eu possuir forças. De qualquer maneira, esta pesquisa está em aberto. Sinto que somente um ano dedicado a ela é muito pouco para a riqueza de fatos e para os detalhes que pretendo investigar. Preciso recolher mais dados, ler mais referências, conhecer mais sujeitos – adultos e bebês... Enfim, ter mais vivências para me sentir mais satisfeito com a pesquisa.

Não quero dizer que fiz pouco. Sinto que fiz o suficiente em minhas atuais condições de vida. Porém, gostaria de poder me dedicar mais. Uma dedicação que necessita tempo de diálogo com o mundo e de reflexão. Sinto, enfim – com um clichê me perseguindo –, um gosto de quero-mais...

Os mais experientes, eu sei, estão a pensar: "Mas esta é exatamente a característica mais fundante da ciência, seu caráter contínuo de incompletude e de eterna busca!". A estes respondo, pois: "Que venha a incompletude a mim, a eterna busca, o movimento contínuo". Até onde sei, esta é a vida.

Dialogadores

1. ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à Educação. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 35-51, 2011.
2. BARBATUQUES. Hit Percussivo. Nucleo Barbatuques, 2012. CD.
3. _____. Oficinas dos Barbatuques: texto descritivo. Disponível em: <<http://www.barbatuques.com.br/>>. Acesso em: 9 nov. 2012.
4. BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.
5. BARROS, M. Exercícios de ser criança. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
6. _____. Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010.
7. BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: _____. Sobre arte, técnica, linguagem e política. Lisboa: Relógio d'água, 1992a. p. 71-113.
8. _____. O brinquedo e o jogo: notas à margem de uma obra monumental. In: _____. Sobre arte, técnica, linguagem e política. Lisboa: Relógio d'água, 1992b. p. 171-176.
9. BONDIOLI, A. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: _____.; MANTOVANI, S. (Orgs.). Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 212-227.
10. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3.
11. BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº , de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 9 nov. 2012.
12. BUFALO, J. M. P. O imprevisto previsto. *Pro-Posições*, v. 10, n. 1 (28), p. 119-131, 1999.

13. CALVINO, I. As cidades invisíveis. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 150.
14. CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.
15. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
16. FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: _____; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores associados, 1999, p.67-97.
17. FERREIRO, E. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, A. L. G. (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 55-66.
18. FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1983.
19. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
20. KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011.
21. LENINE. Ninguém faz ideia. Sony Music, 2004. CD.
22. MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã (Feuerbach). Hucitec: São Paulo, 1996.
23. MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; _____ (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores associados, 2005.
24. MEIRELES, C. Ou isto ou aquilo. In: *Ou isto ou aquilo*. Guarulhos: Nova Fronteira, 2007. p. 38-39.
25. MUSATTI, T. Entre as crianças pequenas: o significado da outra da mesma idade. In: FARIA, A. L. G. (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 19-28.
26. OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: _____. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 17-35.
27. PALAVRA CANTADA. Yapo. Melhoramentos, 2010. CD.

28. PISTRAK, M. M. (org.) A Escola-comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
29. PRADO, G. V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. Narrativas pedagógicas e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? Revista Teias, v. 12, n. 26, p. 143-153, 2011.
30. PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história de formação... In: _____.; _____. (Orgs.). Porque escrever é fazer história. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 47-62.
31. PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA; A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; _____. (Orgs.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autpres Associados, 2002. p. 93-111.
32. RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, 2010.
33. ROSEMBERG, F. Educação: para quem? Ciência e Cultura, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.
34. SNYDERS, G. Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
35. VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). Como me fiz professora. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
36. VERBA, M.; ISAMBERT, A. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos "mais velhos" no interior do grupo. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Orgs.). Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 245-258.
37. VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
38. _____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Anexo 1

Narrativas Escritas

As Narrativas a seguir foram construídas a partir de fatos que ocorreram entre primeiro de março e trinta e um de agosto deste ano. As datas estão referidas ao lado da numeração (em algarismos romanos) que precede cada narrativa.

Apesar de ter analisado somente algumas narrativas na obra, exponho na íntegra o que vivemos – em minhas palavras tortas – para que pesquisadores possam ter um banco de dados maior, e outros curiosos possam se divertir e, quem sabe, aprender.

I (05/03)

Numa tentativa de conter o choro coletivo enquanto estou sozinho com 16 crianças, pego uma tampa de um pote de plástico e coloco na cabeça (normalmente coisas diferentes geram uma curiosidade coletiva que extingue o choro por alguns poucos minutos). A tampa tem cerca de 15 cm X 30 cm. Digo a eles enquanto sorrio e danço: “Ó o meu chapéu!”

Após alguns segundos de surpresa e sorrisos, o choro volta e eu procuro outras soluções.

Minutos depois, vejo Sara tentando equilibrar a tampa na cabeça. Dou uma risada. Ela sorri de volta.

II (05/03)

Temos alguns bonecos pendurados pela sala por fios elásticos ao teto. De vez em quando, brincamos de jogar esses bonecos pela sala, que pulam e voam pela sala, suavemente, puxadas pelo elástico.

Teresa, que nem engatinha, nem consegue sentar-se sozinha, por sorte, foi colocada (ou rolou) até o boneco que fica mais rente ao chão. De bruços, conseguiu brincar por alguns minutos com o boneco, enquanto eu observava.

Depois de um tempo, chamei seu nome. Ela me olhou, sorriu, e agarrada ao boneco, agitou sorrindo as mãos, como que fazendo o movimento de jogá-lo para mim.

III (06/03)

Uma vez por dia, damos banho em todas as crianças. Sempre tentamos conversar com os bebês durante esse processo. Hoje foi interessante, pois o Márcio, que é bastante ativo, gosta muito de explorar o ambiente e interagir com os colegas e com os adultos, mas que normalmente não se expressa oralmente (a não ser pelo choro, para pedir ou reclamar de algumas coisas), decidiu conversar comigo.

Explicava pra ele o que estava fazendo (“vou tirar essa camisa”, “vamo entrar na água?”, etc), ele emitia algumas sílabas, como se estivesse respondendo. Algumas vezes, era ele que começava o diálogo. Eu respondia como se estivesse entendendo (“ah, é?”, “que legal, Márcio”, etc).

De fato, o mais interessante foi perceber que ele, num momento em que estava sozinho comigo, teve um comportamento diferente em relação ao diálogo, pois em grupo, não se pronuncia oralmente.

IV (06/03)

Após dar banho na Cristiane, a coloquei sobre a toalha e comecei a enxugar. Na hora de enxugar a cabeça das crianças, normalmente brinco de esconder com a toalha, para que elas não fiquem nervosas.

Cristiane quis mais. Ela mesma passou a se esconder, depois que acabei de enxugar sua cabeça. Continuei com a brincadeira por um tempo: “Cadê a Isa? Achei!” Ela tirava e colocava a toalha sobre o rosto e ria.

V (06/03)

Durante o almoço, Jean, após ficar satisfeito, começou a dizer “mem”, seu único discurso oral até então. Parecia querer dizer: “num quero mais comer, me tire daqui e me leve pra dormir”.

Tayra, entretanto, ainda comia e começou a dizer, baixinho, no mesmo ritmo que Jean “mem”. Parecia gostar de pronunciar aquela sílaba. Mas não consegui entender o significado para ela...

VI (07/03)

Estávamos tirando as crianças que já sabem andar (ou quase) do solário e colocando no parque dos pequenos. Sara fez cara de choro e resmungou, apontando para a sandália. Perguntei se ela queria que eu tirasse a sandália do pé dela. Ela continuou,

resmungando. Tirei uma das sandálias, ela olhou em meus olhos e sorriu brevemente. Então retirei a outra.

VII (07/03)

Hoje no almoço, aparentemente quase todos estavam com bastante fome (ou a comida estava bem gostosa). Três das quatro crianças comeram bastante e pediam com ansiedade a comida, enquanto eu estava dando colheradas para as outras. Porém, cada uma tinha seu jeito peculiar de pedir: Leon somente abria bem a boca e permanecia assim até eu dar uma colherada; Cristina Ares gritava algumas sílabas, normalmente vogais, predominantemente “aaah” ou “uuééé”; Jean pronunciava sua sílaba corriqueira, “mem”.

VIII (08/03)

Durante a última semana, várias crianças decidiram andar. Foram pelo menos quatro que pela primeira vez em público na creche deram-se a liberdade de caminhar pelas próprias pernas. Acho importante registrar essa conquista coletiva, e dos sujeitos: Cecília, Suyara, Tayra e Lúcio.

Hoje foi a vez do Lúcio. Na primeira vez apoiado, convidado a vir, veio pegar minha mão, quatro passos adiante de onde estava. Mais tarde, na hora de ir para o refeitório para o almoço, aproximou-se do carrinho de transporte entre os ambientes levantando-se e caindo repetidas vezes, por meu incentivo e de uma colega monitora.

Não é o primeiro ano que presencio isso: muitos “aprendendo” a andar num curto espaço de tempo. E tenho a impressão de que ainda não acabou...

IX (08/03)

Suyara acordou antes que a maioria dos colegas. Para que ela não fizesse barulho excessivo, ou passasse por cima dos outros explorando o ambiente, fiquei brincando com ela. Certa hora, ela apontou para uma reprodução de uma pintura de um cachorro estilizado que é grudada na parede da sala. Disse a ela que era um cachorro e imitei o som de um latido.

Pouco depois, ela apontou para a figura e disse: “au, au”. Foi a segunda palavra que escuto dela (ou terceira, pois uma vez escutei algo parecido com Ruy, mas pode ter sido só um desejo), uma vez que ela fala somente (e a todo momento): “oi”.

X (12/03)

Pedi à Suyara para falar “papai” como em outro dia. Ela ficou calada e sorriu. Mas Cristiane ouviu, quando pedi à Suyara pela segunda vez e disse “papai”. Fiquei bem contente e dei risada dizendo que ela tinha falado. Então Suyara criou coragem e disse “babai”. Dei mais risadas. Então, para minha maior surpresa, Dante também se desinibiu e disse “papa”.

XI (13/03)

Falei para a Suyara que ela tinha que falar “mamãe” também, que era injustiça só falar “papai”. Ela não quis se manifestar... Horas depois, quando acordou do sono depois do almoço, olhou para mim e disse: “babai, mamãe”. Sorri muito e ela comigo.

Comentei com minhas colegas que o repertório da Suyara está aumentando. Já são “oi”, “babai”, “auauau” e “mamãe”. Falei para Suyara: “Você já sabe ‘papai’, ‘mamãe’, agora só falta ‘Ruy’”! Ela sorriu. Parece que entendeu a piada.

XII (14/03)

Como todas as quartas, entre 8h30 e 9h00, fizemos um encontro musical. É um momento em que nos dedicamos à música. Hoje fiz, com a ajuda das minhas colegas monitoras e professora, uma introdução com músicas de percussão corporal, melodias com palavras sem sentido e coreografia. Depois, peguei um saco com dezenas de chocalhos de garrafinhas PET e toquei com eles – cantamos, inclusive músicas de cachorro, tema do mês. Finalmente, cantei algumas músicas no violão.

Foi um momento muito especial. Crianças que normalmente não se manifestam se mostraram bem alegres. Algumas outras, se superaram.

Leon, que normalmente é muito quieto, e muitas vezes triste, fez parte de coreografias (especialmente o “hey” de trás-lá) e sorriu bastante.

Márcia, a segunda mais nova, sentada, sozinha, sorriu bastante.

Cristina Ares dançou bastante.

Suyara e Márcio quiseram tocar violão, como sempre, e Leon também, e veio até mim tocar.

Jean parou de chorar quase o tempo todo.

Dante chegou perto de mim quando estávamos tocando os chocalhinhos. Eu tocava, ele tentava imitar, não conseguia e queria pegar meu chocalho. Eu dava. Continuava tocando. Ele tentava acompanhar novamente e não conseguia. Queria pegar

de novo meu chocalho... Nunca estava satisfeito, como se não entendesse porque com ele o chocalho funcionava diferente.

Márcia parecia querer pegar um chocalho. Ofereci a ela, mas ela não estendeu a mão. Pus, então, um chocalho em sua mão. Ela segurou, sorriu e já balançou.

Muitas crianças se divertiram com os chocalhos. As que mais chamaram minha atenção foram Cristiane, Cristina Ares, Lúcio, Sara e Suyara.

XIII (15/03)

De manhã pedi para Suyara falar meu nome. Em volume muito baixo disse, com a consoante sem som definido, entre “r” e “f”: “Ruy”. Dei uma boa risada e pedi para ela repetir. Ela sorriu, mas não repetiu.

Passaram brincadeiras, trocas, almoço, sono. Quando ela acordou, me disse “oi”. Eu sentei a seu lado e, depois de brincar um pouco, pedi para ela falar meu nome de novo. Honestamente, não tinha certeza de que havia falado meu nome no começo da manhã, afinal, o volume foi muito baixo e sua palavra preferencial, “oi”, tem som parecido com “Ruy”. Porém ela confirmou, em volume um pouco menos baixo, mas com a mesma indefinição de consoante. Ri um pouco e ela sorriu comigo e depois repetiu meu nome mais uma vez.

XIV (15/03)

Hoje fiquei mais de dez minutos cuidando sozinho de catorze bebês. Fiz várias brincadeiras para mantê-los tranquilos. Uma delas foi empurrar o corpo de uma embalagem vazia de plástico de batata chips e fazer sua tampa voar. Muitos gostaram dessa brincadeira. Leon adorou. Depois de umas duas ou três vezes empurrando a tampa para voar até o chão, pedi ao Leon que pegasse a tampa para mim. Ele entendeu meu pedido, trouxe o mais rápido possível e continuou a prestar atenção na brincadeira. Pedi que ele colocasse a tampa embalagem. Ele encaixou quase perfeitamente. E ficamos brincando disso durante alguns minutos; Leon sempre empolgado em trazer a tampa e em vê-la voar.

XV (16/03)

Michele acordou mais cedo. Como habitual, demos a ela alguns brinquedos para que ela ficasse tranquila e não atrapalhasse o sono dos outros bebês. Fiquei brincando com uma bola inflável de plástico de cerca de trinta centímetros de diâmetro. Michele já

sabe andar. Num certo momento, caminhou até a bola e chutou. Quando a bola saiu rolando, gritou: “gol”!

O curioso é que Michele, apesar de ter um caminhar bem seguro e coordenado, nunca havia pronunciado qualquer sílaba numa tentativa de comunicação. Seus pedidos e tentativas de expressão são sempre pelo choro. Ouvir uma palavra completa, com sentido e bem pronunciada foi inusitado e divertido.

XVI (16/03)

Eu estava sentado brincando com algumas crianças enquanto as outras não acordavam. Lúcio chegou por trás e me estendeu a mão espalmada. Bati a minha mão espalmada na dele. Ele sorriu e recolheu a mão como se fosse isso mesmo que esperasse.

Para mim foi um pouco inesperado. Apesar de propor esse cumprimento para todas as crianças, e de percebê-lo ao longo dos anos de experiência como educador como efetivo para um primeiro contato, esta foi a primeira vez nesse ano que uma criança da minha turma propôs o cumprimento. Normalmente, para todas as idades, sou eu que proponho o cumprimento.

XVII (19/03)

Levamos sucata (garrafas, potes e tampas de plástico usados) para as crianças brincarem no cantinho da natureza, que fica ao ar livre. Lúcio pegou uma determinada garrafa e estava brincando com ela. Cristina Ares gostou da garrafa e quis para si. Segurou a outra extremidade da garrafa e começou a puxar para si. Lúcio não abriu mão. puxou de volta. Isabela começou a gritar e, com cara de raiva, puxar para si com mais força. Lúcio fez cara de inconformado, e cada um ficou puxando para si e emitindo sons. Não bastando o conflito entre os dois, Suyara, como se interessada pelo interesse dos dois pelo mesmo objeto, aproximou-se, segurou a garrafa pelo meio e também ficou puxando para si.

Ficaram assim durante vários segundos. Até que Isabela resolveu largar o “cabo-de-guerra” e tomar a garrafa retirando os outros interessados da disputa. Em outras palavras, levantou a mão para bater nos colegas. Como eu estava bem perto, observando os detalhes do conflito, segurei sua mão e disse que ela não poderia bater nos colegas. Como ela quis protestar, peguei outra garrafa, ofereci a Isabela e levei Suyara para passear pelo lugar.

Pouco tempo depois, Lúcio abandonou a garrafa. Isabela não a quis. Suyara saiu de onde estava e brincou um pouco com a tal garrafa.

XVIII (19/03)

Cristiane, na hora do sono, ficou em baixo de uma prateleira onde guardamos várias coisas do dia a dia. Fez cara feia e apontou. Perguntada sobre o que queria (ainda que já imaginávamos) disse: “Pepê”! Foi a primeira vez que falou essa palavra. Demos a chupeta a ela, e ela foi deitar.

XIX (20/03)

Uma das músicas que canto para as crianças, Bolinha de Sabão, explora as diversas possibilidades de se fazer som com a boca. Em determinados momentos da letra, deve-se fazer onomatopeias de bolinhas de sabão estourando. Assim, a cada vez que se canta a letra curta da música, esta onomatopeia é feita com um som diferente: estalar de língua, estalar de lábios, bater palmas com boca oca, bater dedos nos lábios, etc.

Hoje, quando comecei a cantar essa música, Dante imediatamente bateu a mão na boca, como quando bato os dedos nos lábios com a boca oca. Assim, continuou enquanto eu cantava a música inteira, tentando sincronizar as batidas em sua boca com os momentos de onomatopeia da música.

XX (21/03)

Enquanto trocava a Suyara, ela apontou para a prateleira acima da sua cabeça, onde ficam xampus, sabonetes, babadores e enfeites. Tive a nítida impressão de que ela falou meu nome, excluindo a consoante: “ui, ui”. Ela queria me mostrar alguma coisa, mas perguntei a ela se ela estava chamando meu nome. Ela sorriu e desistiu do que queria, então continuei o banho e a troca.

Durante o resto do dia, prestei atenção a sua fala. De fato, os sons que pronuncia normalmente, principalmente o “oi”, que é sua fala mais rotineira e que serve para quase tudo, não só como cumprimento, são bem diferentes do “ui” que pronunciou. Acho que ela me chamou mesmo.

XXI (22/03)

Hoje, na hora de dar o suco, chamei todos para o canto da sala no qual, há cerca de duas semanas, definimos que seria o local para dar o suco aos bebês: eles derramam

bastante e sujam a sala inteira se não limitamos o local para eles ficarmos enquanto bebem; além disso, e mais importante, eles andam com dificuldade ainda, e acho perigoso deixá-los andando e bebendo em seus copos de transição de plástico duro. Quase todos os catorze bebês presentes vieram rapidamente.

Enquanto chegavam, falava: “senta que te dou”. E mesmo sem eu fazer os gesto que eu julgava ajudá-los a entender o que queria, eles foram sentando e recebendo o suco.

XXII (22/03)

Lúcio estava chorando, um pouco depois de acordar. Fui brincar com ele. Fiz umas graças, cócegas e aviãozinho. Suyara e Márcio vieram conferir de perto. Brinquei com os três. Depois, estendi minha mão espalmada. Os três bateram de volta.

XXIII (23/03)

A Michele passou o dia todo com uma nova mania: balançava o dedo indicador, dizendo não. Não parece haver um só significado para esse gesto. Ora parece indicar negação, quando não quis comer; ora parece indicar que compreendeu que não pode fazer algo, quando dissemos que o copinho que ela queria beber suco já havia sido bebido por outro bebê; ora porque escutou uma monitora do outro agrupamento dizer no refeitório para uma criança não se levantar do banco. Enfim, às vezes significava negação, às vezes pareceu significar dúvida, às vezes foi só uma imitação de um gesto de uma palavra que aprendeu. Só não pareceu significar afirmação.

XXIV (27/03)

Hoje na troca, conversava com o Márcio. Em determinado momento, ele disparou uma resposta: “Dá-dá-dá-dá-dá...”. E assim não parou. Ri um pouco, ele riu de volta, mas continuamos no diálogo: eu conversando sobre o que estava fazendo, ele respondendo com “dá, dá, dá”.

XXV (27/03)

Na hora do almoço, enquanto buscávamos os pratos na bancada, três crianças resolveram sair da cadeirinha de segurança onde estavam sentados. Primeiro foi a Cristiane, que já fez isso algumas vezes. Depois, Suyara e Jean, vendo o que a primeira

fez, já estavam se desvencilhando da cadeirinha. Antes que caíssem, ajeitamos as crianças de volta e começamos a dar-lhes comida.

XXVI (03/04)

Brincando com as crianças, peguei uma peça de plástico (tampa de algum recipiente) e pus na cabeça. Falei que era meu chapéu, disse que eu estava bonito. Alguns mais próximos sorriram. Coloquei o chapéu na cabeça do Leon. Ele ficou contente e conseguiu manter o chapéu na cabeça por um tempo. Em seguida, Suyara se aproximou, indicando que também queria o chapéu. Pus na cabeça dela e ela também se alegrou. O mesmo fez Jean.

Pouco tempo depois, os três estavam brincando com seus próprios chapéus, recolhidos entre as peças de plástico espalhadas no chão naquele momento.

XXVII (03/04)

Entre os brinquedos de plástico, havia um telefone. Suyara o colocou na orelha. Conversei com ela como se estivéssemos falando ao telefone. Ela sorriu, mas não respondeu nada. Logo, Dante pegou o telefone que Suyara havia largado no chão e brincamos do mesmo jeito. Depois foi Cristiane. Porém, na hora de se despedir, ela respondeu com um “tau” (com o “t” com som intermediário entre “t” e “r”). Fiquei contente, sorri e ela sorriu também.

Acharam outro telefone, um celular de brinquedo. Jean, que normalmente fica bastante tempo chorando, se interessou pela brincadeira, pegou o telefone e brincou também. Em seguida, Tayra. Todos sabiam que aquele brinquedo era para se colocar orelha e esperar uma fala.

XXVIII (03/04)

É semana da páscoa e a professora da turma preparou no refeitório um bolo de cenoura na frente das crianças, descrevendo o que fazia no processo. Eles ficaram atentos à atividade. Voltando para a sala, a professora pegou uma folha de papel A3 e começou a escrever com canetinhas hidrocores a receita do bolo. Sara pegou um dos hidrocores e quis escrever também. Pegamos algumas folhas de papel e colocamos as canetinhas no chão.

Sentei no chão com eles e comecei a escrever uma carta e a ditá-la em voz alta, dizendo que estava contente pelo ano. Alguns prestaram atenção. Várias crianças

rabiscaram nos papéis, mas as mais interessadas eram Sara e Suyara, que além de escreverem no próprio papel, quiseram escrever também no meu. Pareciam estar de fato escrevendo, ocupando apenas uma parte do papel, não desenhando por toda sua extensão.

XXIX (03/04)

Quase todas as crianças estavam acordadas já após o sono, mas o clima ainda era de preguiça e um pouco de silêncio. Estava perto de Dante e o ouvir cantarolar: “Dum-bá, dum-bá”. Perguntei a ele o que ele estava cantando. Ele sorriu e parou sua performance por um tempo. Depois, o ouvi retornando e mostrei para uma de minhas colegas monitoras. Ele estava cantarolando a brincadeira musical Tum-pá, na qual fazemos uma melodia com as sílabas “tum” e “pá” enquanto fazemos percussão corporal.

XXX (10/04)

Uma das monitoras disse brincando “tchau” enquanto saía da sala para levar canecas na cozinha. Leon, que, apesar de ser bastante participativo, atento, ativo e, de certa forma, comunicativo, nunca fala, respondeu: “tchau”.

XXXI (11/04)

Durante as brincadeiras musicais do encontro musical (atividade planejada de todas as quartas-feiras) de hoje, três crianças estavam bastante envolvidas e dançaram trechos de várias coreografias: Leon, Cristina Pinheiro e Dante.

XXXII (12/04)

Durante a troca da Cristiane, ela pegou no pé e disse “pé”. Como ela já tinha falado esta palavra antes, apenas concordei com ela: “sim, este é seu pé”. Depois perguntei: “E sua mão, onde é?”. Ela fez cara de dúvida. Então, segurei sua mão e disse que aquela era sua mão; mostrei minha mão e disse que era a mão do Ruy.

Pedi, então, para ela falar “mão”. Ela logo disse: “Mãe”. Falei que não, que o nome certo era “mão”, que “mãe” era outra coisa e ela já sabia disso. Pedi de novo para ela dizer “mão”, mas dessa vez ela ficou calada. Então dei banho nela e depois de enxugá-la, ela disse: “Mã... u” (“mão”). Sorri e disse: “Isso, querida, esta é sua mão!”.

XXXIII (13/04)

Durante o tempo de trocas de fraldas, muitas vezes não acontece nenhuma atividade planejada: alguns adultos ficam cuidando para que nada de ruim aconteça enquanto os outros fazem as trocas, e as crianças ficam brincando livremente. Hoje, neste período, a Cristiane, sozinha, começou a cantarolar. No final pude identificar não só a melodia, mas também algumas palavras: “pé... eixe é!”. Era a parte final da música Fui à Espanha.

XXXIV (13/04)

Começamos a cantar o Pintinho Amarelinho. Logo, César, um dos mais novos, começou a dançar e a imitar o gesto do verso “cabe aqui na minha mão”.

XXXV (13/04)

Este ano nossa turma se chama Turma dos Bichos. Ao longo do ano, vamos trabalhar alguns animais como temas para atividades. Este mês é o mês do cachorro. Entre outras coisas, colamos fotos de cachorros no chão.

Durante os últimos dias, a professora da sala brincou de esconder as fotos embaixo de almofadas e de encontrar com as crianças as fotos.

Hoje, Sara começou a levantar o tapete de EVA que há na sala. Percebi que ela estava procurando outras fotos de cachorros.

XXXVI (13/04)

Márcio é um dos bebês mais novos da sala. Hoje, pela primeira vez, andou. Porém, é interessante que não consegue andar para frente. Ele dá passos para os lados e sorri todo contente. Nós, adultos, fazemos a festa para ele. Ele sorri mais e anda mais um pouco até cair. Quando ele quer ir pra frente, vai fazendo pequenas curvas para o lado e se aproxima. Quando perto do seu objetivo, se joga para alcançá-lo.

XXXVII (13/04)

Durante a troca, como de praxe, conversei com a Cristiane. Ela não quis sair do banho, então disse a ela que precisava, para ela ir papar. Ela respondeu, com cara feia e bico: “papar não!”. Tolos os que acham que bebês não tem vontades ou preferências definidas. Cegos os que acham que eles não sabem expressá-las.

XXXVIII (13/04)

Na hora do sono, estavam quase todos deitados, muitos já dormindo. Jean, brincava dentro da tartaruga de plástico, um grande pote (cerca de um metro de diâmetro) onde guardamos brinquedos, bolas de plástico ou almofadas. Uma de minhas colegas monitoras perguntou a ele, para incentivá-lo a deitar: “Jean, num vai dormir?”. Ele simplesmente olhou para ela e respondeu com a cabeça que não.

XXXIX (18/04)

Todas as manhãs, damos um copinho de água para cada bebê na sala. Normalmente, damos para todos juntos. Hoje, entretanto, Cristiane parece ter se adiantado. Chegou perto de onde guardamos os copos apontou para cima e parece ter dito: “água”. Foi uma impressão bem nítida. Porém, como usual, ao pedir que repetisse o que tinha dito, ela calou-se, mudou de direção e foi brincar. Então ofereci água a ela no copinho. Ela aceitou.

XL (18/04)

No refeitório, colocamos os bebês em cadeirinhas de segurança. Na minha mesa, normalmente alimento entre cinco e seis bebês na hora do almoço, perfilados. Hoje, havia quatro e minha mesa. Três deles protagonizaram a cena: Cristina Ares, Dante e Cristiana.

Acontece que Varani, por algum motivo, recusou a primeira colherada de comida. Dante, que olhara a cena, em sua vez, também recusou. Por sua vez, Cristiana, que havia visto os outros dois, também resolveu não comer. Normalmente, os três comem bastante. Claramente a decisão foi baseada na reação dos colegas. Eles olhavam bem que o vizinho não quis e decidiam também não comer.

Repeti o procedimento. Nesta segunda vez, o mesmo comportamento. Estava começando a ficar preocupado e falei para eles pararem com isso. Que precisavam comer, senão depois iriam ficar com fome.

Tentei, então, pela terceira vez. Insisti um pouco mais com Cristina Ares e ela aceitou. Em seguida, Dante também aceitou. Mal pude conter minha risada quando Cristiana também aceitou. A partir daí, os três comeram normalmente, até ficarem satisfeitos.

XLI (18/04)

Depois de satisfeitos, no almoço, muitos dos bebês são tomados por um forte sono. É o caso de Dante, e este sono o torna irritadiço.

Infelizmente, temos que terminar de servir todas as crianças antes de retornar à sala para que eles durmam. Neste intervalo, diversas manifestações de sono acontecem: uns dormem na mesa, outros começam a chorar.

Dante começou a chorar, sua reação habitual ao sono, ainda no refeitório. Enquanto eu servia a sobremesa para os que queriam, ouvi Cristiana imitando o choro de Dante em tonalidade e em ritmo (duração).

XLII (18/04)

Depois do sono, a sala fica meio desorientada até a hora do lanche da tarde. É entre meia e uma hora em que algumas crianças ainda estão dormindo, outras estão despertando, a luz esta baixa, há muitos adultos na sala... Quando não há muito risco de perturbar muitas crianças ainda com sono, eu brinco com algumas já despertas.

Comecei a batucar na mesa. Logo Dante veio imitar.

XLIII (19/04)

Quando estava trocando o Márcio, ele começou a conversar comigo. Sua fala tinha ritmo e tonalidade de quem está dizendo bastante coisas com significado. Dizia: “a, a, a; a, a; a, a...” e assim por diante.

XLIV (19/04)

No refeitório, Cristiane quis comer sozinha. Eu deixei ela comer enquanto servia outras crianças, mas na sua vez (sirvo as crianças em ordem de perfilamento), eu pegava a colher e dava uma colherada de comida para ela.

Em um momento em que servia outras crianças ela resmungou: “caiu”. A colher tinha caído ao lado da cadeirinha. Peguei outra e disse pra ela tomar cuidado.

XLV (20/04)

Hoje resolvi tocar triângulo na sala. No começo da manhã, após tocar enquanto cantava algumas canções, dei a baqueta de aço para eles tocarem um pouco enquanto segurava o triângulo. Alguns pegaram o instrumento todo.

Mais tarde, depois de fazer muitas outras atividade, peguei o triângulo de novo para cantar mais um pouco. Dante se aproximou, olhou para mim, ergue a mão como quem quer pegar algo e disse: “dá!”.

XLVI (23/04)

Uma colega monitora distribuiu brinquedos, entre eles alguns dos chocalhos de garrafas PET que temos na sala. Certo momento percebi que Michele estava batucando no ritmo de uma das canções que mais cantamos na sala (Uá-tá-tá), com exatas três batidas e uma pausa.

XLVII (24/04)

Um dos bebês mais novos adormeceu durante as atividades da manhã. Assim, trouxemos um dos carrinhos disponíveis para que ele ficasse perto de nós e ao mesmo tempo protegido de tropeços dos outros bebês pelo chão.

Após ele acordar e ser retirado do carrinho, esquecemos de levar o carrinho para fora da sala. Eu estava brincando com os bebês no chão, quando vi a Cristiane escalando o carrinho para subir. Minha primeira reação foi de ver perigo naquela ação. De fato, o carrinho não estava com as rodas travadas, se mexia, Cristiane não sabia bem onde segurar, e não havia garantia que ela se equilibraria.

Então a chamei, em tom grave, mas sem aumentar o volume. Ela olhou para mim e naquele exato momento conseguiu chegar ao leito do carrinho, então disse, ainda de bruços, mas começando a se virar para deitar com as costas: “vou nanar”. (Nota: “vou” não pode ser ouvido com clareza, então não tenho certeza de que ela emitiu esta palavra; “nanar”, entretanto, foi dito com nitidez.)

Obviamente, era uma brincadeira dela. Ela não estava com jeito de sono. E logo desceu do carro enquanto eu a vigiava de longe.

XLVIII (25/04)

Jean estava calma e contente hoje. Ele gosta de brincar perto de mim, normalmente para ter alguma segurança. Mas hoje, como estava bem perguntei: “E aí, Jean, como você tá hoje? De boa?”. Minha surpresa veio numa resposta quase nítida: “De boa!”

XLIX (25/04)

Cristiane aprendeu a sair das cadeirinhas de segurança no refeitório. Normalmente ela sai da cadeira e anda pela mesa nos poucos segundos em que não estamos perto dela para buscar algo no balcão. Notando isso, e não achando a situação segura, normalmente adoto duas medidas: 1) coloco-a numa das cadeirinhas menores, que tem um sintô de segurança; 2) olho pra ela com cara brava e digo pra ela não levantar, às vezes falando, às vezes somente fazendo um gesto para ela sentar com o dedo indicador ou com a palma da mão indo de cima para baixo.

Com essas medidas, ela vem tentando sair menos vezes. Hoje, porém, tentou. Eu estava longe, dando mamadeira para bebês menores. Eu a vi saindo, chamei seu nome e indiquei para ela sentar com o dedo.

Ela olhou para trás, como que fingindo que não era com ela, mas parou. Fiquei surpreso e sem fala com a esquiua. Pouco depois, ainda sem olhar para mim, fez o mesmo gesto que faço apontando para baixo e sentou-se. Eu e minha colega monitora Cássia não conseguimos conter o riso.

L (27/04)

Hoje Cristiane estava disputando com Jean um carrinho de metal pequeno. Fiquei perto olhando o desfecho e pronto para intervir se fosse haver violência. Quando me viram, Jean desistiu da disputa. Cristiane mostrou para mim o brinquedo e disse, com dicção perfeita: “carro”.

Fiquei contente, e ela repetiu a palavra. Cristina Ares, que estava perto, quis também o brinquedo. Vendo minha alegria pela colega ter falado disse uma palavra parecida com “carro” também, mas não repetiu quando pedi. As duas disputaram o brinquedo e Cristiane continuou com ele. Nenhuma das duas quis repetir a palavra quando solicitei.

LI (27/04)

Na hora do sono, normalmente nanamos algumas crianças que não dormem sozinhas. Um dos métodos de fazer isso é dando tapinhas leves nas costas das crianças enquanto elas estão de bruços.

Hoje, Jean (o mais velho da sala) estava pondo o colega Leon (o segundo mais velho da sala) para dormir usando este método. Ou pelo menos estava brincando disso.

LII (27/04)

Normalmente a maioria das crianças que acordam primeiro são os bebês menores. Hoje, Márcia (a segunda mais nova da sala) foi uma das primeiras a acordar. Parece que aproveitou o silêncio da sala para treinar a fala: “bababababababá, bababababababá”.

LIII (02/05)

A Cristiane hoje resolveu mostrar que já sabe falar. Pouco antes de darmos água, ela já viu as canequinhas de transição na prateleira e, dessa vez não só com gestos como de costume, disse, pedindo: “á-a-ua”.

Mais tarde, veio fazendo cara feia, pegando na aba da fralda pra fora da calça nas suas costas e dizendo “cocô”. Não estava com cocô, mas estava mesmo na hora habitual de trocar.

Veio então o horário de soneca, logo após o almoço. Chegamos na sala, tentando atender ao máximo de crianças possível na tarefa de nanar, e, como ninguém atendeu imediatamente à Cristiane, ela apontou pra um suporte onde colocamos objetos pessoais das crianças e disse: “pepê”, “naná”. Levantei de onde estava embalando outras crianças e peguei sua chupeta. Ela foi deitar.

LIV (03/05)

Durante o horário que pusemos brinquedos para as crianças brincarem livremente, Lúcio, Suyara e Cristiane destacaram-se por suas intervenções com o telefone. Pegaram, colocaram na orelha, fizeram gestos e expressões de quem está falando ao telefone. Cristiane arrematou: “Alô!” “Tem é?” “Não!”

LV (03/05)

Suyara e Leon pegaram os bichos de plástico de uma das caixas de brinquedo e começaram a colocá-los em pé, um do lado do outro. Estavam se divertindo. Uma das monitoras da turma costuma fazer isso, mas é a primeira vez que vejo alguma criança fazendo.

LVI (03/05)

Há uma pequena mamadeira de brinquedo na sala. Ela é rosa, com um líquido aquoso avermelhado. Quando você a põe com o bico para baixo, lentamente o líquido some, para dar a impressão de que está sendo bebido.

Há várias figuras de animais coladas na parede, fotos e reproduções de pinturas.

Cristina Pinheiro pegou a mamadeira e foi até uma das figuras, um gato, reprodução de um Romero Brito. Colocou o bico da mamadeira na boca do gato e ficou olhando.

LVII (03/05)

Uma das canções que as crianças mais gostam quando cantamos é “Fui à Espanha”. O último verso que sempre cantamos é “na enchente da maré”. Quando canto, me atiro no chão, como se estivesse mergulhando no mar. Muitas crianças riem, algumas me imitam, outras vêm mergulhar em cima de mim.

Jean normalmente é bem contido. Se diverte, mas observa de longe na maioria das vezes. Hoje cantarolou sozinho o último verso, enquanto sentava no chão como que num pulo: “á-é!”

LVIII (03/05)

Dante começou a soprar os lábios, fazendo-os vibrar, num barulho que algumas pessoas chamam de “fazer fusquinha”. Eu olhei, ri e ele riu de volta. E continuou.

Jean se aproximou e fez fusquinha junto. E todos rimos.

LIX (03/05)

Certa hora, Jean decidiu que não queria ficar de tênis. Sentou e puxou um, depois outro tênis.

Dante olhou atentamente. Quando Jean acabou, sentou-se, puxou um, depois outro tênis.

LX (07/05)

Na hora do sono, quase sempre os bebês estão todos entre os primeiros a acordar. Hoje acordaram a Márcia e o Davi. Ficaram quietinhos, na penumbra da sala, curtindo uma preguiça pós-sono.

De repente, Márcia, ainda deitada, parada, olhando para cima, começa a fazer “fusquinha” com os lábios. A sala estava em silêncio, e o barulho dos lábios trepidando foi ouvido com nitidez por todos que estavam acordados.

Davi, também sem sair do lugar, responde com o mesmo barulho. Os dois ficaram dialogando um “fusquinha” por alguns minutos, enquanto nós adultos sorríamos.

LXI (09/05)

Há uma canção que cantamos, “bolinha de sabão”, na qual vou variando sons bucais quem remetam a algo estourando. Um dos sons que faço é produzido pela abertura repentina dos lábios enquanto faço uma pressão para dentro.

Hoje, pouco depois de eu cantar essa canção, Jean fez o mesmo barulho. É a primeira vez que vejo uma criança da sala fazê-lo.

LXII (10/05)

Na hora da troca, pus Cristiane na bancada, sobre o colchão, e ela disse, fazendo cara feia: “cocô”. Olhei pela lateral da fralda, pra me precaver e por luva se fosse verdade.

Não tinha cocô, mas a fralda estava cheia de xixi. Disse a ela: “não, xixi”. Ela, então, devolveu: “tchitchi!”

LXIII (05/06)

Hoje a Suyara mostrou que já sabe perguntar. Concentrou-se em uma palavra, mas, ao longo do dia, outras foram incorporadas. A primeira vez que a pergunta saiu foi surpreendente. Como sempre, fiquei atento para ver se entendera corretamente, mas não demorou muito à pergunta se repetir. E, como se para deixar gravada em mim toda a prosódia, toda a tonalidade, a pergunta foi repetida dezenas de vezes no decorrer da manhã.

Quando voltamos do café da manhã para a sala, Suyara brincava ao lado da prateleira onde guardamos as bonecas e os bichos de pelúcia. Ela me viu perto, olhou pra mim, apontou para uma boneca e perguntou: “nenêii?” Fiquei um pouco surpreso, mas respondi, alegre: “isso, é um neném.”

Então ela começou uma série de perguntas (iguais) sobre a natureza das coisas que estavam no ambiente, apontando para todos os objetos (e colegas) e dizendo: “nenêii?” Na maioria das vezes tinha uma resposta positiva, para bonecas e coleguinhas mais novos, mas às vezes eu dizia se tratar de um cachorro, de um gato, de um passarinho. Sempre sorria e partia pra um novo objeto.

Quando fui trocá-la, não mais surpreso, mas já quase exausto de responder suas perguntas, iguais, ela me veio com outra pergunta, apontando: “pééé?” Respondi que sim, aquele era seu pé. Ela quis confirmar, perguntando sobre o outro pé. Respondi de

novo positivamente. Então eu a perguntei onde estava sua mão. Ela apontou para sua mão esquerda e perguntou: “mããã?” Sorri e disse que sim. Ela sorriu de volta, orgulhosa.

LXIV (06/06)

Hoje, Cristiane, num momento de brincadeiras livres, aproximou-se do baú em forma de tartaruga que temos na sala e começou a bater nele, como faço, pois a tartaruga torna-se um ótimo instrumento percussivo grave. O que me chamou a atenção, porém, é o que ela bateu: exatamente no ritmo (três batidas, uma pausa), a canção “uá-tá-tá”.

LXV (11/06)

Estávamos no solário e eu comecei a fazer bolinhas de sabão. Os sorrisos são imediatos pelas bolinhas flutuando no ar, transparentes, mas visíveis; visíveis, mas intocáveis. Estão lá, mas logo não estão, quando as tocam, ou mesmo quando só desejam tocar, estendendo os braços bem altos para cima. O encanto pelo efêmero dura microssegundos, no estouro de cada bolinha, e logo renasce no desejo de tocar uma outra.

Naquela altura, nenhum havia se apercebido das ações que eu fazia para tornar aquela diversão possível. Foi então que percebi César apoiando-se em meu joelho para ficar em pé e soprando.

Enchi o anel de plástico de sabão e pus perto da boca dele. Ao contrário de muitas crianças, mesmo bem mais velhas que ele, o sopro dele era direcionado e forte. Na primeira tentativa, a película de sabão se rompeu. Na segunda, entretanto, antes de se romper, uma bolha se formou. Bati palmas, alegre; ele sorriu e caiu sentado no chão.

LXVI (12/06)

De vez em quando, ando de quatro pela sala imitando algum bicho: um leão, um cachorro, um gato... As crianças se divertem: sorriem, fingem sentir medo, correm.

Hoje, na hora das brincadeiras livres, Tayra, de quatro, fez barulho de bicho, algo como quando pretendo imitar um leão. Impressionado, olhei para ela, contente, e fingi estar com medo. Ela sorriu, mas logo ficou de pé e veio me abraçar.

LXVII (13/06)

Deitei no chão e rolei. Fui e voltei algumas vezes. Até que tantas crianças se aproximaram de mim que não dava mais para rolar. Elas aproveitaram que eu estava deitado e subiram em mim, como se eu fosse um brinquedo de parque.

Quando eles finalmente se cansaram e me deram um pouco de espaço, me sentei. O Márcio, então, deitou e tentou rolar como eu tinha feito. Porém, não conseguiu, então tive que ajudá-lo. Obviamente outras crianças deitaram em seguida. Esta foi nossa brincadeira durante alguns minutos.

LXVIII (13/06)

Estávamos brincando com bolas, e a Suyara falou: “bolha”. Eu pedi para ela repetir e ela repetiu. Então peguei dois livros em formato de animal que estavam perto e pedi para que ela dissesse o nome dos bicho. Ela disse algo muito parecido com “jacaré” e com “pato”, mas antes que eu pudesse continuar, ela se levantou e foi brincar em outro lugar.

LXIX (13/06)

A Michele é uma das mais velhas da turma. Não se comunica muito, não é das mais ativa, mas está sempre em pé, atenta ao que está acontecendo.

Hoje ela viu a Ana Benta, uma das mais novas da turma, de costas, puxou a parte traseira da calça e da aba da fralda e olhou dentro. É o que fazemos quando suspeitamos que algum bebês fez cocô.

LXX (13/06)

Hoje observei a Tayra durante alguns minutos entretida com uma atividade específica: sentou-se e estava tentando colocar os sapatos nos pés. Fiquei calado, observando de longe, sem chamar a atenção. Porém, mesmo quando ela me viu olhando seu trabalho, continuou. Parece que estava mesmo querendo aprender como se faz aquilo.

LXXI (13/06)

Estava dando almoço para quatro crianças. De repente, Márcio começa a tagarelar: “Tá, tatá, tatá, tatá. Tá, tatá, tatatatá...” Dei um sorriso bem leve e continuei oferecendo o almoço. Alguns segundos depois, ao invés de se mostrarem incomodados com o barulho repetitivo, Tayra e Dante começaram a imitá-lo. Cada um dos três só

parava quando iam pôr na boca a colher que lhes oferecia. Ficaram tagarelando alguns minutos.

LXXII (02/07)

No banheiro onde trocamos as crianças, há dois chuveiros com trocadores ao lado. Enquanto trocava uma criança, uma professora dava banho em outra, o Márcio, no chuveiro ao lado. De repente escuto Márcio cantando: “Tum-tá, tum-tum-tá...” Era um trecho de “Tum-pá”, brincadeira musical que fazemos bastante na sala.

LXXIII (23/07)

Cristiane não tem mais dificuldade alguma em entrar ou sair da cadeirinha de segurança no refeitório, sozinha. Sempre falamos, entretanto, para ela ficar sentada enquanto ainda há crianças comendo. Ela é muito ativa, então quase nunca atende a esse nosso pedido.

Ela sempre aproveita para sair da cadeirinha quando estamos longe dela, sabe que se estivermos perto, a colocamos imediatamente sentada de novo, e seu esforço tem que recomeçar...

Hoje, mesmo de longe, eu a vi saindo e falei seu nome. Ela olhou pra mim, eu fiz que não com o dedo. Ela sentou-se de volta. Isso aconteceu duas vezes.

Na terceira vez, estava com as mãos ocupadas, mas nem precisaria delas... Chamei seu nome. Ela olhou para mim, franziu a testa e com o dedinho indicador fez que não. E sentou-se.

LXXIV (24/07)

Peguei o violão e comecei a tocar a melodia de “uá-tá-tá”. Imediatamente, Cristiane sorriu e começou a imitar os gestos da brincadeira musical.

LXXV (24/07)

Abri o baú de plástico em forma de tartaruga onde guardamos bolinhas de plástico. É uma, por assim dizer, banheira de bolinha, já que é pequeno demais para ser chamado de piscina. É impressionante como em pouquíssimo tempo todas as bolinhas estão espalhadas pela sala.

Leon logo pegou uma das bolas do tamanho próximo às bolas de futebol tradicional, mas feita de plástico fino, como as grandes bolas de parque de diversão. Ele a colocava no chão a sua frente e chutava, muito coordenadamente.

Comemorei alguns chutes com ele e chutava de volta. Logo Dante e Márcio juntaram-se à brincadeira. Eles não tinham a mesma desenvoltura de Leon, mas mesmo assim os incentivava e comemorava cada quasechute.

Brincamos assim alguns minutos. Quando a bola escapava para longe, Dante corria atrás dela falando: “balha, balha”.

LXXVI (24/07)

Às vezes quando brincamos com sucatas, eu faço umas batucadas. As garrafas de PET, por exemplo, tornam-se bons instrumentos batidos no chão.

Hoje, porém, Leon fez diferente. Pegou uma garrafa e bateu na outra, parada no chão, como quem bate com um martelo num prego numa tábua. Não consegui identificar se era o movimento ou o som que o instigava, ou se ambos, mas ele estava se divertindo e sorri para ele.

Pouco tempo depois, Davi, que estivera olhando Leon, fez o mesmo: bateu uma garrafa contra a outra, repetidas vezes.

LXXVII (24/07)

Cecília aproximou-se do painel onde existe fotos doadas pelas famílias de todas as crianças da turma. Ela apontou sua própria foto e ficou falando: “Bia, Bia, Bia, Bia”. Quando me viu a olhando, fez cara de vergonha e abaixou a cabeça. Uma pena, queria ver o que iria fazer depois...

LXXVIII (30/07)

Na sala, há dois lances de escada de três degraus de espuma coberto com um tecido de lona. É uma espécie de obstáculo para as crianças brincarem.

Cristiane decidiu usar a escada de maneira diferente. Virou, com uma certa dificuldade, a escada, colocando os degraus tocando o chão e a base para cima, diagonal ao chão. Subiu, então, por um dos lados que estava para cima, o mais curto, e desceu de barriga o outro, como se fosse um escorregador.

Algumas crianças observaram a todo o procedimento, umas foram brincar junto. Dante, porém, resolveu fazer o mesmo com a outra escada: virou de cabeça pra baixo e fez outro escorregador.

LXXIX (30/07)

Hoje Cristiane decidiu mostrar um pouco mais de seu vocabulário mais elaborado. Como normal, ela subiu em alguns obstáculos, pela sala, na parte externa... Eu, como habitual, me limitei a observar, chamá-la quando achava um risco um pouco maior. E foi numa destas vezes que ela começou a mostrar seu repertório. Saindo da cadeirinha do refeitório, resolveu ficar em pé e dançando. Chamei seu nome. Ela olhou pra mim e perguntou: “cai?” Respondi que sim, que era melhor ela sentar e esperar as outras crianças acabarem de comer.

Mais tarde, na sala, ela ficou em pé na tampa do baú em forma de tartaruga da sala. Estava bem perto dela, brincando com outras crianças, não vi muito risco numa possível queda, então só olhei pra ela. Porém, num momento, ela olhou de volta e perguntou de novo: “cai?” Eu respondi que num tinha problema, que se escorregasse, a queda era pequena e o chão estava amortecido pelo tapete de EVA. Ela sorriu e dançou.

Parecia estar muito contente... Certo momento, cantou, claramente, algo muito parecido com: “roda, roda, roda, pé, pé, pé”, algo irreconhecível no meio, “exe é!” Depois cantou uma música que muito raramente algum adulto canta na sala: “nana, neném...”

LXXX (01/08)

Hoje foi a vez de Suyara mostrar que já está boa em dicção. Durante a tarde inteira, repetiu várias palavras que falamos. Foram tantas, que não tendo tempo de anotar na hora, não lembro de nenhuma agora...

No fim da tarde, entretanto, mostrou que sabe não só imitar, mas também já tem um repertório com significado: Quando chamei Lúcio para ir embora, ela olhou para mim, bateu de leve a mão no peito e disse: “Suyara”. Parecia querer dizer que também queria ir embora... Talvez estivesse somente dizendo: “Eu também tenho um nome, e me chamo Suyara”.

LXXXI (02/08)

Hoje, enquanto brincávamos na sala, Dante chegou perto e mandou um beijo. Demonstrações de carinho são comuns na Educação Infantil, até aí, nada demais. O interessante é que ele fez um som que normalmente eu faço ao mandar beijos de longe para as crianças: um som nasalizado com os lábios cerrados enquanto a mão está na boca, seguido de um estalo labial com o gesto do beijo em si e com sua oferta com a mão espalmada direcionando-o a quem deve recebê-lo.

LXXXII (03/08)

Ia trocar Cristiane, a avisei que ela estava cheia de xixi. Entramos no banheiro e eu disse para ela ir tirando a fralda. Porém, nesse meio tempo, um pai chegou e a minha colega monitora disse que ia levar a criança no portão para que ela fosse embora. Ia voltar para a sala, mas quando olhei, Cristiane já tinha tirado a calça e um dos adesivos da fralda. Eu subestimara sua agilidade.

A minha colega já havia saído da sala, então tive que ficar do lado de fora do banheiro, olhando todas as crianças, mas voltando a visão a todo instante para Cristiane. Por sorte, ela ficou retida no segundo adesivo da fralda. Mas antes que minha colega voltasse, ela já tinha retirado a fralda toda, pelo o pé, porque parece que o tal segundo adesivo estava mesmo bem grudado.

Ela me ofereceu a fralda para jogar fora. Neste momento, minha colega chegou. Mostrei o que estava acontecendo, entrei e troquei Cristiane. Às vezes tenho impressão de que fazer bem o trabalho é não precisar fazer.

LXXXIII (07/08)

Há um bebê, Tadeu, que chegou semana passada na sala. Ainda está em processo de adaptação. Se contar com a recepção como a do Dante, logo se sentirá bem nesse novo ambiente...

Estava com Tadeu no colo para que ele parasse de chorar. Quando parou, o pus no chão e fiquei a sua frente para que ele se sentisse seguro, mesmo no chão. Ele estava um pouco suado, se tanto que chorara até há pouco. Passei a mão na sua testa e cabelos, levemente, para aliviar o suor.

Dante estava junto, observando. Sem hesitar, fez o mesmo: passou a mão de leve na cabeça de Tadeu. Sorri, olhando para eles. Dante sorriu de volta, satisfeito.

LXXXIV (07/08)

Suyara ficou falando seu nome repetidas vezes para mim, enquanto eu estava sentado brincando com elas e outras crianças. Olhei para ela contente e concordei que aquele era seu nome. Ela continuou falando seu nome e tocando seu peito com a mão.

Talvez por não ser mais tão novidade, não dei muita atenção. Porém, o que ela fez em seguida foi novidade sim: Falando seu nome atravessou a sala e foi até o painel onde há fotos de todas as crianças da sala. Lá, apontou para uma foto e disse: “Suyara!”

Aí sim fiquei curioso... Será que ela identificou, ou mesmo decorou (porque algumas colegas falam para as crianças quem são nas fotos), sua foto? Levantei e fui ver se ela tinha apontado mesmo a própria foto. Quando cheguei no painel, ela já não estava mais lá, mas vi que ela tinha apontado mesmo a própria foto.

Sorri pra ela e disse que ela tinha se apontado mesmo. Comecei a contar, então, para uma das colegas o que havia acontecido. Enquanto contava, Suyara, para não deixar dúvida, voltou ao painel, à sua foto e apontando-se com uma mão, e tocando o peito com a outra aberta, disse: “Suyara!”

LXXXV (08/08)

Na hora do almoço, Cristiane estava sentada ao lado de Lúcio. Quando fui levar os pratos das crianças que acabaram de comer para o balcão da cozinha, Lúcio puxou o cabelo de Cristiane. Olhei para ele – que estava sorrindo – com cara séria, voz grave e disse para soltar, que estava machucando. Ele soltou, mas continuou sorrindo.

Ainda com os pratos na mão, disse, então, para Cristiane conversar com ele, para dizer que não gostou do que ele fez. Ela franziu a testa, olhou bem para Lúcio e começou a falar veementemente e com eloquência uma série de palavras incompreensíveis para mim. Apontou o dedo para Lúcio com uma mão, e com a outra puxou de leve um de seus cachos. Parecia acusá-lo e explicar, e em alguns momentos entonava interrogação, como se perguntasse se ele estava prestando atenção ou entendendo, ou como se cobrando algo do interlocutor.

Tive que conter o riso até Cristiane ficar satisfeita. Lúcio ficou estarecido: assistiu ao discurso de Cristiane boqueaberto. Acho que entendeu o recado.

LXXXVI (10/08)

Hoje fiz uma coisa que há algum tempo não faço: liguei no toca CD da sala músicas mais alegres e chamei as crianças para dançar. Elas estavam nervosas, no

começo, poucas vieram dançar junto. Porém, aos poucos, puxadas pelas mãos, ou vendo a empolgação de nós que nos divertíamos, poucas ficaram sem dançar.

Uma das que puxei pela mão foi Cristiane. Ela sorriu e dançou comigo, ambas as mãos dadas. Certo momento, pus meus pés sob os dela e dancei com os pés por nós dois. Ela gostou da brincadeira e só paramos quando uma canção acabou.

Fui, então, brincar com outras crianças. Suyara, porém, me deu a mão, pediu a outra e subiu em meus pés. Queria que repetisse o que fizera há pouco com sua colega. Dançamos um pouco, ela sorrindo bastante. Depois, pus ela de costas para mim, ainda sob meus pés e de mãos dadas, e fui andando e dançando pela sala. Ela e muitos dos que viam o que estávamos fazendo se divertiram. Só paramos quando a canção parou.

LXXXVII (15/08)

Em pouquíssimo tempo, os bebês demonstraram algum diálogo com as músicas, brincadeiras musicais e a percussão corporal nos momentos em que nos dedicávamos a isso. De alguma forma, muitos queriam participar ativamente, fosse batendo mãos no chão, imitando parte da coreografia, batendo pés no chão, etc.

Hoje, porém, Cristiane interagiu de maneira diferente: pela primeira vez esse ano, uma das crianças acompanhou a melodia com bastantes sílabas orais iguais às da canção. Primeiro, quando cantamos “Yapo”; depois, quando cantamos “Uá-tá-tá”.

Ambas as canções são brincadeiras musicais com frases orais sem sentido, ou seja, a letra da canção é uma série de sílabas sem significado oral. Na verdade, cada sílaba ou pequena frase corresponde a um comando da brincadeira.

De qualquer modo, achei interessante a voz de Cristiane me acompanhando no cantar.

LXXXVIII (15/08)

Hoje Davi conversou bastante comigo. Na hora de trocá-lo, como sempre, puxei assunto. Ele dessa vez respondeu. Falou repetidas vezes a sílaba “tá”. E a cada pergunta: “Tá, tatá, tatá”. Até que em certo momento, resolvi falar na língua dele e repeti: “Tá, tatá, tatá”.

Dialogamos assim durante alguns minutos, durante toda a troca, ora com frases mais curtas, hora com frases longas. Mas todas com a mesma e única sílaba: “tá”.

Acho que ele gostou da conversa. Sorriu bastante.

LXXXIX (16/08)

Colocamos uma música alegre para tocar no aparelho de som da sala. Tayra começou a dançar. Mas rapidamente sentiu falta de algo. Se aproximou da monitora Cássia e estendeu a mão. Cássia deu a mão. Depois fez o mesmo gesto para Suyara. Suyara também deu a mão. Finalmente, voltou a dançar. A roda se fechou e as três dançaram juntas.

XC (21/08)

Dante me trouxe meu chinelo. Algumas crianças fazem isso, como se eu tivesse esquecido eles fora do tapete de EVA sem querer (os adultos não andam calçados nos tapetes de EVA). Ele, entretanto, fez algo a mais: disse “pato”.

Eu sorri, agradei e disse: “Isso num é um sapato, é um chinelo”. Ele respondeu: “nelo”.

XCI (27/08)

Eu estava brincando com as crianças de imitar um bicho. De joelhos e mãos no chão, urrava como um leão e andava, ameaçando, atrás delas. Elas sorriam e fugiam correndo devagar.

Foi quando Dante subiu em minhas panturrilhas. Disse a ele: “Então segura que eu vou caminhar!” Ele segurou bem na minha camiseta, na altura de minhas costas.

Eu caminhei pela sala inteira com ele em cima de minhas panturrilhas. Não o estava vendo, mas minhas colegas monitoras disseram que ele estava gostando, sorrindo. As outras crianças assistiram e também sorriam.

XCII (29/08)

Numa das duas tartarugas de plástico, espécie de baú, da sala, sentaram-se em roda Lúcio, Dante, Cristina Ares e Jean. Todos se olhavam de frente, como num círculo, numa mesa de reunião ou num bar.

Ficaram ali um bom tempo, conversando como podiam, batucando de leve, mas, só depois de alguns minutos, quando percebi a melodia, prestei atenção ao que estavam fazendo naquele momento.

Era Lúcio quem estava cantando. Sua frase era “erê-rê-rê”, mas a melodia era idêntica à da canção “Uá-tá-tá” (como na frase “aram-sam-sam”, que também tem quatro

sílabas). E, como na brincadeira musical associada a esta canção, estavam todos batendo nas coxas, no ritmo da música: três batidas, uma pausa.

Ficaram brincando assim por alguns longos minutos...

XCIII (29/08)

Minha colega monitora Eliana serve água chamando as crianças para beberem. Hoje, ela perguntou: “Quem quer água?” Leon respondeu: “Eu!”

Respondeu, levantou-se e foi em direção a Eliana. Foi a primeira vez no ano que uma criança se identificou enquanto repondia a uma pergunta oralmente.

Apresentado no X Encontro dos Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da Unicamp, 22 de novembro de 2012



CRÍTICA:
A creche é mostrada por um adulto que se expõe, por alguns instantes, junto aos bebês.
A obra como um todo é uma apologia à coletividade (no trabalho dos adultos e na socialização das crianças); a cada instante (o atual e o devir); e, principalmente, a multiplicidade de linguagens no trabalho na Educação Infantil.
Quicá um dia transborde.....!!
Silva Filho

Produzido por:

