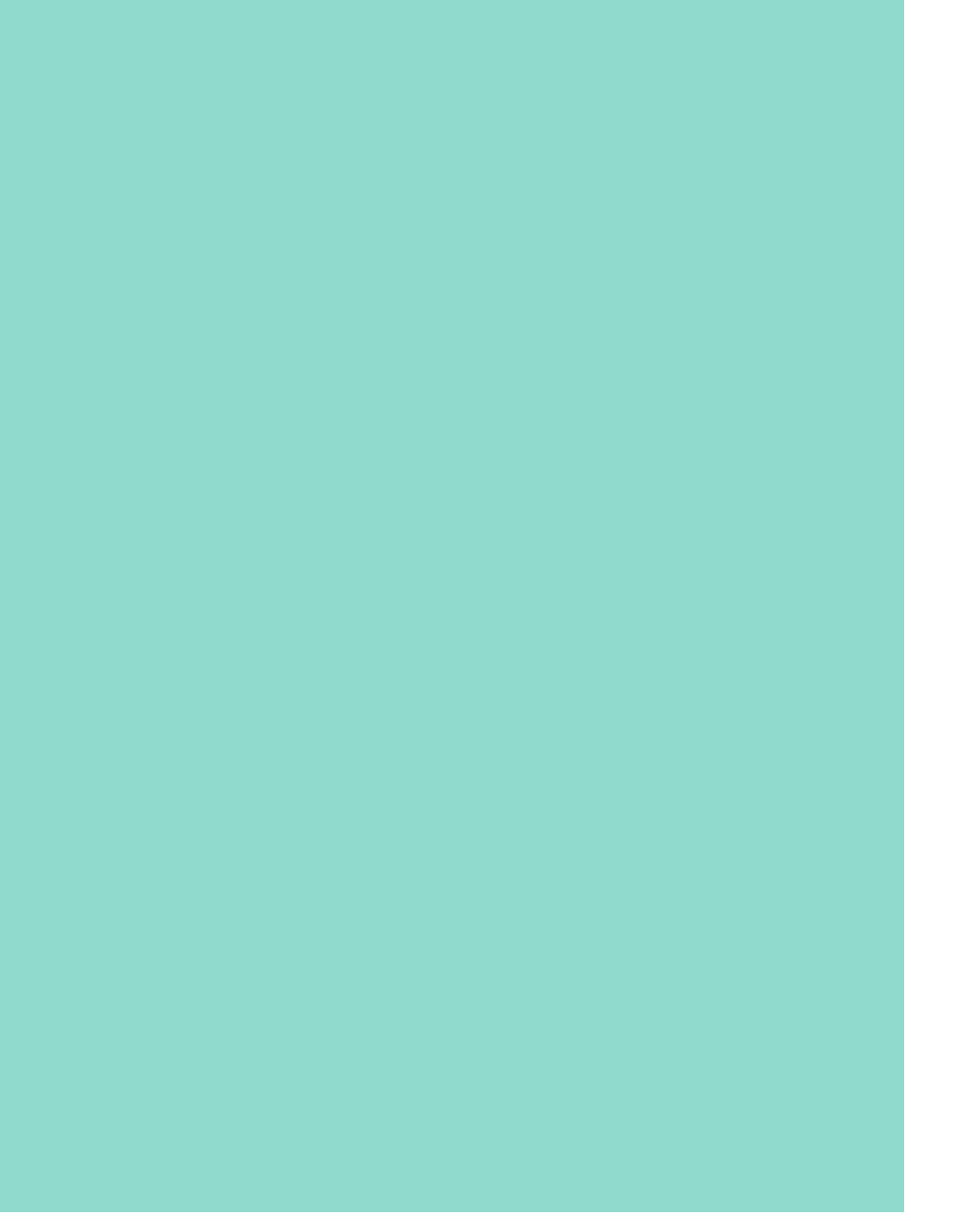




BEBÊS COMO LEITORES E AUTORES









BEBÊS COMO LEITORES E AUTORES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB

Ficha catalográfica

B387 Bebês como leitores e autores / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC/ SEB, 2016.
120 p.: il.,. 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.5).

ISBN: 9788577832088 (Coleção Completa)

ISBN: 9788577832132

1. Educação de crianças. 2. Leitura. 3. Livros e leitores. 4. Desenvolvimento cognitivo.

I. Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. II. Série.

ODD: 370.981

CDU: 372(81)

Tiragem 1.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900

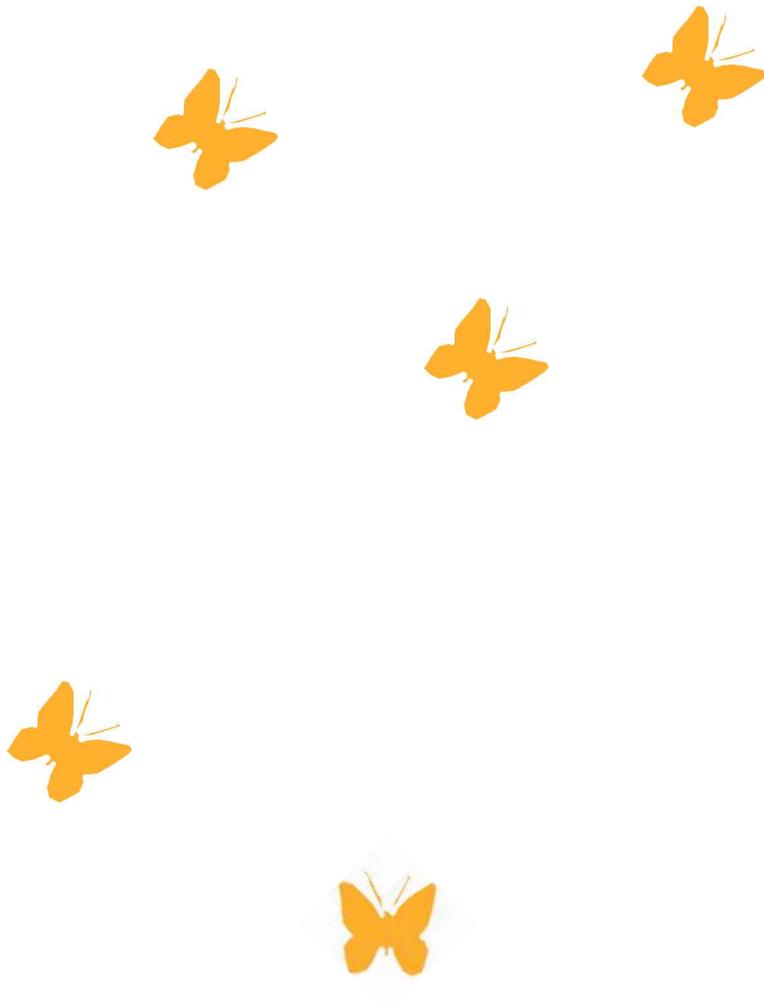
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

BEBÊS COMO LEITORES E AUTORES

CADERNO 4



Brasília, 2016



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
OS BEBÊS, AS PROFESSORAS E A LITERATURA: UM TRIÂNGULO AMOROSO	11
1. Iniciando o diálogo	13
2. Ler o mundo	15
3. Compartilhando experiências	30
4. Reflexão e ação	37
5. Aprofundando o tema	40
6. Ampliando o diálogo	42
7. Referências	43
BEBÊS, INTERAÇÕES E LINGUAGEM	47
1. Iniciando o diálogo	49
2. Nas interações sociais, a construção da linguagem dos bebês	51
3. Compartilhando experiências	70
4. Reflexão e ação	73
5. Aprofundando o tema	76
6. Ampliando o diálogo	78
7. Referências	80
BRINCAR, CANTAR, NARRAR: OS BEBÊS COMO AUTORES	83
1. Iniciando o diálogo	85
2. Da linguagem à fantasia	87
3. Compartilhando experiências	101
4. Reflexão e ação	110
5. Aprofundando o tema	112
6. Ampliando o diálogo	113
7. Referências	114



INTRODUÇÃO

Neste Caderno 4, nós conversaremos sobre os bebês. São seres tão delicados e, ao mesmo tempo, tão ativos e cheios de possibilidades! Que interessante é pensar sobre eles, sobre suas formas de inserção no mundo. Nós, professoras, sabemos que nem sempre os bebês foram considerados como pessoas com as quais podemos conversar, brincar, cantar, ler. Esse é o convite que fazem as autoras dos três textos que costuram essa nossa conversa.

Na Unidade 1 – “Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso” –, María Emilia López nos provoca a pensar uma concepção de leitura mais além da leitura dos livros. É uma leitura do mundo que faz com que o bebê estabeleça vínculos amorosos desde os primeiros dias de vida. Ao lermos esse texto, sem dúvida nos lembramos do nosso querido Paulo Freire. Quem não se recorda de que a leitura do mundo precede a leitura das palavras? É claro que María Emilia nos convida a passear por outro percurso, um percurso que nos insere em um diálogo com a narrativa e o mundo poético. Nessa caminhada, percebemos o nosso papel, como professoras, na construção da subjetividade das crianças, incluindo os bebês.

Continuando essa conversa, Daniela Guimarães, na Unidade 2 – “Bebês, interações e linguagem” –, focaliza os bebês e suas possibilidades de participação ativa nos contextos sociais. É evidenciado o papel do adulto na interação com o bebê. Nós, professoras, sabemos como é desafiador reconhecer o bebê como parceiro ativo nas relações que estabelece com o mundo.

Na Unidade 3, voltamos a conversar com María Emilia López. Em seu texto – “Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores” – somos convidados a tecer novas relações entre a brincadeira, a narração e a leitura. A afetividade, laço que une o cuidar ao educar, é fundamental. Experiências podem ser construídas no cotidiano com os bebês, enriquecendo e ampliando as suas possibilidades de significação do mundo.

Ao final deste caderno, podemos refletir que, ao enriquecermos o cotidiano dos bebês, estamos nos enriquecendo também, estamos nos transformando e construindo, para nós mesmos, novas formas de ser e estar no mundo. Nosso desafio continua. Boa leitura!



OS BEBÊS, AS PROFESSORAS E
A LITERATURA: UM TRIÂNGULO
AMOROSO





OS BEBÊS, AS PROFESSORAS E A LITERATURA: UM TRIÂNGULO AMOROSO

María Emilia López



Figura 1- Paul Klee, Puppet Theater.

1. Iniciando o diálogo

Bem-vindos à Unidade 1, dedicada aos inícios do caminho leitor. Tradicionalmente, a leitura e a escrita estiveram associadas à entrada das crianças no ensino fundamental e, poderíamos dizer, à escolaridade formal. Não obstante, o que lhe propomos pensar nesta unidade embaralha as ideias “escolares” sobre a leitura. Por um lado, enfatizaremos a potencialidade das relações profundas entre leitura, literatura e vínculos precoces. Ou seja, já não

falamos de um leitor de seis ou sete anos, mas sim de um bebê que, somente se convertendo em "leitor" desde o momento em que sai do ventre da mãe, pode habitar o mundo. Isto nos leva a pensar: do que estamos falando quando falamos de um leitor bebê?

Leitura, literatura e vínculos amorosos. Uma trilogia que merece reflexão e pensamento. Esta rede, esta trama entre diversos aspectos da educação e da cultura, ganha cada vez mais protagonismo nos estudos sobre o acesso à linguagem e o desenvolvimento integral dos bebês. Diferenciamos "leitura" de "literatura" e veremos, ao longo desta unidade, por que é necessária esta diferenciação.

"Lemos o mundo" desde o nascimento e desde a vida intrauterina também, se tomamos como referência a voz da mãe, primeiro signo de contato com a cultura, com os atos das palavras.

A leitura é nutrida por múltiplos estímulos, entre eles e fundamentalmente, o da literatura. Uma literatura que, muitas vezes, não é registrada como tal, porque nasce das intenções espontâneas de qualquer mãe, pai, avô, avó ou professora que se veja diante de um bebê e que, neste contato, ativa um reservatório de vivências próprias, muitas vezes adormecidas, associadas à própria infância. Cantigas de ninar, acalantos, brincadeiras com os dedos a tocar o corpo do bebê e alguma canção balbuciada no ritmo do olhar, do sorriso ou do choro do bebê.

A narração constitui a principal fonte de entrada para a linguagem. Narramos para sobreviver, para compreender o significado das coisas que acontecem ao nosso redor, para organizar o tempo. Os bebês precisam, prioritariamente, destas experiências narrativas precoces, tanto aquelas que organizam a vida cotidiana ("Agora vou dar banho em você, vou tirar a sua roupinha, depois vamos comer e descansar..." , "Nossa, olha esse passarinho que está em cima do galho, agora saiu voando... é muito colorido!" , por exemplo) quanto as narrações poéticas, que nos dão os contos e alimentam o território da ficção.

Essa experiência narrativa está apoiada em uma relação de cuidados afetivos, de experiências com as palavras e olhares compartilhados. Por isso, daremos especial atenção ao pensar conjuntamente sobre o que seriam os primeiros vínculos e como eles influenciam o desenvolvimento psíquico e poético das crianças.

Professora, nesta unidade, propomos os seguintes objetivos:

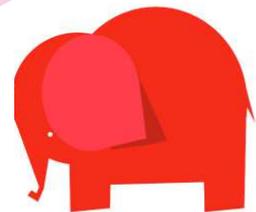
1. Descobrir o que é a leitura na vida dos bebês.
2. Fortalecer as relações entre a experiência com a linguagem e a experiência poética.
3. Enriquecer a experiência de criação através de novos conhecimentos sobre a vida mental e afetiva dos bebês.
4. Intervir sobre o acompanhamento lúdico, poético e afetivo dos bebês, proporcionando imagens e questionamentos sobre a literatura e os vínculos precoces.

2. Ler o mundo

O que é ler? Onde começa a leitura?

Pensar a leitura e a literatura como direitos culturais implica um movimento em direção ao início da vida. Poderíamos dizer que, no princípio, todos nós somos retalhos. Ao nascermos, somos feitos de retalhos: as sensações corporais, as primeiras tentativas de ligar os fatos percebidos a um significado, a voz a um rosto, as representações dos pais sobre o filho que chegou... Toda essa roupagem, ainda desmembrada, é um conjunto de retalhos que, para ser devidamente costurado, exigirá a construção de uma manta protetora de linguagem, feita de palavras. Retalhos de sentido, retalhos de experiência e uma envoltura narrativa que é gestada na situação dialógica e comunicativa que os acompanhantes da criança começam a tecer. Somos um diálogo. Desde quando somos um diálogo?

Entendemos por envoltura narrativa todos os feitos de linguagem que os acompanhantes adultos outorgam aos bebês, como manta protetora, dando-lhes tanto a ternura acariciadora da entonação amorosa quanto o significado dos feitos do mundo, nos quais a criança começa a ser inserida.



A leitura como experiência psíquica

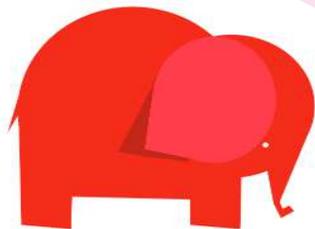
Um primeiro questionamento sobre as relações entre os bebês, e também as crianças maiores, e a leitura poderia dirigir-se aos vínculos, à afetividade e aos conteúdos com os quais se preenche o tempo compartilhado durante o transcurso das primeiras etapas da educação, seja no âmbito familiar, seja no institucional. Na verdade, todas as crianças leem desde o exato momento em que chegam ao mundo, leituras “emancipatórias”, poderíamos dizer, uma imersão na língua materna que permite começar a construir sentidos aos infinitos estímulos que as rodeiam e ninam nos feitos da cultura e da vida biológica.

Ao nascer, as crianças começam imediatamente a fazer a mais difícil das aprendizagens: compreender os signos trocados pelos seres humanos ao seu redor e apropriar-se deles para se fazer compreender pelos outros. As crianças fazem isso segundo seu método próprio, que é o método de todos os seres falantes: não começando pelo começo, mas sim inserindo-se sempre em um tecido de circulação que já começou, como nos ensina Jacques Rancière (2008).

A língua, então, é um labirinto que acolhe o bebê e, ao mesmo tempo, mergulha-o na função simbólica e na comunicação, na caixa de ressonância na qual os primeiros pictogramas (assim poderíamos chamar os esboços de significado, gestos e sons, cheiros, movimentos e olhares que, em suas repetições, começam a lhe dizer algo) vão se transformando em grandes significados. O bebê deve construir o seu psiquismo.

O que significa construir psiquismo?

Fazer das primeiras percepções sensíveis uma informação em relação à linguagem dos outros, aprender a interpretar as próprias sensações corporais, aprender a linguagem, começar a construir representações sobre as coisas, aprender a pensar e a se expressar.



A experiência do nascimento coloca o bebê em um universo totalmente novo, com uma semântica a ser interpretada, com todos os sentidos por construir. A vivência do “lado de fora”, do vazio que significa se desprender do corpo de sua mãe é, para a criança, em princípio, uma experiência ligada ao inefável. O susto da saída para o mundo somente é mitigado se o recém-nascido está resguardado no que poderíamos chamar de “útero” da mente da mãe, nas palavras de Frances Tustin (1994), assim como antes do nascimento físico estava resguardada dentro do útero de seu corpo. Mas o que faz o bebê com o impacto da diferença entre viver acalentado no meio aquoso do ventre de sua mãe e a saída para o mundo exterior, tão mais duro, mais instável, menos harmonioso tanto tátil quanto acusticamente, com temperaturas variáveis? Isso tudo somado aos próprios estados corporais que começam a emergir: a fome, as dores e o frio...

O apoio para essa variação da experiência é a mente da mãe e os efeitos de sua fantasia. Wilfred Bion (1993), um psicanalista que estudou intensamente esses primeiros tempos da vida, chama de “capacidade de rêverie” (traduzimos rêverie como “fantasiar” ou “imaginar”) essa disposição e habilidade da mãe para processar os sentimentos indiscriminados que afligem os bebês. A mãe, ou outro adulto que cuide e eduque o bebê, dá sentido às suas agonias, identificando-se com ele, transformando em melodia o que, a princípio, é puro caos: “Tá com fome, tá chorando porque tem fome, eu te entendo, vou te dar comida, upa-upa, pronto”. Enfim, ao colocar em palavras o que incomoda o bebê, o adulto constrói sentidos e mostra-se empático com suas necessidades.

Um recém-nascido sobrevive somente se a mãe, o pai, a professora ou uma pessoa de seu entorno interpretar seus gritos, seus movimentos e, posteriormente, seus gestos e entonações, ou seja, se identificar por meio desses sinais as necessidades corporais e psíquicas da criança, sabendo diferenciar uns dos outros. O adulto traduz em palavras as sensações do bebê, também gesticula, oferece seu rosto, seu olhar, seu sorriso ou sua ira. A criança constrói, a partir do rosto do adulto, uma série de signos vitais para sobreviver: aprende a se acalmar, aprende a esperar, sente-se querida, reconfortada, sabe que é aceito, percebe a preocupação, o carinho; quando é ninada apresenta uma série de feições ligadas ao afeto.

Então, a criança começa a “ler” : lê vozes, sons, gestos, espaços, lê o tom corporal de quem a carrega, lê cheiros, lê com todos os sentidos. Lê ininterruptamente, até que começa a emergir a fantasia, essa mesma fantasia ou espaço imaginário que a mãe, ou outro adulto, facilitou quando tranquilizou, organizou e deu sentido ao que parecia caótico.

Diálogo tônico, corpo que sustenta, corpo sustentado, signos para ler-interpretar

Donald Winnicott (1993a), pediatra e psicanalista que também estudou intensamente os vínculos precoces, afirma que todos os detalhes precoces do cuidado físico constituem questões psicológicas para a criança. Poderíamos acrescentar que todos os cuidados precoces têm uma profunda relação com a aprendizagem da leitura: leitura da vida, do mundo, de si mesmo. E logo veremos como isso repercute na leitura dos livros.

Assim, o bebê, nos vazios gerados entre a necessidade e sua satisfação, vai construindo a fantasia, as primeiras linhas do texto próprio.

Então, o corpo da mãe é como um livro, poderíamos dizer, talvez o primeiro livro da criança... Sua mente, sua voz, seu colo são as páginas que oferecem à criança a letra da vida, de sua vida.

Ler é, então, uma atividade muito mais ampla que ler livros, ler letras ou ler palavras. As operações de atribuição de sentido começam muito precocemente na vida da criança, o esforço para interpretar está presente desde o nascimento; considerar essa realidade da vida da criança pode ser fundamental para acompanhá-la em seus processos rumo à leitura e à escrita.



Falemos sobre o trabalho dialógico dos adultos com o bebê

Começemos por indicar que, quando nos referimos aos cuidados que a mãe ou o pai realizam, fazemos referência também aos cuidados oferecidos por você, professora, se as crianças estão sob sua responsabilidade, como acontece em nossas instituições de Educação Infantil, nas diversas modalidades de cuidado e educação coletivas. Falamos de cuidados de maternagem, independentemente de quem os realiza, porque é evidente que na ausência dos pais alguém deverá assumir esse papel de protetor, que exerce essa função no âmbito educativo.

Estabelecer com um recém-nascido ou um bebê uma relação intersubjetiva é desafio mais que interessante. Nem tudo é fácil de ser decodificado, nem sempre “a capacidade de imaginar ou fantasiar” aflora de modo espontâneo para quem cuida de uma criança pequena. Pois a criança não é a única pessoa que precisa aprender um alfabeto para se comunicar; a mãe, o pai, a professora também precisam aprender a decifrar o pictograma inicialmente oferecido pelo bebê. Assim, a capacidade de fantasiar é também do adulto, que se coloca psicologicamente à disposição, empaticamente atento e disponível, e compreensivo às necessidades do bebê. O adulto precisa imaginar e colocar em palavras o que está incomodando o bebê. Ou, por acaso, vocês nunca passaram por essa incerteza própria do encontro com aqueles que ainda não pronunciam palavras?

Mas nessa dificuldade também reside uma parte da originalidade e da beleza do vínculo. A riqueza e a fragilidade das combinações, mais que como um antagonismo, podem ser entendidas como uma oportunidade para construir um diálogo humano sem um roteiro prévio. Esse diálogo já supõe um pequeno leitor-intérprete-ouvinte ativo e criador. Nesse diálogo, a sensibilidade afetiva vai dando volume à sensibilidade poética e à descoberta da linguagem.

Você entende, então, o quão importante é pensar nos bebês como seres de palavras, ainda quando não são capazes de pronunciá-las do nosso modo? Todos os gestos sonoros, visuais e táteis que lhes oferecemos funcionam como livros ou espelhos de linguagem. Agora, vamos nos aprofundar nesses modos como os bebês constroem a grande trama humana da comunicação.

O balbucio: um acontecimento linguístico e estético

Poderíamos nos perguntar: quais são as técnicas próprias que os bebês desenvolvem para se apropriar da linguagem, para conseguir captar essa multiplicidade de sentidos e começar a exercer uma voz?

As primeiras palavras que os adultos oferecem às crianças já são palavras lúdicas. Em qualquer cultura, quando um adulto se dirige a um bebê, sua entonação, seu ritmo e seu vocabulário variam. Dizer a um bebê como ele é bonito dispara uma série de efeitos sobre a linguagem: diminutivos, entonações, perguntas retóricas, repetição de sílabas, algo muito próximo a seu balbucio.

Quando o bebê balbucia, podemos ter diversas atitudes: deixá-lo nessa exploração fonética e até física de brincar com sua língua, sua força sonora, o som e o silêncio. Também podemos acompanhar sua brincadeira, responder imitando seus sons, e, quase sempre, quando realizamos esse jogo de atenção conjunta, algo novo se acrescenta a nossa imitação. Poucas vezes o adulto que acompanha um balbucio deixa de incorporar um novo matiz na brincadeira da criança. Esse matiz balbuciante é uma nova produção de linguagem, é um novo signo; para o bebê é um convite para a procura e para o encontro.

Quanta importância têm as primeiras produções vocais dos bebês, quanto dizem quando estamos lendo um livro para eles e soltam gritinhos, ruídos, balbucios! Quanta linguagem e quanta literatura se escrevem nos ritmos lúdicos do balbucio correspondido!

Compartilhando cotidianamente o tempo com os bebês, se prestamos atenção em seus balbucios, percebemos que exercem uma profunda atenção sobre nossas emissões, estão atentos às diferenças que propomos sobre a imitação dos seus próprios sons. Inicialmente imitam esse novo som que propomos, e depois nos respondem com uma nova emissão, diferente daquelas anteriores, deles e nossas.

Esse acompanhamento do balbucio, de sua exploração, indica um aprofundamento da intersubjetividade, ou seja, da capacidade que o bebê está construindo para poder entender os estados mentais das outras pessoas, para se comportar em um diálogo de intencionalidades, para fazer o uso dialógico da linguagem (e já dissemos que isso está muito relacionado com a leitura!), e também o

introduz no mundo da música, na exploração do som pelo prazer das combinações, e não somente como fonte de expressão rumo a uma semântica.

Assim, o bebê aprende a discriminar sons, palavras e a intencionalidade dessas palavras através da tonalidade impressa pelo adulto. Essa capacidade de diferenciar é uma das ferramentas básicas para a construção do pensamento. Poderíamos dizer que aí está o início do pensamento abstrato, das operações lógicas, da matemática, da leitura e da escrita.

A leitura é uma atividade muito mais ampla que ler livros: é se sentir desconcertado diante do mundo, procurar signos e construir sentidos. Winnicott (1993b) dizia que a criança tenta ler o rosto de quem a cuida “do mesmo modo quando olhamos o céu para ver se vai chover”. Por sua vez, essa dedicação e esse esmero que a criança tem em ler o rosto da mãe para sobreviver são uma construção intimamente ligada à leitura dos livros, à atenção sobre uma imagem, um gesto das mãos ou algum tom, na série de significantes que fazem a metáfora.

A canção de ninar: outro acontecimento que nos submerge em linguagem

Nesta unidade, dedicamo-nos a pensar sobre os modos de enriquecer a aproximação dos bebês à linguagem, à leitura e à literatura. Por esse motivo, faz-se necessário indagar os efeitos da cultura de cuidados, que envolvem a relação de estabelecer vínculos nos primeiros tempos da vida.

No momento do nascimento, a linguagem é, para o bebê, algo praticamente alheio. O que o une às marcas culturais da língua de sua família são as lembranças filtradas da linguagem, aquilo que ele escutou desde o ventre materno. Pouco a pouco, o bebê associa o que vê ao que escuta e aos gestos de seus cuidadores.

Esse é um intenso trabalho de leitura. Esse registro da voz está impregnado de afetividade, das entonações amorosas da mãe e, muitas vezes, de poesia. É a experiência poética que acreditamos ser a mais precoce na vida das crianças, desde que chegam ao mundo e, por que não, desde antes de nascer, se

a mãe estiver bem-conectada ao seu bebê e contar com recursos amorosos e poéticos para começar essa troca desde a vida intrauterina. Talvez seja a primeira experiência poética, ligada aos cuidados básicos, à necessidade de proteção, tanto do bebê quanto do adulto que o acompanha e deve encontrar modos acertados de conter e sustentar esse ser nascente, cheio de vida e incertezas. Trata-se de uma relação intrínseca entre arte, brincadeira e vida cotidiana, entre o poético e o psíquico, entre a construção de vínculos precoces e a aproximação à música, à melodia e ao poema.

Uma poesia precoce, feita desses retalhos de linguagem nascente e sem escrúpulos. Somam-se a essa poesia incipiente, produzida pelas crianças em quase todas as culturas, as canções de ninar, as cantigas, como um dos primeiros recursos poéticos que a cultura transmite. A melodia que a voz da mãe, do pai, da professora ou de outro adulto dá à criança funciona como uma envoltura sonora e narrativa que protege dos medos de dormir, mas, além disso, indica a possibilidade de as crianças se integrarem em si mesmas. Ou seja, dá a possibilidade aos bebês de se perceberem como seres humanos únicos e de se sentirem bem assim.

Damos uma enorme importância a essa experiência de poesia e de “suporte afetivo”. Poderíamos resumir-la nestes três grandes pontos:

-  A canção de ninar é fundamental para a saúde mental do bebê.
-  A canção de ninar molda as bases da sensibilidade e da percepção estéticas, predispõe à descoberta musical e é a responsável por oferecer à criança sua primeira relação com a poesia.
-  A canção de ninar potencializa os recursos naturais do mundo lúdico na relação adulto-bebê e se transforma em um fator de proteção do vínculo inicial.



O “banho sonoro”, as envolturas psíquicas ou como a voz humana constrói saúde

Professora, nós dizíamos que o mundo intraterino do bebê está inundado por uma série de sons procedentes do corpo da mãe, junto com o ritmo constante dos batimentos cardíacos. Esses ruídos proporcionam o primeiro estímulo auditivo. Não obstante, os sons da linguagem que são filtrados desde o exterior são a coisa mais estimulante de tudo que o bebê escuta. Como as pesquisas de Kyra Karmiloff e Annette Karmiloff-Smith (2005) apontam, desde o sexto mês de gestação, o bebê passa a maior parte de seu tempo de vigília processando esses especialíssimos sons linguísticos, cada vez mais familiares, com as qualidades exclusivas da voz da mãe e de sua língua. Essa característica de escuta discriminada durante a vida intraterina é um antecedente fundamental para que o bebê comece a entender a problemática do sonoro.

O sonoro se caracteriza pela ausência de limites. O som nos alcança por todas as partes, invade-nos, rodeia-nos, não conseguimos nos proteger da sua presença. E, além das nossas produções sonoras voluntárias, alguns sons escapam involuntariamente do nosso corpo.

O sonoro caracteriza-se também pela ausência de concretude. O som não pode ser “preso”, não tem uma materialidade visível, mas sim auditiva, e, nesse sentido, é onipresente.

Imaginemos o que fará o bebê, no princípio de sua vida, quando ainda não consiga realizar representações mentais para a maioria dos fenômenos que vive, com essa incomensurável massa de sons que o alcança por todos os lados e o tempo todo.

Didier Anzieu (1993), juntamente com outros pesquisadores, dedicou muito de seu trabalho a pensar nas envolturas psíquicas, ou seja, naqueles fenômenos de contenção tátil, sonora e mental que sustentam e protegem os bebês diante da fragilidade constitutiva dos primeiros tempos de vida, ante os estímulos indiscriminados do meio.

Todo esse trabalho de sustentação significa a criação de vínculos de apego, a disponibilidade da mãe, do pai, das professoras aprendendo a ler o que acontece com os bebês e transformando essas necessidades em cuidado e proteção, em ações como ninar, acariciar, oferecer o corpo, interpretar, brincar e cantar.

Tudo isso contribui para a criação de envolturas que permitem que as crianças comecem a simbolizar, a organizar seus sentimentos, a reduzir suas ansiedades e, assim, poder funcionar com uma mente, ou seja, construir um psiquismo.

Essas medidas de proteção criam uma envoltura psíquica, tratando-se ao mesmo tempo de uma experiência mental e afetiva. Porque já sabemos que o psiquismo precisa, para se constituir, de um ordenamento de tipo mental e ao mesmo tempo de sustentação emocional. As envolturas psíquicas permitem evitar a dispersão desorganizadora que o bebê vive no princípio da vida, e, durante bastante tempo – em menor medida –, as crianças pequenas em geral.

Assim como a pele envolve todo o corpo físico, o psiquismo precisa de sua própria envoltura, que é estruturada por meio das vivências que o tato provê (carícias, carregar nos braços, abraço, colo e peito) e também da voz humana e de suas produções. Antes que o olhar e o sorriso da mãe remetam a criança a uma imagem de si mesma que lhe seja visualmente perceptiva e interiorizada para reforçar o seu “si mesmo” e para rascunhar o seu eu, o banho melódico (a voz da mãe, suas canções, a própria música de suas entonações) coloca à disposição do bebê um primeiro espelho sonoro que ele utiliza primeiramente dando gritos (isso é o que ele é capaz de produzir voluntariamente e que a voz do outro tranquiliza como resposta), depois com seus balbucios e finalmente com seus jogos de linguagem.

Essa ideia de “espelho sonoro” criada por Didier Anzieu (1989) nos entusiasma muito quando pensamos em como o bebê faz aquilo que precisa para entrar em momentos de tranquilidade e estabilidade e, ao mesmo tempo, para se iniciar na compreensão e produção da linguagem.

Assim como os rostos da mãe, do pai e das professoras são o espelho no qual a criança começa a ler e a compreender os significados do mundo, as vozes de todos eles, de seus seres de apoio, são um espelho no qual a criança se reconhece como ser falante, afirma-se como uma identidade e também como uma unidade.

Já estamos nos aproximando das razões pelas quais podemos dizer que a canção de ninar influi na saúde mental dos bebês, em seu psiquismo, e o texto a seguir nos ajudará a continuar aprofundando o assunto.

Quando a canção medeia a relação, o adulto e o bebê geram um encontro, um espaço repleto de emoção. Momentos mágicos que se escondem na aparente repetição de rotinas, que permitem a potencialidade de uma experiência estética, a descoberta da voz como primeiro instrumento musical, da palavra como brinquedo e poesia.

Podemos falar aqui de uma envoltura sonora, como aquela membrana afetiva que sustenta e acaricia por meio da voz. Diferenciamos o fato de ouvir sons do vivenciar sonoro. Para que exista envoltura sonora será preciso que esse vivenciar sonoro tenha sido marcado por uma experiência tátil e visual e por uma elaboração mental ligada à afetividade (ANZIEU, 1993).

Ou seja, uma mãe, um pai, uma professora ou uma bibliotecária que não recobre com afeto as verbalizações para a criança, que fala como se a criança não escutasse, que não realiza um trajeto conjunto de olhar e palavra, dificilmente construirá uma envoltura sonora para essa criança. Poderíamos dizer que o acalanto, o canto, a palavra amorosa acalmam, mesmo que ainda não tenhamos a solução imediata para o conflito que acomete a criança, transformam-se em um banho sonoro que envolve o bebê.

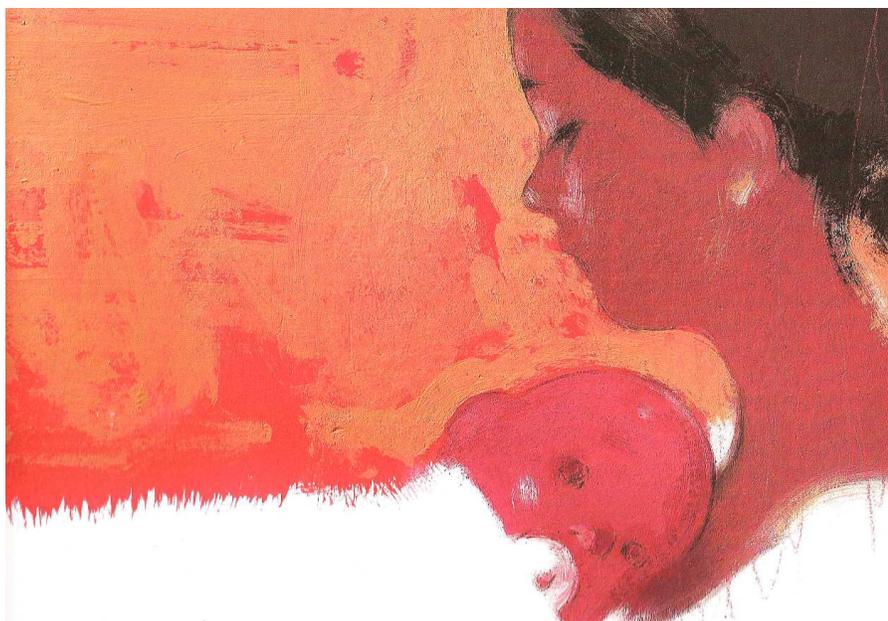


Figura 2 - Sebastián Dufour, livro-disco Luna con duendes: canciones, arrullos y susurros para la hora de dormir (2013).

O banho sonoro é importantíssimo na construção mental da criança, em sua procura pelo equilíbrio psíquico. Sabemos que as crianças muito pequenas ainda não compreendem o sentido de todas as palavras, mas sabemos também que há gestos, musicalidades, formas de dizer que imediatamente são percebidos, e a criança demonstra uma resposta em relação a isso. A mãe, o pai, a professora, ao vivenciarem essa envoltura sonora junto com a criança, acariciam, protegem, mentalizam os estímulos indiscriminados do meio, oferecem informação sobre o mundo e ajudam a criança a ser. Quando os adultos fazem isso por meio da canção, submergem a criança no mar da palavra estética, da melodia.

Balançar e ninar

Você, professora, já se perguntou por que os bebês se acalmam quando são ninados ou balançados suavemente? Uma resposta possível a essa pergunta é que esses atos trazem a lembrança tranquilizadora do movimento constante no ventre da mãe, nadando no líquido amniótico, segundo o movimento ou o repouso da mãe, inclusive... Sempre há, ao estar no ventre, um movimento de acalanto, próprio do estado aquoso e do deslocamento da mãe.

Na canção de ninar, que é outra forma de “balançar”, o que acalanta é a voz sussurrante, similar aos sons filtrados que eram escutados no útero. A canção de ninar nasce diante das vivências de separação entre a mãe e a criança e representa uma tentativa de mitigá-la. Juntamente com o balanço, são condutas maternas universais de indução ao sono, modos de regressão a esses estados de profundo bem-estar, sem ansiedades. Regressão saudável, enquanto serve para liberar o excesso de estímulos e recompor o desconforto próprio dos momentos de separação. As cantigas, os acalantos e os sussurros são uma envoltura capaz de regular os estímulos, um “medicamento” amoroso para os primeiros tempos de vida.

Brevíssima história dos acalantos ou canções de ninar

A canção de ninar ou acalantos (nanas, em espanhol) são manifestações culturais observadas em todo o mundo e na maioria das culturas. É uma maneira de reunir os corpos da criança e do adulto. Com um ritmo doce e regular e, geralmente, contornos melódicos simples, os bebês se apropriam facilmente

delas pelo jogo das assonâncias e pela repetição dos fonemas. Em geral, as letras têm poucos argumentos, e as canções se concentram na musicalidade.

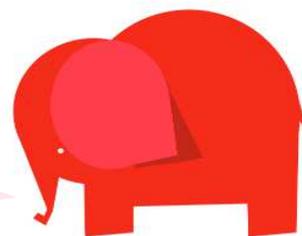
A palavra “nana” traz em si mesma a ideia de vínculo. Etimologicamente significa “mulher casada, mãe, avó”. Joan Corominas (1991-1997) descreveu a palavra “nana” como uma derivação das vozes latinas *nonnus*, *nonna*, que designavam os avós e também os outros adultos que cuidavam dos bebês.

Pois bem, ainda que os registros do amor sejam quase inquestionáveis nas canções de ninar (nanas), nem sempre suas letras propõem palavras tranquilizadoras. Se fizéssemos uma revisão das canções que conhecemos, certamente encontraríamos dores, problemas e sofrimentos.

Agora, convidamos Federico García Lorca para nos ajudar a pensar sobre isso. García Lorca realizou uma pesquisa exuberante sobre as canções de ninar na Espanha e mostrou claramente os outros significados dessas cantigas. Nos tempos em que as mães viviam agoniadas pelo trabalho de criar os filhos, somado às demais tarefas da casa, em contextos de pobreza, os cantos eram usados como formas de exorcizar as suas dores, temores e pesares. Em sua conferência sobre as Canções infantis, ele diz:

Em todas as viagens que fiz pela Espanha, um pouco cansado das catedrais, comecei a procurar os elementos vivos, duráveis, onde o minuto não se congela, que vivem um presente vibrante. Entre os infinitos que existem, eu segui dois: as canções e os doces. Enquanto uma catedral permanece cravada em sua época, dando uma expressão contínua do ontem para a paisagem sempre movediça, uma canção salta de repente deste ontem para o nosso instante, viva e cheia de murmúrios, como uma rã, incorporada ao panorama como arbusto fresco, trazendo a luz viva das horas velhas, graças ao sopro da melodia (LORCA, 2000, p. 78).

A conferência sobre as canções de ninar foi proferida por Lorca em 13 de dezembro de 1928, na Residência dos Estudantes, em Madri. Essa conferência está disponível em: <<https://goo.gl/IUjnpD>>.



Nesse percurso, Lorca descobre que a maioria das canções de ninar espanholas se destacam pelo seu caráter trágico ou, ao menos, melancólico; muitas dessas canções chegaram até nós e fazem parte do nosso repertório. Em português, também temos canções de ninar tristes... Você, com certeza, conhece e já cantou: “Nana, neném, que a Cuca vem pegar, papai foi pra roça, mamãe foi trabalhar...” . Você também conhece essa canção? “A canoa virou, vou deixá-la virar, foi por causa do João que não soube remar...” . O que motiva esse aspecto pouco feliz em várias das canções de ninar?

Não devemos nos esquecer que a canção de ninar foi inventada (e suas letras expressam isso) pelas pobres mulheres, cujos filhos são um peso, uma cruz pesada, com a qual muitas vezes não podem. Cada filho, em vez de ser uma alegria, é um pesadelo e, naturalmente, elas não podem deixar de cantar os desenganos da vida, mesmo que em meio ao amor (LORCA, 2000, p. 88-89).

A mãe tem necessidade da palavra para manter a criança pendente de seus lábios, e não gosta de expressar somente coisas agradáveis enquanto espera o sono chegar, mas sim expressa a realidade crua da vida e vai infiltrando na criança o dramatismo do mundo. Assim, então, a letra das canções vai contra o sono e seu rio manso. O texto provoca emoções na criança e estados de dúvida, terror, contra os quais a mão embaçada da melodia tem que lutar, melodia que escova e amansa os cavaleiros revoltosos que se agitam nos olhos da criatura (LORCA, 2000, p. 82).

Quantas canções de ninar das que cantamos para as nossas crianças ou que cantaram para nós refletem essa realidade? Você poderia realizar uma viagem pelas suas próprias lembranças? Que canções você encontra?

Parece que o que nina a criança, o que se transforma em magia acalentadora, é o vivenciar sonoro, a mistura de afetividade e entonação poética, mais que o significado da própria palavra.

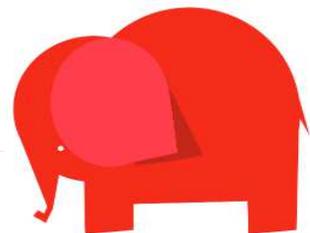
Muitas vezes a mãe constrói na canção uma cena de paisagem abstrata, quase sempre noturna, e nela coloca, como no auto mais simples e antigo, uma ou duas personagens que executam alguma ação muito simples e quase sempre de um efeito melancólico dos mais belos que se pode conseguir. Por essa cenografia diminuta passam os tipos que a criança vai desenhando necessariamente e que se avolumam na neblina quente da vigília. A essa classe pertencem os textos mais suaves e tranquilos pelos quais a criança pode correr relativamente sem temores (LORCA, 2000, p. 84).

Outro parágrafo de García Lorca, no qual poesia, criação dos filhos e canção de ninar se unem de maneira bonita:

Fazer a criança dormir, tendo um caminho diante dela, equivale um pouco ao traço de giz branco que serve como hipnotizador de galos. Esta maneira de recolhimento dentro de si é mais doce. Tem a alegria daquilo que já está seguro no galho da árvore durante a turbulenta inundação (LORCA, 2000, p. 82).

Quando chega a hora de dormir e se faz necessário recuperar o sossego, em todas as culturas do mundo os bebês e as demais crianças pequenas são envolvidos pelas vozes do tempo. Murmúrios, sussurros, acalantos e fórmulas mágicas contra os medos e monstros, um doce balanço melódico que serve como ponte entre a vigília e a noite, que suaviza a renúncia ao murmurinho do brincar. Porque renunciar ao prazer de explorar tudo quando o conhecimento de mundo é ainda tão limitado, separar-se dos brinquedos, dos afetos, para iniciar o caminho solitário do dormir é uma aprendizagem que precisa de companhia e envolturas.

“ A voz de quem canta é a rede na qual as crianças apoiam suas fragilidades e assim fazem crescer as suas fantasias”
(LÓPEZ, 2013, p. 26).



Essa é a envergadura da voz humana como envoltura sonora, como rede de cuidado e proteção. Ao mesmo tempo, como gérmen da poesia.

Negro céu

Palavra cantada

Negro céu

Luz do

Luar

Noite véu

Vem me

Ninar

Vai

Céu azul

Pro fim do mundo

Vem

Noite do além

3. Compartilhando experiências

Educação, literatura, livros e canções

Certamente vocês já estarão nutrindo com suas próprias vivências e imagens estas páginas nas quais tentamos trabalhar a partir de um ponto de vista teórico diversos aspectos da vida mental, afetiva e poética dos pequeninos. Para continuar estas reflexões, acrescentamos uma cena que pode ser interessante para a finalidade de aprofundar as intervenções.

Uma cena em uma creche

Este é o relato de María Emilia López, diretora da creche da Universidade de Buenos Aires, autora desta unidade.

Estou acompanhando os bebês no café da manhã; cinco deles estão acordados, e estamos presentes uma de suas professoras e eu. Alguns têm um ano, outros têm um ano e dois meses e outros têm somente sete meses de idade. Um dos bebês mais velhos, Gael, pergunta por sua mãe e diz: “Mamãe?”. Respondemos a ele que sua mamãe foi trabalhar. Então ele pergunta: “Papai?”. Respondemos: “Também foi trabalhar...”. Essa inquietação de Gael repercute nos demais, que também perguntam e perguntam outra vez. Na verdade precisam confirmar a resposta, porque são muito novinhos e passam muitas horas fora de suas casas. A “continuidade de ser” – essa sensação de ser um “eu” integrado – ainda não se construiu neles. Poderíamos continuar repetindo a mesma resposta perante a sua incessante pergunta, mas optamos por “brincar” com o seu desejo de saber ou sua necessidade de apoio. Então, começamos a repetir com uma entonação musical: “ma, ma, ma, ma, mamãe, pa, pa, pa, papai...”. Os bebês riem, também repetem a mesma coisa; então começamos a bater com as mãos na mesa e eles fazem o mesmo, felizes da vida; então inventamos com eles a canção do “Mapamá”, cantamos e batemos as sílabas de mamãe e papai, acrescentamos ritmos, entonações, fazemos um pequeno poema sonoro com duas palavras e alguma frase alternativa como “te ama muito” ou “vem já, já”. A cena poética dura alguns minutos.



Poderíamos dizer também que ali existem duas grandes aprendizagens; por um lado, uma aprendizagem psíquica ou subjetiva: nada menos que aprender a esperar até o reencontro, nada menos que tolerar a separação de figuras de apego, como são o pai e a mãe. Por outro lado, a aprendizagem da metáfora: a inquietação amorosa, o desejo que deve ser adiado encontra um modo poético de ser jogado, como se fosse um intervalo lúdico entre a necessidade psíquica e a realidade externa, ou como se uma vivência emocional pudesse se transformar em uma experiência estética. Nesse sentido, o vínculo de apego defendido por quem se oferece como figura de apoio de um bebê ou uma criança pequena não é somente um vínculo de cuidados básicos, é também um vínculo poético, se a literatura, a “protoliteratura”, aparece precocemente como modo de habitar o mundo.

Gosto de chamá-la de “protoliteratura”, ou literatura de ocasião, uma literatura oral e rítmica, uma literatura imbricada na melodia da voz, nesse gesto que a criança pequena começa a construir sentidos. A voz da mãe, a voz de seus cuidadores, seu tom, seu ritmo, seu jogo (LÓPEZ, 2008).

Você já se perguntou sobre o que acontece conosco por termos literatura?

Por que é importante para nós a possibilidade de construir metáfora, desde a mais tenra idade? Não há arte nem acesso ao pensamento sem metáfora. Nesse jogo pelo qual vão se consolidando os processos de simbolização, o poético e o psíquico se misturam e, misturados, potencializam a própria simbolização. Simbolização, pensamento e criação formam um trinômio fortemente imbricado. O sentido repetido que a mãe entrega quando responde “Tem fome, te darei comida” perante o choro do bebê permite a ele começar a simbolizar em torno de uma sensação. Dessa simbolização, nascerão inícios de pensamentos que se chamarão “Tenho fome” quando voltar a sentir esse formigamento; nesse registro poderá emergir uma fantasia feita da lembrança da mãe que virá acudir, e, nessa fantasia, o bebê poderá se apoiar enquanto espera. O bebê simboliza, cria imagens mentais e, ao seu modo, “pensa”. A mãe, o pai, a professora ou outro adulto – com palavras, gestos, voz – narra, registra, cria histórias, temporaliza. Às vezes, também poetiza.

Como diria Paul Valéry (1994), um poema é uma espécie de máquina de produção de estado poético por meio das palavras; desse ponto de vista podemos pensar que devolver um poema ao Gael e aos outros bebês que perguntavam por suas mães e papais em troca de uma falta é colocar em funcionamento essa máquina metaforizadora que habilita a construção não somente de um “estado” (que pode ser transitório), mas também de uma matriz poética. Quando nos perguntamos, tantas vezes, como nasce a experiência estética em uma criança, a capacidade de imaginar artisticamente (seja por meio da literatura, das artes plásticas, da música ou do movimento), e quais fatores são condicionantes em um adulto para uma maior ou menor capacidade de “entrar em poesia”, estamos aludindo a essa matriz, que esperamos que seja forjada na infância.

Sobre a pergunta real “Onde está a mãe?”, pela ausência construímos um “estranhamento”, a transformamos em canção, rima e brincadeira. O estranhamento retira os objetos e as vivências da pura realidade e lhes dá outro estatuto, dá-lhes uma vida de outro mundo, inventa-lhes um sentido novo. Sabemos quanta importância tem a invenção como forma de liberdade, de expressão, de enriquecimento da subjetividade.

Teremos que despertar em nós, através da leitura dos poetas, um estado de nova infância, de uma infância que vá mais longe que as lembranças de nossa infância, como se o poeta nos fizesse continuar, terminar uma infância que não se realizou totalmente, que não obstante era nossa e que, sem dúvida, em muitos casos, sonhamos com frequência (BACHELARD, 1982, p. 160).

Esse convite para a poesia, para a leitura literária de nossa própria parte, é essencial não somente para nutrirmos de repertório, mas também para recuperar a potência dessas vivências da infância nas quais o poético estava imbricado na brincadeira, nas quais as palavras tinham um direito natural ao desembaraço, à rima, ao desenvolvimento lúdico. Habitar o território da literatura com os bebês merece certo regresso àquilo que a infância tem de mais poético, à ternura, ao gesto espontâneo, ao devaneio.

Os livros e as consequências que sua presença tem na vida das crianças, desde a mais tenra idade

Ainda que nesta unidade tenhamos enfatizado mais a palavra oral, a voz humana, os livros não são menos importantes na aproximação à literatura. Dedicaremos um espaço especial para os livros na Unidade 3. Não obstante, gostaríamos de destacar seu enorme valor como objetos externos ao próprio corpo, não somente por permitirem começar a se relacionar com as artes visuais, com a imagem ligada à fantasia, mas também por aquilo que significa na vida mental da criança contar com imagens que permanecem, que podem fazer ir e vir à vontade. O livro é, a princípio, um brinquedo, mas esse brinquedo traz histórias, cenas, dramaturgias, lança narrativas... Citamos Arminda Aberastury, psicanalista de crianças e especialista em primeira infância.

A vida mental da criança está povoada de imagens que acalmam e de outras que inquietam; teme perder todas essas imagens, necessita conservá-las, recuperá-las, revivê-las, repetir a angústia que lhe provocaram e, deste modo, abundam os detalhes, os objetos reais e fantásticos que seus desenhos recriam. A imagem é fugidia e o desenho a retém, imobiliza. Esta capacidade de recriar objetos e imagens imóveis é uma nova forma de lutar contra a angústia de perda (ABERASTURY, 1992, p. 60).

Nesse mesmo sentido, Davis Morton (1971) argumenta que o pedido de repetição das mesmas histórias relaciona-se com a elaboração de angústias vivenciadas no cotidiano infantil. Esse aspecto é somente um dos que consideraremos na Unidade 3, mas não é menor, sobretudo do ponto de vista da afetividade. O que o livro entrega, além da riqueza estética, é a possibilidade de elaborar fenômenos subjetivos; ajuda a confiar na própria “continuidade do ser”, ou seja, que somos nós mesmos o tempo todo, em diversos lugares; algo de que como adultos já nem nos lembramos, mas que é sumamente inquietante na vida dos bebês. Aprendemos a nos sentir integrados física e psiquicamente, e, nesse sentido, os livros são enormes estímulos para a vivência afetiva. Um livro une a criança ao adulto, envolve-a em uma manta protetora comum, feita de ficções, palavras, tempos compartilhados e, portanto, garantidores.

Assim são tão importantes e transcendentas essas primeiras aproximações dos bebês aos livros, tantas vezes quanto as peças, sem ordem de páginas, muitas vezes livros-brinquedos, que são lambidos, sacudidos, lidos, amados e interiorizados.

Vejamos uma prática educativa desenvolvida em uma escola de Educação Infantil em Porto Alegre (GOBATTO; GUIMARÃES, 2014). A professora conta a história Chapeuzinho Vermelho para os bebês, que tinham entre onze e dezessete meses:

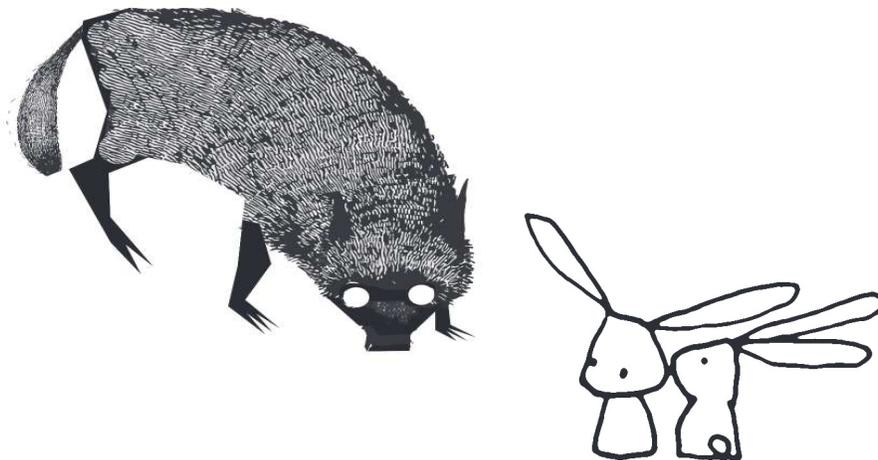
A professora traz uma sacola e vai chamando os bebês: “Oi, amigos, eu sou a Chapeuzinho”. As crianças vão reunindo-se em torno dela (uma traz um carro, outra fica de joelhos, outro bebê se aproxima e fica em pé). A professora vai contando a história com fantoches, interagindo com os bebês... No decorrer da contação, cantam uma música: “Pela estrada afora eu vou bem sozinha...”. Os bebês ficam atentos à narração que a professora faz, às trocas dos fantoches/personagens e às entonações das vozes. Durante a contação, participam reagindo de maneiras diversas: há um grupo que permanece o tempo todo próximo dela; um bebê que se afasta e se aproxima repetidas vezes; outro que acompanha com olhares, pois está afastado (está mais perto da estante de brinquedos). Tem, também, um bebê que estava envolvido na exploração do painel de fotografias naquela tarde [...]

Depois de contar a história, a professora entrega os fantoches dos personagens para as crianças. Com um dos fantoches, ela aproxima-se dos bebês, faz de conta que está dando beijos, abraços, alguns ficam brincando com o fantoche. A professora vai convidando: “Quer colocar a mão dentro?” [...]



Seguem brincando, cantando a música “ Eu conheço um lobo que é todo peludinho, ele uiva uuuui, ele pega nhact...”, o que chama a atenção dos bebês que estão ao redor e que, por já conhecerem a música, ficam atentos e participam, conforme a educadora vai cantando. As reações são diversas: um bebê que está em pé dança, o que está de joelhos se balança, outro bate palmas, alguns permanecem sentados ao redor, etc.

Gobatto e Guimarães destacam o modo como a narração ocorreu: em um clima agradável, com encontros gostosos entre bebês, bebês e adultos, bebês e personagens, bebês e história. Durante a narração, há na postura da professora flexibilidade e respeito aos tempos e às formas de participação diferenciadas dos bebês. Muito importante: os bebês foram envolvidos aos poucos, e, além disso, vários deles estavam explorando outras atividades (as fotografias, a estante). O modo como o processo foi conduzido pela professora relaciona-se com uma docência que acontece de maneira indireta, e não diretiva, o que não exclui a importância do adulto como narrador das histórias, mas redimensiona o modo como tradicionalmente isso é feito (roda, com a presença de todos, corpos parados). Sendo assim, é possível acolher os bebês e lhes contar e ler histórias ao mesmo tempo em que eles brincam, olham, dançam. Aos poucos, as histórias ganham vida, trazem novas possibilidades para os bebês.



4. Reflexão e ação

Retomando os diversos temas de que tratamos até aqui, propomo-lhes as seguintes atividades com o objetivo de repensar e ressignificar nossos modos de acompanhamento cotidiano dos bebês. Consideremos também que a intenção de nossas intervenções indica não somente aquilo realizado com os bebês no âmbito das creches, mas também os modos como podemos enriquecer as práticas das famílias, tanto por meio de acervos quanto de momentos vinculares enriquecidos.

Nossa proposta indica, como dizíamos ao início, tanto os vínculos iniciais, a afetividade, quanto o território poético.

A observação

Consideramos que a observação é um modo de nos aproximarmos dos processos de aprendizagem. María Emilia López fala de “aprender a ler livros e aprender a ler crianças”, como um modo de nos aproximarmos da compreensão das atitudes dos pequeninos, de suas necessidades, da beleza dos seus gestos e do que é inquietante nos seus significados.

Atividade 1: sobre o balbucio

Propomos a realização de uma observação-interação com um bebê que se encontre na fase do balbucio (poderíamos dizer de três a oito meses, aproximadamente).

- O que acontece em suas emissões?
- Repete sons? Se sim, quais, por exemplo?
- Está atento às nossas respostas?
- O que acontece se você incorporar uma nova emissão, diferente daquela do bebê? Ele pode captá-la? Ele a repete?

 Você notou mudanças no ânimo ou no humor do bebê a partir da sua interação com ele?

Para continuarmos essas reflexões, registre suas observações para serem socializadas com seus colegas de curso.

Atividade 2: sobre as situações dialógicas e suas dificuldades

Dedicamos um espaço importante ao pensar sobre a transcendência da dialogia na relação com um bebê. Também dissemos que nem sempre é simples para o adulto entrar nesse jogo de linguagem, de emissões e respostas muitas vezes regidas por gestos e entonações, mais que por palavras.

Propomos a análise de uma situação de que você se lembre entre algum bebê e sua professora (pode ser você mesma), em que, à luz do que lemos, você possa perceber algum desajuste entre o adulto e a criança ou alguma dificuldade para estabelecer esse diálogo. Também é válido analisar situações da vida cotidiana, na rua, nos espaços públicos, além do que vivemos nas creches. Compartilhe essa observação com outras professoras: O que você observou? Quais foram as dificuldades encontradas? Como poderíamos contornar essas dificuldades?

O próprio acervo

Atividade 1: sobre nosso repertório lúdico e poético

Neste tópico, propomos a realização de um passeio, em pequenos grupos, pelo próprio acervo da infância.

Você se lembra de alguma canção de ninar? Quem cantava para você? Você trabalha essas canções com os bebês que estão sob seus cuidados?

Compartilhe essas reflexões com suas colegas.

Conceitualizando

Atividade 1

Se pensarmos em uma política pública destinada aos processos de leitura e escrita das crianças pequenas, um aspecto fundamental a ser considerado seria refletir sobre as formas de apoio dos pais e das professoras para a criança, as oportunidades de conversas, o conhecimento sobre a importância dessas primeiras interações linguísticas, visuais e afetivas. Ao longo desta unidade trabalhamos com conceitos muito potentes para pensar o desenvolvimento emocional inicial e sua relação com a leitura.

Agora lhe propomos as seguintes palavras:

 intersubjetividade

 dialogia

 leitura

 psiquismo

Você poderia escrever um pequeno texto com no máximo três parágrafos, contando o que essas palavras representam para você. Esse exercício pode ser feito em duplas e, depois, compartilhado com todo o grupo.



5. Aprofundando o tema

Pensamos em alguns textos que podem nos ajudar a ampliar as reflexões que fizemos nesta unidade.

O primeiro deles é do livro *Quem conta um conto...*, da escritora mexicana Luz María Chapela (2015). Compartilhamos aqui algumas das suas ideias sobre como incorporar os contos, a partir dos objetos que as crianças valorizam. É um trabalho que entrelaça o jogo e as primeiras histórias. Poderíamos pensar nos personagens mais queridos pelos bebês.

Baú de contos

Para fortalecer o tecido social que a hora do conto é capaz de produzir, podemos construir um baú de contos. Ou seja, uma caixa na qual se colocam pequenas figuras em três dimensões. Cada uma representará um determinado conto. Por exemplo, uma pequena tesoura pode representar o conto “O pequeno alfaiate valente”; um barril de moedas pode representar “Ali Babá e os quarenta ladrões”, uma longa trança de fios pode representar “Rapunzel”, uma colher de pau, o conto “Dona Baratinha”. Este baú funciona como uma espécie de arquivo que materializa e coloca à vista de todos cada um dos contos que o grupo conhece, evitando assim que eles caiam no esquecimento. Também funciona como um menu de opções para o narrador de contos que abre o baú em frente ao grupo e pergunta “Que conto vocês querem escutar?”.

O que vocês colocariam nesse baú? Quais objetos ou brinquedos são significativos para as crianças da sua turma? Quais deles estão ligados a livros ou canções que façam parte das suas propostas cotidianas?

O segundo texto pertence ao livro *A casa imaginária*, da escritora colombiana Yolanda Reyes (2010). De acordo com ela:

O filho sente-se ligado física e psicologicamente a sua mãe e esse apego é como uma força que o instiga a manter-se próximo a ela. Mas, em oposição a essa força, sua curiosidade pelo mundo e seu afã por não ficar quieto e explorá-lo compete com a necessidade de proximidade. Quando se afasta em demasia ou está em algum lugar estranho, ele precisa se aproximar; contudo, ao lado da mãe, sente-se em segurança e, então, precisa se afastar. O jogo *Aserrín, aserrán* [“Serra, serra, serrador...”] e todos os outros de esconde-esconde, cujo formato já lhe é familiar, ilustram a tensão que permanece entre as duas inclinações: o de se aproximar para “re-carregar” forças e a de voltar a se afastar, em um movimento permanente de vaivém, que agora ele exercita ao caminhar. [...] A mãe é como um centro que lhe permite traçar um mapa mental, com um ponto seguro e central ao qual poderá voltar quantas vezes quiser para não perder as coordenadas (REYES, 2010, p. 46).

Esse trecho nos faz pensar na importância da brincadeira e da linguagem como construção elástica entre o mundo interno da criança e o mundo exterior, tão cheio de oportunidades inquietantes, mas também tão cheio de riscos de perder a ligação segura com a mãe. Os livros, os contos, as brincadeiras interativas entre bebês e adultos são as ferramentas que permitem aos pequeninos ensaiar seus limites, aprender a estar sozinhos em um sentido positivo, quando conseguem interiorizar a imagem desse bom adulto que o acompanha, mesmo sem estar presente fisicamente. As crianças mais seguras são aquelas que receberam, quando bebês, bons vínculos de apego, presenças estáveis e confiáveis, muitas amostras de um amor reparador, carícias de linguagem, cantos e brincadeiras. Como essas crianças estão, parcialmente, em nosso cuidado, uma pergunta se apresenta fortemente: “Como estar disponíveis para esse exercício amoroso, lúdico e mental de acompanhar os bebês?”.

6. Ampliando o diálogo

Sugerimos aqui algumas leituras que possam ampliar as discussões que desenvolvemos ao longo desta unidade.

-  GOBATTO, Carolina. “ Os bebês estão por todos os espaços! ” : um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/oG8lcm>>.

Em seu trabalho, Carolina Gobatto investiga as vivências dos bebês nos diferentes espaços da escola infantil, analisando como sua presença nesses contextos de vida coletiva pode implicar possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico.

-  FALK, Judit (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2004.

O livro traz a experiência pioneira de Lóczy em Budapeste (Hungria) na educação de bebês e na consideração da importância da autonomia, da liberdade e da experimentação ativa deles no ambiente. Focaliza a observação ativa do adulto como ação fundamental na construção de segurança por parte das crianças para a exploração do ambiente, além da linguagem verbal e não verbal como caminhos ora de controle, ora de abertura das crianças às experiências sociais.

7. Referências

- ABERASTURY, Arminda. A criança e seus jogos. Tradução de Marialzira Perestrello. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- ANZIEU, Didier. Oeu-pele. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.
- ANZIEU, Didier et al. Las envolturas psíquicas. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- BACHELARD, Gaston. La ensoñación poética. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- BION, Wilfred. Aprendiendo de la experiencia. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- CHAPELA, Luz María. Quem conta um conto... Os menores de sete anos como leitores e autores. Tradução de Ana Luiza Couto. São Paulo: Edições SM, 2015.
- COROMINAS, Joan. Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Obra completa. [Con la colaboración de José A. Pascual]. Madrid: Editorial Gredos. 1991-1997.
- GOBATTO, Carolina; GUIMARÃES, Rosele. Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil no estado do Rio Grande do Sul. In: BAPTISTA, Mônica Correia; COELHO, Rita de Cássia Freitas; COORSINO, Patrícia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Leitura e Escrita na Educação Infantil: práticas educativas. Brasília: MEC. 2014. Relatório de pesquisa.
- KARMILOFF, Kyra; KARMILOFF-SMITH, Annette. Hacia el lenguaje: del feto al adolescente. Madrid: Morata, 2005.
- LÓPEZ, María Emilia. Como el pan a la boca, como el agua a la tierra: literatura y vínculos en la primera infancia. Revista 0 en Conducta, México, año 23, n. 56, dic. 2008.
- LÓPEZ, María Emilia. Los niños, las niñas, la lectura y las bibliotecas públicas: lineamientos para el trabajo en bibliotecas públicas con la primera infancia. Bogotá: Dirección de Artes, Ministerio de Cultura, 2013.

LÓPEZ, María Emilia; GARCÍA LORCA, Federico; SPILLER, Pablo. Luna con duendes: canciones, arrullos y susurros para la hora de dormir. Ilustración de Sebastián Dufour. Música de Mariana Baggio, Teresa Usandivaras, Martín Telechanski, Pablo Spiller. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2013. (Aerolitos).

LORCA, Federico García. Canções infantis. In: _____. Conferências. Seleção, tradução e notas de Marcus Mota. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

MORTON, Davis. Teoría del juego. Madrid: Alianza Universidad, 1971.

RANCIÈRE, Jaques. Prólogo: La lengua de la emancipación. In: JACOTOT, J. Enseñanza universal: lengua materna. Buenos Aires: Cactus, 2008. p. 11-21.

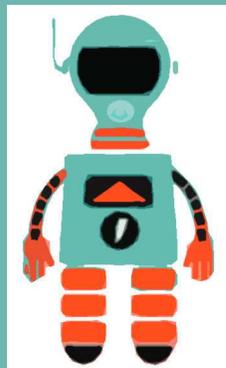
REYES, Yolanda. A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância. Tradução de Marcia Frazão e Ronaldo Periassu. São Paulo: Global, 2010.

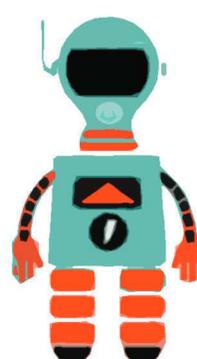
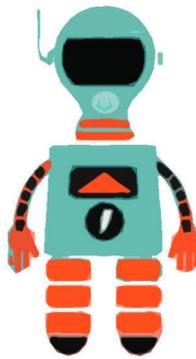
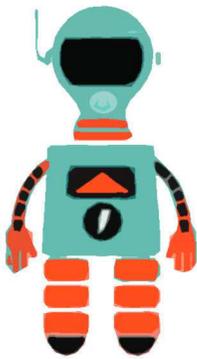
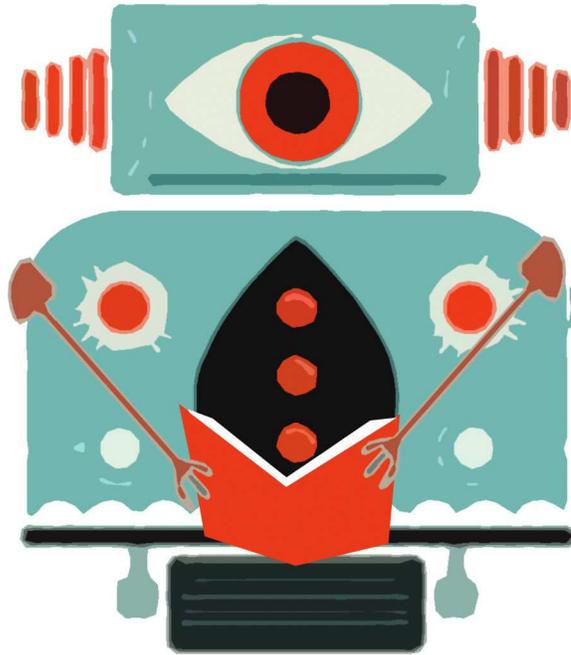
TUSTIN, Frances. Nacimiento psicológico y catástrofe psicológica. Revista NA: Psicoanálisis con Niños y Adolescentes, Buenos Aires, n. 7, 1994.

VALÉRY, Paul. Teoría poética y estética. Madrid: Visor, 1994.

WINNICOTT, Donald. El niño y el mundo externo. Buenos Aires: Paidós, 1993a.

WINNICOTT, Donald. Realidad y juego. Madrid: Gedisa, 1993b.









BEBÊS, INTERAÇÕES E LINGUAGEM



BEBÊS, INTERAÇÕES E LINGUAGEM

Daniela Guimarães

1. Iniciando o diálogo

Professora, nesta unidade, focalizamos os bebês e suas possibilidades de participação ativa nos contextos sociais que os envolvem e que respondem às suas iniciativas de contato, ajudando-os a criar sentidos nas interações.

Compreendemos os bebês como crianças pequenas, até dezoito meses de idade. Você deve notar que, pelo senso comum, muitas vezes eles são vistos pelo viés da fragilidade e da dependência, na perspectiva da incompetência. É comum que sejam percebidos pela incapacidade de andar, falar ou apresentar autonomia em face das necessidades biológicas. Você deve perceber que são tratados como aqueles que “ainda não” realizam várias ações que habitualmente marcam o desenvolvimento e a sociabilidade das crianças mais velhas.

No entanto, como contraponto a essa perspectiva, alinhados com a psicologia histórico-cultural como referência teórica privilegiada, provocamos um desvio, considerando os bebês como sujeitos de ação e relação.

Antes de nascer, além de se constituírem como seres biológicos, os bebês são também sujeitos da linguagem e da cultura. Recebem um nome, transformam a vida daqueles que os acolhem, afetam a realidade em torno deles e são afetados pela vida emocional e social da mãe e da família.

Ao nascer, os bebês apresentam demandas físicas e orgânicas legitimadas e atendidas pelos adultos, gerando possibilidades de contato e comunicação social. Portanto, pela interação com outros seres humanos, constituem-se humanos, constroem linguagem e um fértil campo social de trocas e negociações. Mesmo sem dispor da linguagem verbal, envolvem-se

em diálogos ricos, mobilizados pelo corpo expressivo, nos sorrisos, choros, expressões faciais e movimentos interativos.

Você já viu na Unidade 1 deste caderno que é possível a comunicação com os bebês pela troca de olhares, sorrisos, pelo contágio dos movimentos e pela imitação. Entendemos que a linguagem, como campo de construção de sentidos compartilhados e de práticas sociais, constitui-se na experiência social dos bebês por meio desses contatos corporais, na mímica facial e nos gestos comunicativos. Nessas situações, há diálogo e espaço de produção de vida.

Então, podemos dizer que os bebês são acolhidos pelos sentidos do mundo dos adultos e respondem a esses sentidos, expressando-se ativamente. As manifestações fisiológicas da emoção possibilitam contatos afetivos; ou seja, a expressão emocional (por exemplo, o choro ou o sorriso) contagia e provoca o adulto a responder, criando um circuito de comunicação importante.

Inicialmente, os parceiros mais constantes dos bebês são os adultos; de modo mais recorrente os adultos familiares. Aos poucos, se frequentam um espaço coletivo de socialização, de modo particular a creche, eles interagem também com outros adultos e outros bebês, desenvolvendo variadas referências afetivas e capacidades relacionais diversas. Ou seja, os bebês inventam caminhos de expressão, convidam os parceiros à ação compartilhada, ampliam possibilidades de manifestação de afeto e sentidos quando participam de espaços e tempos planejados para os encontros corporais, com materiais que enriquecem as experiências com o movimento e a linguagem, e na presença de adultos que valorizam suas iniciativas.

De modo geral, imitar, apontar, ofertar ou trocar objetos e rituais de contato corporal são algumas ações relacionais que se produzem nas relações dos bebês entre si. Reconhecer, sublinhar e incentivar essas possibilidades são caminhos importantes na ação dos adultos com eles, afirmando-os como atores sociais, produtores de linguagem.

Juntamente com os autores que nos acompanham nesta unidade, sublinhamos que a dependência dos bebês em relação aos adultos, as demandas de cuidado, ou seja, a atenção do outro para com os bebês, não são

fragilidades, mas abrem possibilidades de encontro, contato, parceria entre adultos e crianças; o que também sustenta a relação das crianças entre si.

Ao longo desta unidade, desenvolveremos mais essas ideias, assim como conceitos e reflexões, tendo como objetivo que, ao final, possamos:

1. Conhecer pressupostos teóricos que legitimam o bebê como sujeito nas interações sociais, produtor de linguagem, ancorados na psicologia histórico-cultural, principalmente em Lev Vigotski e Henri Wallon.
2. Compreender a atuação do adulto, especialmente a professora, como agenciador de contatos e encontros dos bebês entre si e deles com a cultura.

2. Nas interações sociais, a construção da linguagem dos bebês

Ao observarmos a relação de alguns adultos com os bebês, percebemos que, em certas circunstâncias, instituem-se um ritmo mecânico e relações automatizadas. Eles agem como se os bebês fossem objetos: trocam fralda, dão banho, tocam o corpo do bebê com muita rapidez

e pouco contato afetivo e efetivo. Essas situações fragilizam as possibilidades comunicativas e relacionais dos bebês, enfraquecendo a formação de iniciativas por parte deles. Em contrapartida, se há diálogo, se o adulto conversa com o bebê nos momentos de cuidados corporais, olha nos olhos, tocando-o afetuosamente, desenvolvem-se a parceria e a autoconfiança, o que permite ao bebê dar-se conta de si mesmo, assim como expressar-se de forma segura e prazerosa.

Veja a obra de arte abaixo. Trata-se de uma pintura do artista Pablo Picasso, intitulada Mãe e bebê. O que as posturas corporais da mãe e do bebê nos dizem?



Figura 1– Pablo Picasso, Mãe e bebê.

Podemos entender que o olho no olho e a disponibilidade corporal do adulto para o contato promovem segurança e, conseqüentemente, a possibilidade de expansão de si por parte do bebê. A imagem mostra como ele busca ampliar a relação. A partir do contato visual, o bebê estende o braço em direção ao adulto. A mãe o acolhe e confirma com o toque, com o olhar, a sua disponibilidade. Ao mesmo tempo, o corpo do bebê está virado para fora, para o mundo.

Esse duplo movimento de constituição de si pela relação com o outro e de expansão de si para o mundo marca o desenvolvimento dos bebês nos contextos sociais que integram, indicando também o papel mediador e referencial do adulto.

Como veremos a seguir, os estudos da psicologia histórico-cultural, de modo particular os trabalhos de Lev S. Vigotski (1896-1934), na antiga União Soviética, e Henri Wallon (1879-1962), na França, no início do século XX, trazem contribuições para considerar a potência dos bebês, aquilo que eles podem, gerando indicativos também para a relação dos adultos com eles.

Os trabalhos desses autores favorecem nossa compreensão da qualidade social do papel do adulto, promotor de relações do bebê com a realidade. Com as ações compartilhadas, os bebês ingressam na cultura e desenvolvem processos de comunicação. Nesse processo, os adultos também são transformados, alimentando-se afetivamente e ampliando suas experiências.

Vigotski (1989) analisa como as crianças se constituem subjetivamente no contexto social no qual estão imersas. Nessas circunstâncias, a formação do eu é compreendida nos processos de interação e negociação com os “outros”. Com o trabalho de Vigotski, é possível identificar o “nascimento cultural” do bebê, a partir do substrato biológico (essencialmente corporal) que o constitui.

O referido autor estuda o gesto de apontar como indicador da origem do processo de constituição social das crianças. Afirma que inicialmente esse gesto é uma tentativa de pegar alguma coisa, um impulso em direção aos objetos. Mas, quando o adulto interpreta esse gesto e ajuda a criança, considerando que o seu movimento indica algo, a situação muda. O apontar torna-se um gesto para os outros, para o adulto, nesse caso. Então, o movimento de pegar o objeto “transforma-se” em apontar, pela compreensão que o outro-adulto tem da ação da criança e pela decodificação e atribuição de sentido que faz desse gesto.

Nessa trilha, Angel Pino (2005) investiga como se processa a relação entre natureza (o substrato biológico humano) e as relações sociais (universo simbólico no qual a criança mergulha) ao longo do desenvolvimento. A partir das pistas de Vigotski, Pino investiga outros mecanismos que, antes do movimento de apontar, sem exigir a sua funcionalidade motora, poderiam desempenhar um papel equivalente. Ou seja, antes de poder erguer-se com os pés e indicar um objeto com as mãos, seria possível falar de uma atividade cultural do bebê? O autor identifica como formas de reatividade do corpo (impulsos e reflexos – presentes no nascimento) tornam-se expressivas, portadoras de significação. Destaca o choro, o olhar, o movimento e o sorriso como mecanismos que promovem essa relação entre natureza e cultura, localizando através da relação do adulto com essas expressões do bebê a construção de padrões relacionais com o mundo cultural circundante. De fato, na relação com o adulto, na construção de um espaço intersubjetivo, o bebê constitui o seu eu, reconhecendo-se como sujeito entre outros sujeitos.

Nesse processo, o sorriso, inicialmente um espasmo na região do rosto, torna-se uma atitude para o outro, quando é valorizado, instigado pela fala e pela expressão do adulto. Também o choro, inicialmente sinal de desagrado ou frustração, torna-se um ato comunicativo, quando o adulto responde com o olhar, o colo, o afago.

O autor afirma que a sobrevivência do bebê humano depende totalmente da solidariedade dos seus semelhantes. Mas a dependência do outro, a aparente condição de inferioridade do bebê humano, em vez de perda, representa enorme ganho e meio de desenvolvimento, porque possibilita relações sociais, educativas, ou seja, promove o aprender com o outro (PINO, 2005).

Você deve ter percebido que quando o bebê vocaliza e o adulto observa atentamente, buscando pistas para interpretar seu ritmo e seus movimentos, atribui a eles intenção e sentimento. Também, quando o adulto fala e o bebê se cala, reagindo de maneira a mostrar compreensão, observando o rosto do parceiro adulto, institui-se um espaço-tempo entre os dois sujeitos, onde se produz o início da comunicação humana. O bebê é reconhecido e pode sentir-se como “eu”, na relação com o outro que o legitima.

Pino (2005) afirma que é importante notar como o biológico e o cultural fundem-se sem perder suas especificidades. O humano não deixa de ser natureza, mas a natureza transforma-se nas relações sociais, com o mergulho na linguagem e nas experiências culturais que acontecem a partir do nascimento. Torna-se natureza humanizada. O autor ainda acrescenta que a significação faz o elo entre o biológico e o cultural. O entendimento mútuo que se processa entre o bebê e o adulto na troca de olhares e na conexão corporal produz sentido, promovendo experiência dialógica.

Resumindo, desde os primeiros instantes da existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação, conferindo ao movimento do bebê um caráter cada vez menos automático e cada vez mais imitativo e deliberativo. Então, choros, sorrisos, deslocamentos e olhares são interpretados pelos adultos, criando comunicação. Esse seria o nascimento cultural do bebê. A forma natureza (reflexos, movimentos fortuitos, balbucios, etc.) adquire um novo modo de existência quando ganha significação nas relações interpessoais. Ou seja, no início, a função sensorial e a função motora constituem o primeiro circuito de comunicação das crianças com os outros. Podemos vê-las trocando objetos, olhares, muitas vezes de forma casual e contingente.

Ao entrar em funcionamento, esse circuito coloca as crianças numa rede de relações onde suas ações vão ganhando significação, de acordo com a tradição cultural do seu grupo. Pouco a pouco, ganham intencionalidade, sentido e direção.

Vale pontuar a recorrência dessa proposição nos trabalhos de Henri Wallon (1988). Para Dantas (1992), uma das principais contribuições de Wallon é o estudo da expressividade, da postura e da tonicidade do corpo, que garantem a atuação sobre o outro, desde os primeiros dias de vida. Após o nascimento, a motricidade disponível, além dos reflexos, compõe-se de movimentos impulsivos que pouco a pouco são interpretados pelo mundo adulto circundante, estabelecendo comunicação, o que marca a etapa expressivo-emocional do desenvolvimento da criança. Nesse processo ganha primazia o “diálogo-tônico”, forma de contato com o outro, mediada pelo olhar, por sorrisos, posturas e contatos corporais.

Vejamos como as ideias anteriormente expostas estão presentes no trecho do conto “Menino a bico de pena”, de Clarice Lispector (1998, p. 138):

[...] A água secou na boca. A mosca bate no vidro. O sono do menino é raiado de claridade e calor, o sono vibra no ar. Até que, em pesadelo súbito, uma das palavras que ele aprendeu lhe ocorre: ele estremece violentamente, abre os olhos. E para o seu terror vê apenas isto: o vazio quente e claro do ar, sem mãe. O que ele pensa estoura em choro pela casa toda. Enquanto chora, vai se reconhecendo, transformando-se naquele que a mãe reconhecerá. Quase desfalece em soluços, com urgência ele tem que se transformar numa coisa que pode ser vista e ouvida senão ele ficará só, tem que se transformar em compreensível senão ninguém o compreenderá, senão ninguém irá para o seu silêncio, ninguém o conhece se ele não disser e contar, farei tudo o que for necessário para que eu seja dos outros e os outros sejam meus, pularei por cima de minha felicidade real que só me traria abandono, e serei popular, faço a barganha de ser amado, é inteiramente mágico chorar para ter em troca: mãe.

Até que o ruído familiar entra pela porta e o menino, mudo de interesse pelo que o poder de um menino provoca, pára de chorar: mãe. Mãe é: não morrer. E sua segurança é saber que tem um mundo para trair e vender, e que o venderá.

É mãe, sim é mãe com fralda na mão. A partir de ver a fralda, ele recomeça a chorar.

– Pois se você está todo molhado!

A notícia o espanta, sua curiosidade recomeça, mas agora uma curiosidade confortável e garantida. Olha com cegueira o próprio molhado, em nova etapa olha a mãe. Mas de repente se retesa e escuta com o corpo todo, o coração batendo pesado na barriga: fonfom!, reconhece ele de repente num grito de vitória e terror – o menino acaba de reconhecer!

– Isso mesmo! diz a mãe com orgulho, isso mesmo, meu amor, é fonfom que passou agora pela rua, vou contar para o papai que você já aprendeu, é assim mesmo que se diz: fonfom, meu amor! diz a mãe puxando-o de baixo para cima e depois de cima para baixo, levantando-o pelas pernas, inclinando-o para trás, puxando-o de novo de baixo para cima. Em todas as posições o menino conserva os olhos bem abertos. Secos como a fralda nova.

O conto traz a perspectiva do bebê sobre o que está acontecendo. Ele precisa fazer-se reconhecer, e o choro aparece como recurso comunicativo. Na resposta do adulto, concretizada nas palavras com tonalidade afetiva e no gesto de acolhida, o bebê encontra confirmação e segurança. A resposta do outro é vida, é manter-se e sentir-se presente, sujeito, singular.

Na creche, em situações de cuidados complementares em relação à família, circunstâncias semelhantes acontecem. Choros e ações motoras mobilizam contatos afetivos, contagiam o ambiente, demandam respostas dos adultos.

O reconhecimento do bebê como outro do adulto, e vice-versa, permite a ordenação de intenções na comunicação. Nesse contexto, constitui-se uma

rede de ações consensuais, muitas vezes sem palavras, mas mobilizadora de contato e produtora de sentidos. Nesses encontros, à medida que vão ocorrendo novos desdobramentos, a criança aprende sobre si e sobre o outro. Identifica-se e diferencia-se, aprende também a distribuir afetos, aprende a se relacionar com diferentes figuras de referência, aprende a sociabilidade.

A seguir, desenvolveremos três itens que expõem conceitos e reflexões importantes no que diz respeito à compreensão do corpo do bebê como linguagem, espaço de comunicação e interação com o outro. Trazemos também a explicitação da construção da fala como significação da ação, do movimento na direção da humanização da criança.

Gestos práticos, gestos rituais e imitação: prenúncios da representação e experiências com a linguagem

A seguir, apresentamos três trechos do relato das experiências de uma professora, responsável por um grupo de bebês de oito meses a um ano. O que esses relatos nos dizem?

Relato 1 – “Diante de várias caixas de papelão disponibilizadas no terraço, os bebês entram e saem, incessantemente, tentam amassar o papel, dobram, rasgam; com os tecidos também dispostos no ambiente externo, eles puxam, sobem em cima, exploram possibilidades motoras”.

Relato 2 – “Diante de um bolo de areia, feito com pazinhas de brinquedo, os adultos/professoras cantam parabéns, sugerindo uma brincadeira de aniversário. Os bebês olham atentamente; alguns repetem a ação dos adultos e ensaiam bater as mãos enquanto os observam; outros, logo após a cantoria, olham para as próprias mãos e tentam reproduzir os gestos observados, acompanhando-os com risos envolventes”.

Relato 3 – “Quando apresento o livro com a história Escondida (HUMPHRIES, 1997), os bebês ficam eufóricos! Leio e tento dar vida com minha entonação aos acontecimentos. No curso da leitura, quando a menina, personagem da história,

esconde-se da mãe, eles fazem uma expressão triste; quando a menina é encontrada, os bebês batem palmas de alegria, acompanhando a tonalidade emocional que dou aos eventos narrados” .

Percebemos, na primeira situação, atos motores de natureza prática, ou seja, ações sobre os objetos que os transformam de maneira imediata e contingente. A segunda situação mostra a força dos gestos rituais, a conformidade mútua dos atos, com qualidade social, brotando das interações do bebê como o outro humano. Na terceira cena, a sociabilidade e o caráter expressivo dos gestos intensificam-se com a mediação do livro, objeto cultural importante no contexto da creche.

Para Wallon (2005), o bebê, quando coloca em jogo a inteligência prática, com o gesto prático, dispõe dos meios para atingir finalidades imediatas (puxar um objeto para obter outro; combinar movimentos para modificar o campo operacional visível e presente). Por outro lado, o gesto ritual, ou seja, gesto nascido nas relações com outras pessoas, não se esgota nos efeitos imediatos, mas é figuração simbólica dos atos. Ou seja, “ as consequências buscadas não estão nele, mas nas forças que ele tende a evocar, naquilo que representa” (WALLON, 2008, p. 115).

É o que observamos nos relatos que iniciam este item, ao contrastarmos a exploração da caixa de papelão e o contágio motor do bater palmas. Na primeira situação, o corpo que descobre propriedade dos objetos. Na segunda situação, o corpo que se afeta com a presença dos outros, o adulto e os outros bebês.

De acordo com Wallon (2008), o primeiro estágio na vida humana, que se atualiza no nascimento e nos primeiros meses de vida, é afetivo ou emocional, orientando as primeiras intuições do bebê para o outro e colocando em primeiro plano nele a sociabilidade. O momento seguinte volta-se para o mundo físico. Assim, “ na medida em que a criança não pode orientar-se senão para o meio humano e técnico do qual dependem sua existência e subsistência, já há o reflexo das relações às quais a palavra e o poder de imaginar as coisas servem como instrumento indispensável nas relações humanas” (WALLON, 2008, p. 119). Isso quer dizer que, mesmo

ainda não dominando a capacidade de representar, nesses primeiros estágios, a ação sobre o meio nunca é puramente um manuseio das coisas, mas se realiza num acordo amplo e diversificado entre os movimentos e as percepções.

Contágios motores, gestos rituais reproduzidos, diálogos concretizados por expressões faciais mostram a qualidade social da motricidade humana, desde as primeiras semanas do bebê. Ao longo do segundo semestre de vida, além do interesse pelas pessoas, o bebê desenvolve o interesse pelos objetos. A presença de brinquedos, livros e outros objetos culturais, além de possibilitar a descoberta de suas propriedades físicas, potencializa as interações dos bebês com os adultos, dos bebês entre si e com outras crianças. Os objetos ganham sentido na relação com o outro, como vimos nos Relatos 2 e 3. Como afirma Vigotski (1989), o caminho entre a criança e o objeto passa sempre por outra pessoa.

É importante notar também que a observação dos bebês em relação ao ambiente que os envolve, como ocorre no Relato 2, não é passiva, por mais que demore a mostrar seus efeitos. Essa ação é também reveladora de atenção para com o outro.

Vejamos outro trecho do conto de Clarice Lispector (1998, p. 137-138), “Menino a bico de pena” .

[...] Da boca entreaberta pelo esforço de vida a baba clara escorre e pinga no chão. Olha o pingo bem de perto, como a uma formiga. O braço ergue-se, avança em árduo mecanismo de etapas. E de súbito, como para prender um inefável, com inesperada violência ele achata a baba com a palma da mão. Pestaneja, espera. Finalmente, passado o tempo necessário que se tem de esperar pelas coisas, ele destampa cuidadosamente a mão e olha no assoalho o fruto da experiência. O chão está vazio. Em nova brusca etapa, olha a mão: o pingo de baba está, pois, colado na palma. Agora ele sabe disso também. Então, de olhos bem abertos, lambe a baba que pertence ao menino. Ele pensa bem alto: menino.

– Quem é que você está chamando? pergunta a mãe lá da cozinha.

Com esforço e gentileza ele olha pela sala, procura quem a mãe diz que ele está chamando, vira-se e cai para trás. Enquanto chora, vê a sala entortada e refratada pelas lágrimas, o volume branco cresce até ele – mãe! absorve-o com braços fortes, e eis que o menino está bem no alto do ar, bem no quente e no bom. O teto está mais perto, agora; a mesa, embaixo. E, como ele não pode mais de cansaço, começa a revirar as pupilas até que estas vão mergulhando na linha de horizonte dos olhos. Fecha-os sobre a última imagem, as grades da cama. Adormece esgotado e sereno.

A circularidade entre gesto prático e gesto para o outro é uma marca nessa situação. Além disso, percebemos, nesse trecho, que o eu é confrontado pela presença e pela possibilidade do outro e da vida exterior. Os gestos motores são significados e ganham intencionalidade a partir da reação do adulto diante deles.

Wallon (2008) afirma que os gestos rituais, o mimetismo (prenúncio da imitação) e certa ecopraxia (repetição pela criança da ação do adulto na presença dele) estão na iminência da imitação deliberada, da repetição da ação na ausência do modelo. São importantes caminhos na construção da capacidade representativa dos bebês, capacidade de comunicar e reapresentar o mundo, rompendo os limites da realidade imediata e presente. Podemos dizer que, pela qualidade comunicativa e em ressonância com o outro, os gestos rituais são experiências iniciais com a linguagem.

No início, os movimentos concomitantes ainda não são exatamente imitativos, mas mostram sensibilidade para o outro. Trata-se de uma “imitação sem imagem”, difusa, impregnação pela presença do adulto, geralmente. Nessas circunstâncias, ocasiões externas interessantes suscitam na criança a necessidade de executar seus próprios ritmos, articulando-se com o ambiente, estendendo a sua sensibilidade subjetiva aos objetos e a outros sujeitos que a rodeiam.

No contexto da creche, você pode observar como os bebês tendem a repetir o balançar do corpo do adulto quando são embalados. Também, com as crianças em torno de um ano, é comum observarmos o contágio do movimento quando, por exemplo, correm todas na mesma direção, ou repetem um som vocal na mesma intensidade. Esses são momentos em que percebemos o mimetismo.

Wallon (2008) também afirma que outra forma dessa participação, ou seja, a observação de reações semelhantes em sujeitos presentes num mesmo ambiente, sem caracterizar ainda a imitação, é a emoção. Esta tem um aparato expressivo que a propaga de uma criança a outra, determinando uma unissonância de lágrimas, risos, ameaças. Sua força contagiosa é a força de um sistema expressivo, o que permite dizer que a emoção é linguagem antes da linguagem verbal.

Ao ler um livro ou contar uma história olho no olho com os bebês, você poderá notar que eles repetem sons, observam atentos, mimetizam movimentos faciais e gestuais que você realiza. Trata-se de uma oportunidade importante de incremento das interações, de sensibilização para o outro, de experiência afetiva e de linguagem.

Na continuidade dessas reflexões, Wallon (2008) ressalta que a emergência da imitação relaciona-se com a separação do ato a ser executado em relação ao modelo. Ao contrário da “participação no objeto”, ou seja, da fusão do bebê e do outro, que caracteriza o mimetismo, a imitação acontece a partir de uma distinção do bebê em relação ao ambiente, ao adulto. Realiza-se por uma repetição dos movimentos cujo aprendizado já foi feito. Implica a existência de gestos já formados e de imagens. Trata-se de “colocar-se no outro, ou melhor, colocar o outro em si” (WALLON, 2008, p. 138).

Nos grupos de crianças da creche, especialmente em torno de dois anos, é comum observarmos as crianças imitando o adulto, ou mesmo outra criança, falar ao telefone, embalando bebês imaginários ou fazendo e dando comida ao boneco. Nessas cenas, percebemos imitação, que não é literal, mas sim um ajustamento dos gestos a um modelo, que surge de impressões de diferentes origens (WALLON, 2008, p. 141).

Enfim, a imitação faz a ponte entre a ação sensório-motora prática e a ação simbólica, o gesto ritual, com o outro e para o outro. Faz a passagem entre a fusão do bebê com as situações sociais em que vive e o momento em que ele pode dar-lhes um equivalente feito de imagens, símbolos, proposições.

No contexto da creche, você poderá observar que o repertório de brincadeiras que compartilhamos com os bebês, especialmente por volta dos dois anos, quando estão deixando de ser bebês, enriquece-se com a presença de fantoches, bonecos, objetos lúdicos que favorecem a experiência inicial com a capacidade simbólica, representativa, o “fazer de conta que...”. Também o repertório de imagens que podemos oferecer com narrativas, contos e elementos literários enriquece a possibilidade imitativa, ficcional e lúdica nascentes nas crianças.

A criança imita aquilo que faz sentido para ela, expondo uma determinada interpretação daquilo que imita. Por iniciativa própria, não imita qualquer ato, em qualquer tempo. O ato de imitar, ao mesmo tempo em que se apoia no outro, mostra a atenção e a participação na realidade circundante, revela a potência criadora de quem imita. Coloca-se como resposta, comprometida com o outro, mas se deslocando dele também; vai em direção a um sentido do novo (GUIMARÃES, 2011).

Em síntese, percebemos a importância de reconhecermos as manifestações da inteligência prática, dos gestos rituais e da imitação, compreendendo a circularidade desses movimentos, prenúncios da capacidade representativa nascente nos bebês. A ação sobre e com os objetos, o contágio dos movimentos, a imitação de fato colocam-se como experiências sociais, com o outro e possibilitadas pela qualidade relacional do contexto educacional da creche.

Formação da linguagem verbal nos bebês, a construção da fala

Nas interações com os bebês na creche, e como já apontado anteriormente, você deve ter observado que eles se comunicam, mesmo antes das primeiras palavras, e que se organizam no ambiente, a partir de suas ações. Vocalizam, buscando contato, manifestam expressões faciais que indicam uma

orientação na direção de quem se comunica com eles, movimentam-se para o deslocamento, a exploração e a expansão de si mesmos. O momento de eclosão da fala, por volta dos dois anos, advém de um intenso trabalho de significação por meio da ação, de mergulho nas interações com adultos e com outras crianças, mediadas pela fala, na concretização da capacidade de representar.

A partir dos estudos de Vigotski (2000), podemos afirmar que a linguagem tem duas funções no desenvolvimento humano: a comunicação e o pensamento generalizante (é porque se forma o pensamento generalizante que podemos organizar a realidade e a nós mesmos). Para o autor, a ligação estreita entre linguagem e pensamento é uma construção no desenvolvimento da criança. Sendo assim, fala, linguagem e pensamento são paralelos porque acontecem ao mesmo tempo, um constituindo o outro. Nessa trilha, sinaliza que, inicialmente, constitui-se a linguagem pré-intelectual, que se expõe em risadas, balbucios, gritos, expressões faciais e primeiras vocalizações, formas de comunicação do bebê que não são materialização do pensamento verbal. Nas suas palavras, “a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano [...]. O contato social relativamente complexo e rico da criança leva a um desenvolvimento sumamente precoce dos meios de comunicação” (VIGOTSKI, 2000, p. 130).

Também, no princípio, é possível observar no bebê o pensamento pré-verbal, que se expõe quando o corpo busca “resolver problemas” pela ação no ambiente, isto é, quando entram em cena expressões da inteligência prática, como exposto no item anterior. No início da vida social, a ação se torna subjetivamente significativa, sem estar conectada às palavras, o que sublinha certa independência das construções intelectuais das crianças pequenas em relação à linguagem oral (VIGOTSKI, 2000).

Podemos dizer que o viés comunicativo da linguagem concretiza-se antes da fala, assim como se tornam visíveis as formas de organização no mundo antes da expressão do pensamento na palavra.

As duas funções da linguagem, a comunicação e o pensamento generalizante (que ajuda a organizar a realidade), aparecem no primeiro ano, seja nas expressões corporais, seja nas expressões vocais. Na sequência do seu trabalho, Vigotski (2000, p. 130) afirma que “mais ou menos aos dois anos de

idade, as curvas de evolução do pensamento e da palavra, até então separadas, cruzam-se para iniciar uma nova forma de comportamento característica do homem”. Trata-se da emergência do significado concretizado na fala, na palavra. Por isso, para o autor, a palavra coroa a ação. Palavra viva, que emerge na ação, nas relações, em contextos significativos, inaugurando, inclusive, novas linhas de ação.

Nessa perspectiva, quando a fala emerge, ela funciona como instrumento, forma de auxílio nas atividades práticas, incentivando as ações das crianças e organizando-as. Aos poucos, também funciona como signo, mediadora das relações das crianças com o mundo.

Sobre isso é importante ressaltar o estudo de Vigotski (2000) acerca da fala egocêntrica que marca as ações da criança no mundo, nos primeiros anos de vida. Para o autor, as crianças falam enquanto agem porque a fala auxilia a ação. Trata-se de indistinção da fala para si (organizadora) e da fala para o outro (comunicativa). Fala e ação entrecruzam-se.

É comum percebermos as crianças vocalizando enquanto agem, para montar um brinquedo, para tentar pendurar algo num gancho, quando folheiam um livro, etc. Em um grupo de bebês ou de crianças pequenas, é notório que vários vocalizem ou falem ao mesmo tempo, sem que estejam falando uns com os outros necessariamente. É como se precisassem falar para agir e resolver problemas práticos. Com o desenvolvimento, começam a internalizar a fala organizadora, realizando num plano interior as operações de organização da ação, o que configura o discurso interior, germe do pensamento. Ao mesmo tempo, começam a vocalizar para o outro com mais precisão, usando a linguagem verbal oral para a comunicação de modo mais claro.

De fato, ao começarem a fazer distinção entre fala para si, organizadora, e fala para o outro, comunicativa, os bebês começam também a materializar na palavra o pensamento (interior), ao mesmo tempo que o modificam na fala, com a palavra. Com o incremento da oralidade nas crianças pequenas, nasce a relação de interferência mútua entre pensamento e palavra. Para Vigotski (2000), a palavra não é simples vestimenta de conteúdos internos, mas nela o pensamento ganha extensão, vida e materialidade.

Vejamos a seguir, nas situações da pesquisa de Guimarães (2011), como se explicita no contexto da creche a emergência da fala como signo, mas ainda colada à ação.

Ao entrarem na sala, as crianças vão sendo colocadas nas cadeiras grandes de alimentação ou nos bebês-conforto. Na cadeira de comer, a educadora Leila fala com a menina Kailane (onze meses) em tom interrogativo: “Tomou banho?”; imediatamente, a menina aponta para o lado de fora. Leila responde ao gesto, dizendo: “Isso, foi lá fora mesmo”, e a menina continua apontando e vocalizando como se estivesse contando o que aconteceu. Focados nessa cena, os adultos começam a falar sobre a conversa das crianças com gestos. A professora Idjane conta que a menina Michelle brigou com o menino Luis, e ele foi até onde a professora estava para “contar” o ocorrido, com expressões faciais, gestos e vocalizações.

Paulo (um ano) pega as canetinhas e desloca-se andando até o lixo, joga uma lá dentro, depois joga outra na piscina de bolas. Vai até a porta que dá acesso ao solário e começa a vocalizar, chamando alguém lá fora (a porta está aberta, deixando passar ar e claridade, mas há uma grade impedindo a passagem das crianças). De longe, a professora Idjane chama: “Paulo! Paulo!”. Ela fala e ele repete o som, no mesmo tom, olhando lá para fora, como que chamando alguém; aponta para a piscina de bolas, como que contando seu feito.

As crianças começam a usar a palavra para significar, contar o que ocorreu, ainda se utilizando do corpo como apoio à linguagem verbal. Ana Luiza Smolka (2004), ao discutir as peculiaridades dos processos de significação que se produzem na construção da linguagem, para além da relação entre pensamento e fala, indaga sobre a relação da palavra com a ação da qual brota. A autora pergunta: “o que faz a palavra com a ação da qual resulta?” (SMOLKA, 2004, p. 42). Nas suas palavras: “pela produção do signo, na relação com o outro, podemos compreender como as sensações e a sensibilidade se tornam significativas; como os movimentos se tornam gestos; como

o corpo expressivo passa a significar” (p. 45). Ou seja, a autora propõe que a palavra, na sua materialidade simbólica, entrelaça-se com a ação humana, social, significativa, constitutiva dos sujeitos. Então, faz-se importante indagar a respeito das condições de emergência e dos modos de elaboração e sustentação da significação, no entrecruzamento entre palavra e ação.

A ação torna-se gesto quando é nomeada e significada no social. Por exemplo, o bebê derruba um monte de blocos, e falamos “Caiu”, “Acabou”, constituindo um sentido. Outras vezes, desaparece atrás de um obstáculo ou um tecido, e sua ação é significada como “Sumiu!”, “Cadê?”, gerando outros momentos de brincar de esconder. Movimento, corpo e significação entrecruzam-se no cotidiano, evidenciando a importância da fala com os bebês, da nomeação das suas ações, da abertura para os sentidos que eles vão constituindo sobre e com os objetos a partir das interações sociais nas quais participam.

Sintetizando, sinalizamos a importância da atenção aos conceitos de linguagem pré-intelectual e pensamento pré-verbal de Vigotski, pois com eles compreendemos o corpo como linguagem, concretização da comunicação. Ao mesmo tempo, chamamos a atenção para a palavra que nasce das/nas ações, apoiando-se nelas, no movimento de significar o mundo, em situações contextualizadas, compartilhadas com adultos e outras crianças.

Interações, aprendizagem e desenvolvimento

Na compreensão da formação do eu na interação com o outro, destaca-se o conceito de zona de desenvolvimento iminente ou zona de desenvolvimento proximal produzido por Vigotski (1989).

Para Maria Cecília Góes (2001), com essa noção, Vigotski chama a atenção para funções psicológicas emergentes (e não só as consolidadas, no nível real de desenvolvimento). Ou seja, é com o outro, em processos interpessoais, de negociação, conflito e colaboração, que se estabelecem as funções intrapessoais. Não se trata de modelação ou cópia, mas de reconstrução de ações sociais em um plano subjetivo, o que envolve criação e coloca em jogo a singularidade. É importante dizer que não apenas os adultos, mas também os pares e/ou as crianças mais velhas também são o outro na relação com os bebês.

Para Vigotski (1989), o que o sujeito realiza com autonomia compõe somente parte do seu desenvolvimento; é preciso investigar o que ele pode com o outro, sua potência nas relações, numa visão prospectiva. Por exemplo, se já acompanha o adulto na procura por um objeto escondido atrás de um anteparo (uma almofada, por exemplo), logo em seguida, poderá executar o ato da procura do objeto sozinho. Ou, se folheia um livro em colaboração, poderá folheá-lo de modo independente num momento posterior. O fazer com o outro mostra uma potência a se atualizar de modo autônomo.

Portanto, é importante o olhar atento do adulto para o que a criança já faz de forma significativa para ela com a presença e o encorajamento dele. A zona de desenvolvimento iminente marca o que é possível realizar com o outro de forma significativa para quem age, a partir também de sua iniciativa, e não de modo mecânico e instrumental.

Observe essa outra obra de Pablo Picasso, *Meninas a ler*. Quais sensações essa imagem lhe desperta?



Figura 2 – Picasso, *Meninas a ler*.

De fato, não se trata da relação do adulto com o bebê, mas de duas pessoas em idades distintas (poderia ser uma adulta e uma criança), em atitude de afetuosa partilha do livro. O que interessa notar é a colaboração, o olhar

conjunto para o objeto cultural que lhe confere sentido nessa interação. Corpo em relação contígua, olhar na mesma direção e cumplicidade marcam a cena.

Baseados nessa imagem, ressaltamos a importância do fazer algo junto com os bebês, o que é diferente de fazer por eles. Os bebês podem ser provocados a subir num obstáculo, levantar as mãos para vestir uma roupa, comer sozinhos, folhear um livro, sem que o adulto faça essas ações por eles, mas organizando espaços e interações de modo a incentivá-los. Por exemplo, os adultos podem oferecer caixa de papelão e almofadões seguros, onde os bebês possam subir e descer, entrar e sair; podem oferecer uma colher na mão deles, enquanto comem auxiliados pelo adulto com outra colher; podem partilhar a leitura de um livro apontando cenas e objetos, observando os sentidos que o olhar e as vocalizações dos bebês dão às imagens.

Segundo o Dicionário Aurélio, a palavra “autonomia” significa “faculdade de se governar por si mesmo”; ou ainda, uma pessoa autônoma é aquela “que não depende de outro”. No entanto, os estudos acerca da educação de bebês em espaços coletivos (FALK, 2004; BONDIOLI, MANTOVANI, 1998) mostram que a autonomia é construída nas relações entre adultos e crianças, ou seja, a partir das condições criadas pelos adultos, da realização de atividades conjuntas de forma significativa.

Para Ana Bondioli e Susanna Mantovani (1998), autonomia não significa separação em relação ao adulto, mas a capacidade das crianças de se sentirem seguras em suas relações com o outro, permitindo que se dediquem às suas atividades com a confiança do olhar do adulto presente, mesmo estando fora do seu campo de visão.

Judit Falk (2004) complementa essa ideia quando expõe o aprendizado das professoras sobre a diferença entre a não intervenção e o abandono. Elas perceberam que “a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta” (FALK, 2004, p. 27). Entretanto, esse espaço de liberdade de forma nenhuma significa um abandono da criança, pois os olhares, as falas e a ajuda das professoras, quando necessários, devem estar sempre presentes, promovendo uma sensação de segurança.

Segundo as autoras italianas, “ permitir que as crianças tomem iniciativas autônomas e [...] que procurem o adulto quando tenham necessidade, favorece um comportamento mais maduro, mais estável” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 23). Sendo assim, o desenvolvimento da autonomia da criança depende das condições criadas pelo adulto e dos elementos novos sempre apresentados, garantindo no cotidiano da criança um olhar observador e atento, um olhar cuidadoso.

Em síntese, na consideração dos bebês em interação social é importante notar o papel do adulto como interlocutor, encorajador da relação do bebê com os objetos, com o mundo e uns com os outros. Ao perceber o que se torna significativo para eles, o adulto pode favorecer descobertas e ampliações, organizando o ambiente. O universo exterior ganha tons e sentidos pela ação do outro com o bebê, nas relações. Portanto, é fundamental atentar para a qualidade do contato, para como o adulto coloca-se como outro do bebê.

Enfim, em outras palavras, apresentamos aqui conceitos e reflexões baseados na psicologia histórico-cultural que pudessem contribuir para a reflexão do papel social da professora de bebês. Assim, focalizamos a imitação como ponte entre a inteligência prática e as representações nascentes. Nesse contexto, analisamos o entrelaçamento entre gesto prático, gesto ritual e a imitação de fato. Mostramos como o contágio motor (mimetismo corporal, possível nos contatos sociais prematuros) prenuncia a imitação (repetição das ações na ausência do modelo), evidenciando a qualidade social e afetiva das interações das crianças desde os primeiros meses de vida. Também focalizamos a construção da fala como processo que nasce da ação, do movimento, e oportuniza a ampliação da comunicação e da humanização dos bebês. Discorreremos sobre o conceito de zona de desenvolvimento iminente, sublinhando a potência da interação do bebê com o outro mais experiente no alargamento de suas possibilidades sociais.

Por fim, não podemos deixar de mencionar que a creche pode ser reconhecida como espaço social da experiência que potencializa as relações e construções de significação das crianças entre si. Interagir com os pares de idade

favorece o desenvolvimento das competências sociocomunicativas dos bebês. Sendo assim, a organização dos espaços, dos tempos e dos materiais pode incentivar as diversas interações entre bebês e adultos e, muito importante também, as interações entre os bebês e com outras crianças.

3. Compartilhando experiências

Neste segmento do texto, vamos apresentar indicativos para as práticas docentes e algumas situações planejadas por professoras em contextos educativos concretos, tendo em vista materializar discussões e princípios abordados nesta unidade.

Vamos juntos analisar uma cena observada em uma instituição de Educação Infantil em Lagoa Santa, Minas Gerais. Sara Monteiro e Maíra Dias (2014) relatam:

Observamos nos encontros de leitura no berçário o desenvolvimento da capacidade simbólica pelas crianças e, em especial, da linguagem oral. Ao pronunciarem vários sons articulados aos gestos indicativos, os bebês se engajaram em interações mediadas pela linguagem oral, gestual, imagética e escrita. Fizeram-se entender e conseguiram um elo de comunicação com aquilo que as professoras diziam, como, por exemplo, na cena abaixo:

Ana está sentada no chão da sala do berçário. Ela pega um livro e observa imagens de animais por alguns minutos. Uma professora se aproxima e diz: “Olha, Aninha, parece com a corujinha da sala”. Ana se levanta, pega o fantoche de coruja e mostra para a professora, balançando o corpo. A professora diz: “Isso mesmo, olha, o bichinho está dançando. Você quer ouvir a música da corujinha?”. Ana balança o corpo com mais vigor e pronuncia muitos sons, como se estivesse cantando. Pega o livro e acompanha a professora até o aparelho de som, que fica do outro lado da sala. A professora liga o som e as duas dançam e cantam. Ana participa dessa interação sempre segurando o livro com as duas mãos e olhando para a imagem dos bichinhos.

Ao lermos essa cena, podemos nos perguntar:

- ☐ Como a professora demonstrou interesse pela ação da criança de “ler” o livro? Como buscou dialogar com essa ação, ampliando-a e ressignificando-a?
- ☐ Qual o papel das imagens no livro que Ana observa?

Tendo em vista dar visibilidade e sustentar movimentos comunicativos dos bebês, algumas iniciativas parecem fecundas:

- ☐ A constituição de contextos permanentes ricos que favoreçam contatos, encontros entre bebês e deles com os adultos. Nesse caminho, muitas professoras de bebês costumam disponibilizar nas salas de referência, de modo constante e arrumado em cantos ou setores diferentes: espelhos, caixas de papelão, cestos com fantoches, livros (de pano ou papelão), bonecos variados, panelinhas, bichos de plástico, fotografias diversas (dos bebês, das famílias, dos bebês em situações cotidianas na creche, etc.) e outros materiais que favorecem brincadeiras e a emergência da capacidade de imaginar, entrar num movimento ficcional, fazer de conta.
- ☐ Diante da multiplicidade simultânea das relações constituídas entre bebês e professoras, é importante considerar uma ação docente não linear (SCHMITT, 2014). Ou seja, a possibilidade de a professora olhar no olho de uma criança em especial ou fazer um contato estreito com um subgrupo, enquanto outros estão envolvidos em outras ações. De modo geral, a lógica da instituição, a creche, imprime um ritmo homogêneo à rotina, ou a intenção de todos estarem envolvidos em uma mesma atividade ao mesmo tempo. Com isso, perde-se o foco na ação das crianças como organizadora do fazer pedagógico. Os bebês e o modo de funcionamento dos berçários interpelam a padronização do tempo, há sempre várias ações concomitantes, por parte das crianças e dos adultos, bebês sendo trocados, alguém explorando um objeto, outro chorando, etc. É preciso observar a qualidade das interações nesse contexto, onde a simultaneidade de interações é uma marca constante.

 A partir da consideração de uma ação descentralizada e não transmissível do adulto/professora em relação à criança, ao bebê, é importante a qualificação de ações docentes tais como a observação e o registro de comportamentos miméticos, imitativos, da circularidade entre ação e fala que possam dar visibilidade às construções de significado por parte das crianças. O contágio de movimentos, os gestos rituais e as imitações brotam das ações das crianças em contato afetivo estreito com adultos e outras crianças; não são intencionalmente propostos pelo adulto, mas podem ser filmados, fotografados, registrados, tendo em vista valorizar tanto para as próprias crianças como para as famílias e a comunidade a potência das crianças nas interações.

Em turmas de crianças de até dois anos, indicamos algumas experiências que apresentam a intenção de despertar a atenção da criança para o outro:

-  Presença de materiais que incentivem as relações entre as crianças. Por exemplo, bolas de brinquedo de diferentes tamanhos que podem ser lançadas de mão em mão ao mesmo tempo que as crianças são nomeadas e incentivadas a agir na direção do outro; bolas de sabão que são sopradas, permitindo que as crianças percebam o efeito encantador imediato de sua ação corporal (soprar), e desaparecem, provocando a relação com a surpresa, a frustração, a ficção; tecidos diferentes que permitem esconder/aparecer, ao mesmo tempo, criar capas de heróis, camas, cobertas, entre outros componentes de um universo imaginário compartilhado entre as crianças e com as professoras; caixas grandes (de papelão ou madeira) onde as crianças podem entrar, sair, simular túneis, pontes, encontrar o outro, esconder algo e esconder-se.
-  Presença de materiais que incentivem a interação das crianças com o universo ficcional (fantoques, bonecos, livros de literatura, etc.). A forma como a professora apresenta personagens literários, aventuras do mundo do faz de conta e objetos fantásticos incentiva a imitação, a sensibilização das crianças e a ação, que significa e amplia o que recebem.

 Presença de variadas formas de apreciar e produzir ritmos, sons e músicas. O repertório de cantigas tradicionais infantis traz um rico universo de sons, letras (palavras) associadas a movimentos corporais e gestos expressivos. A apresentação desse repertório fomenta a relação entre corpo e palavra, além de promover a experiência com a expressividade. É importante nos desviarmos da padronização midiática e buscar as cantigas e os ritmos presentes na cultura familiar das crianças, na história das professoras, na tradição popular brasileira.

Enfim, com os bebês, é fundamental a experiência de brincar com objetos, permitir o uso deles no sentido de esconder/aparecer, distanciar-se/buscar, empilhar, experimentá-los de forma motora e sensorial (coordenando apreensão e visão, entre outras competências de ação nascentes), mas também explorando suas potencialidades afetivas e sociais. Trata-se de criar oportunidades para que as crianças experimentem os objetos/brinquedos, tendo em vista potencializar afetos e cognição, constituindo a subjetividade e as possibilidades interativas dos bebês. Também, é fundamental a experiência de brincar com outros bebês, promovendo proximidade física com parceiros de idades próximas (e distantes também); a oferta de objetos, a partilha do olhar, o interesse pelo outro são comportamentos sociais que se constituem nessas experiências primordiais.

4. Reflexão e ação

As ideias anteriormente expostas convocam os adultos à reflexão sobre as peculiaridades e direções das ações dos bebês e sobre como as consideram no dia a dia, como constituem suas ações adultas.

Atividade 1

A partir do entendimento dos bebês como sujeitos ativos e relacionais, e a partir da importância da realização de registros de suas ações comunicativas, propomos que você observe um grupo de bebês entre seis e doze meses por um ou dois períodos (manhãs ou tardes) em uma creche próxima, ou na sua própria turma, se você atua com crianças nessa faixa etária. Se puder e tiver autorização da instituição, faça fotografias ou filmagens dos gestos práticos e rituais das crianças, das imitações e do corpo como linguagem. Faça registros por escrito de eventos de interação entre elas e delas com os adultos, tentando responder às seguintes questões:

1. Como se expressam os gestos práticos das crianças na relação com os objetos (organizar meios para atingir finalidades, etc.)? Como se expressam gestos rituais, repetição da ação de adultos na presença deles?
2. Como se manifesta o corpo como linguagem? Olhares, gestos expressivos, expressões faciais? Relate uma cena!
3. Como as crianças mostram afetar-se pela presença dos adultos e das outras crianças?
4. Como se colocam os adultos no sentido de fazer a mediação da relação das crianças entre si e delas com os objetos/materiais presentes?
5. Como os espaços e tempos são organizados? Favorecem as interações? Como? Por quê?

Em outro dia, observe um grupo de crianças em torno de dois anos por um ou dois períodos (manhãs ou tardes) em uma creche próxima. Se puder e tiver autorização da instituição, faça fotografias ou filmagens. Faça registros por escrito de eventos de interação entre elas e delas com os adultos, tentando responder:

1. Como se manifestam gestos comunicativos?
2. Manifestam-se imitações? Em quais momentos? Como? Relate uma cena!

3. Como são caracterizadas as ações dos adultos? Centralizadoras? Organizadoras? Descreva o que você observou.

Compartilhe com outras professoras as suas observações. O que poderia ser alterado? A partir do que estudamos, o que vocês acrescentariam ou reorganizariam nas rotinas observadas?

Atividade 2

Agora, uma proposta de leitura e interpretação do poema “Suas mãos”, de Carlos Drummond de Andrade (2002).

Suas mãos

Carlos Drummond de Andrade

Aquele doce que ela faz
quem mais saberia fazê-lo?
Tentam. Insistem, caprichando.
Mandam vir o leite mais nobre.
Ovos de qualidade são os mesmos,
manteiga, a mesma,
iguais açúcar e canela.
É tudo igual. As mãos (as mães?)
são diferentes.

O poema refere-se às mães, mas podemos pensá-lo em relação à professora! O que ele nos indica sobre a qualidade da ação do adulto, à qualidade das mãos, na relação com a criança?

Conversando com outras professoras, tente elencar características do perfil de atuação profissional, enfatizando limites e possibilidades das relações que você estabelece com as crianças da sua turma. Há algo que poderia ser melhorado em seu trabalho cotidiano?

Atividade 3

Imagine que você é professora de um grupo de bebês de um ano que frequentam uma creche em horário integral (de 7h30 às 16h30). Considerando as capacidades interativas e de linguagem das crianças, expostas nesta unidade, construa a rotina de um dia com as crianças do seu grupo, evidenciando os tipos de experiência em cada horário e como elas seriam realizadas, quais os materiais disponíveis e as expectativas de ações das crianças. Se você já trabalha com essa faixa etária, descreva a rotina da sua turma. O que poderia ser alterado?

Compartilhe sua proposta com outras professoras e, a partir das sugestões de todos, elabore uma nova rotina para a turma. Lembre-se do que estudamos até aqui.

5. Aprofundando o tema

Para aprofundar a discussão realizada nesta unidade, sugerimos que você realize as seguintes atividades:

1. Assista ao vídeo *Bebê interage com bebê?* (CINDEDI/USP; coordenação: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira), disponível em: <<https://goo.gl/00TFDS>>.

O vídeo reitera a capacidade das crianças em estabelecer interações sociais desde quando são bebês, o que corrobora as reflexões realizadas ao longo desta unidade. Nessa perspectiva, responda:

- a. Como é possível identificar nas ações do bebê as capacidades interativas e sociais?
 - b. Quais os desafios do adulto e da professora de bebês no incremento dessas capacidades interativas?
2. Realize a leitura do seguinte trabalho: COUTINHO, Angela Maria Scablabin. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Disponível em: <<http://goo.gl/jv6PyC>>.

O texto traz a perspectiva sociológica para adensar a reflexão sobre as relações entre os bebês no cotidiano da creche. A partir da pesquisa da autora:

- a. Apresente pelo menos dois conceitos teóricos (da sociologia) que sublinhem a capacidade das crianças pequenas em estabelecer relações entre si.
 - b. Enumere quais os caminhos que as crianças tomam nas relações entre pares (como estabelecem relações?).
 - c. Discuta como a professora pode favorecer o encontro entre as crianças no cotidiano da creche, quais as dificuldades para tal e como fazer para enfrentá-las.
3. Realize a leitura do seguinte trabalho: MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto. Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Disponível em: <<http://goo.gl/sfe81h>>.

O texto traz uma análise de práticas de leitura literária com e para as crianças na creche. A partir da pesquisa da autora, responda:

- a. Como a leitura literária está presente no cotidiano e nas práticas da creche pesquisada? Que ressonâncias e diferenças há entre as situações encontradas nessa pesquisa e as situações de interação mediadas pelo livro literário na instituição em que você trabalha?
- b. O que fazem as crianças a partir das leituras realizadas para e com elas na creche pesquisada? Como aparecem gestos rituais e imitações nas situações narradas na pesquisa?

6. Ampliando o diálogo

Indicamos a seguir livros e materiais que podem ampliar o tema desta unidade:

Livros e artigos

BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O livro expõe a experiência italiana com a pesquisa no campo da Educação Infantil, evidenciando aspectos da pedagogia dos relacionamentos na creche, tal como é proposto o trabalho pedagógico com as crianças pequenas nas regiões envolvidas. Discute o papel dos adultos e as peculiaridades das crianças (desenvolvimento da linguagem, dimensão lúdica com os bebês, por exemplo).

GUIMARÃES, Daniela. Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

O livro é resultado da tese de doutorado da autora. Discute a relação entre educação e cuidado, propondo que todas as ações com as crianças na creche são educacionais numa postura de cuidado, compreendido como forma de relação ética e de atenção da professora consigo mesma e com a criança. Mostra também a potência relacional dos bebês, a partir do olhar atento para suas interações com o espaço, o adulto e outros bebês.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Sousa. Os saberes e as falas de bebês e suas professoras. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

O livro discute propostas educativas com bebês, situando questões polêmicas na definição do que é pedagógico com os pequenos. Aborda temas relevantes como a brincadeira com os bebês, a ampliação de seus recursos expressivos, os momentos da rotina e seus potenciais de aprendizagem, entre outros.

SCHMITT, Rosinete. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento de relações. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Org.). Educação Infantil: enfoques em diálogo. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 17-35.

Nesse artigo, extraído da dissertação de mestrado da autora, ela expõe as possibilidades sociais e de linguagem dos bebês, destacando a empatia, a comunicação não verbal, a qualidade educativa dos espaços como indicativos importantes na organização pedagógica da creche.

Filme

BABIES. Documentário. 80 min., son., color. Disponível em: <<https://goo.gl/t9xWKw>>.

Ficha técnica:

Gênero: Documentário

Direção: Thomas Balmès

Roteiro: Alain Chabat, Thomas Balmès

Produção: Alain Chabat, Amandine Billot, Christine Rouxel

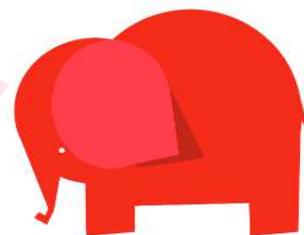
Fotografia: Frazer Bradshaw, Jérôme Alméras, Steeven Petiteville

Trilha sonora: Bruno Coulais

Duração: 80 min.

Ano: 2010

País: França



Trata-se de um documentário que apresenta o primeiro ano de vida de quatro bebês de diferentes nacionalidades. Ponijao é um menino namibiano, Mari é uma menina japonesa, Bayar é um menino mongólico e Hattie é uma menina norte-americana.

No filme, acompanhamos diversos momentos da vida das pequenas crianças, desde o nascimento, passando pelas primeiras palavras até os primeiros passos, evidenciando diferentes formas de relação de cada criança com a cultura.

7. Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. A senha do mundo. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 35-44.
- FALK, Judit (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araquara: JM Editora, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- GÓES, Maria Cecília R. A construção do conhecimento e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; MORTIMER Eduardo F. (Org.). Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.
- GUIMARÃES, Daniela. A relação entre adultos e bebês na creche: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.
- HUMPHRIES, Tudor. Escondida. São Paulo: Ática, 1997.
- LISPECTOR, Clarice. Menino a bico de pena. In: _____. Felicidade clandestina: Contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 136-139.
- MONTEIRO, Sara; DIAS, Máira Tomayno de Melo. Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil no estado de Minas Gerais. In: BAPTISTA, Mônica Correia; COELHO, Rita de Cássia Freitas; CORSINO, Patrícia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Leitura e Escrita na Educação Infantil: práticas educativas. Brasília: MEC. 2014. Relatório de pesquisa.

- PINO, Angel. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- SCHMITT, Rosinete. As relações entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- SMOLKA, Ana Luiza B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETI-FERREIRA, Clotilde et al. (Org.). Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 35-49.
- VIGOTSKI, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKI, Lev. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, Lev. Obras escogidas. Madrid: Aprendizage, 1995. v. 3.
- WALLON, Henry. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2005.
- WALLON, Henry. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1988.
- WALLON, Henry. Do ato ao pensamento: ensaios de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.



BRINCAR, CANTAR, NARRAR:
OS BEBÊS COMO AUTORES





BRINCAR, CANTAR, NARRAR: OS BEBÊS COMO AUTORES

María Emilia López

As bolas de sabão que est a criança
Se entretém a largar de uma palhinha
São translucidamente uma filosofia toda.
Claras, inúteis e passageiras como a Natureza,
Amigas dos olhos como as coisas,
São aquilo que são
Com uma precisão redondinha e aérea,
Eninguém, nem mesmo a criança que as deixa,
Pretende que elas são mais do que parecem ser.

Algumas mal se veem no ar lúcido.
São como a brisa que passa e mal toca nas flores
E que só sabemos que passa
Porque qualquer coisa se aligeira em nós
E aceita tudo mais nitidamente.

Fernando Pessoa

1. Iniciando o diálogo

Começamos esta unidade com a companhia da escritora brasileira Marina Colasanti, que se refere à leitura e à narração da seguinte maneira:

E podemos entender que formar leitores não é tirar leitores de dentro da manga, não é fabricar leitores a partir do nada, mas dar forma e sentido a um leitor que já existe, embrionário, dentro de cada um. E onde se esconde este embrião de leitor, que tantos se mostram incapazes de ver? Para quem sabe olhar, não se esconde. Está contido, a plena luz, em uma das primeiras necessidades do ser humano, a necessidade de narrações (COLASANTI, 2004, p. 63).

Na primeira infância, a brincadeira, a linguagem e a narração estão fortemente unidos. Como vimos nas unidades anteriores, aprende-se a compreender o mundo, a construir significados, através das narrações que a mãe, o pai e as professoras constroem sobre a vida cotidiana.

Um bebê está nos braços da sua mãe, olhando pela janela, e ambos veem passar um passarinho. O bebê indica com o dedo, a mãe diz: “Olha, ali tem um passarinho! Ele pousou no galho. Piu-piu, passarinho, agora voou outra vez. Olha lá, no outro galho”. A mãe começa a cantar:

“Minha pombinha voou, voou

caiu no laço se embaraçou

Ai, me dá um abraço

que eu desembaraço

a minha pombinha que caiu no laço” ...

Uma pequeníssima cena da vida diária que contém uma riqueza extraordinária para o bebê, por vários motivos:

- A linguagem que aparece no momento exato, significando o que foi vivido e, então, ajudando a construir sentidos sobre as coisas e as vivências.
- O olhar conjunto, que estimula a criança à observação e, em função disso, novamente, à relação palavra-imagem do mundo. A mãe e a criança olhando ao mesmo tempo a mesma cena, como uma experiência de entrada no diálogo, no pensamento compartilhado, um caminho rumo à intersubjetividade. Duas mentes que se leem mutuamente.
- A brincadeira e a música se entrelaçam, enriquecendo e ampliando as possibilidades de significação do cotidiano pela criança e pela mãe, se essa cena termina com uma canção, como ocorre em várias situações, sobre passarinhos.

A narração dessa breve cena, atravessada pelas palavras da mãe, constitui uma matriz narrativa para o bebê, que assim aprende a nomear e organizar os fatos do mundo, podendo atribuir materialidade ao tempo, algo tão difícil de elaborar no início da vida. O bebê descobre que as ações têm sequências temporais.

Ficamos sensíveis ao que é poético se, na própria tarefa de educar, a mãe, o pai, os avós e as professoras tornam-se capazes de trabalhar a brincadeira e a construção de significados como uma prioridade da relação. Enfatizamos esta ideia: o desenvolvimento psíquico, a capacidade de pensar e de imaginar dos bebês, depende das relações com seus adultos significativos, ou seja, aqueles que estabelecem laços afetivos com os bebês. Não há psiquismo possível sem relações vinculares que entreguem palavras, significados e fatos da imaginação.

Veremos nesta unidade de que modo essa experiência pode ser enriquecida quando é permeada por relatos, poemas, canções e imagens. Temos alguns objetivos para atingirmos juntos nessa unidade:

-  Explorar como os bebês e as crianças pequenas se aproximam do poético por meio das relações entre a brincadeira, a narração e a leitura.
-  Refletir sobre os ambientes enriquecidos que estimulam a imaginação, a criatividade e a iniciativa própria na criança.
-  Analisar os modos de interação adultos-bebês e suas possíveis consequências no desenvolvimento da capacidade de imaginar.

2. Da linguagem à fantasia

Tomamos como ponto de partida uma frase que Lev Vigotski escreveu em seu livro *A construção do pensamento e da linguagem*:

O desenvolvimento dos processos mentais começa com um diálogo de palavras e gestos entre a criança e seus pais. O

pensamento autônomo começa quando a criança é capaz, pela primeira vez, de interiorizar estas conversas e instituí-las dentro de si (VIGOTSKI apud RODARI, 1982, p. 92).

Que início interessante! Vigotski coloca nada menos do que a capacidade de pensar como uma consequência do diálogo entre os pais, e também outros adultos, e as crianças; sabemos que a necessidade de pensar está presente no bebê desde o momento em que chega ao mundo e precisa compreender os fenômenos que acontecem e “lhe” acontecem ao seu redor. Em sua prática educativa, você também conversa com os bebês?

Esse trecho enfatiza a ideia de que os relatos-narrações de vida aos quais fazíamos alusão na introdução são vitais para os processos de pensamento. Poderíamos dizer que para aprender a pensar é necessário ser “falado”, “lido” e escutado. Você se lembra do que discutimos nas Unidades 1 e 2?

A conversa com os bebês é uma ferramenta fundamental para entrar não somente na linguagem, mas também na abstração, no pensamento. (E pensar que durante tanto tempo persistiu a ideia de que não era preciso falar com os bebês, porque eles não compreenderiam...)

Os encontros entre a arte e a brincadeira

Vejamos agora como se relaciona esse caminho de palavras e pensamentos nascentes com a literatura, com a poesia e os feitos imaginários.

No começo da vida, a arte e a brincadeira consistem em apenas uma coisa: uma mãe canta uma cantiga para brincar com os dedos e fazer cócegas enquanto troca a roupa de seu bebê; trata-se de uma brincadeira e é também um modo de estar em relação com o bebê enquanto dura a troca da roupa; além do mais, é música, talvez poesia, e a música e a poesia fazem a arte.

Alguns adultos não conseguem brincar enquanto trocam a roupa de suas crianças nem cantar quando as colocam para dormir... É algo que não lhes sai de modo espontâneo... Assim, algumas professoras não planejam isso. Então, esse trabalho se transforma em uma rotina higiênica ou prática puramente funcional, e, se não surgem outros espaços de criação, de brincadeira,

música e palavras, a mente da criança e sua sensibilidade não ficam nutridas de estímulos poéticos. Não obstante, as ocasiões poéticas estão sempre à espera.

A colher na orelha, ou um princípio essencial da criação artística

Gianni Rodari, pedagogo italiano, diz em seu bonito livro Gramática da fantasia: “O discurso materno, frequentemente imaginativo, poético, transforma em uma brincadeira de dupla o ritual do banho, da troca de roupa, da papinha, acompanhando os gestos com intervenções contínuas” (RODARI, 1982, p. 93).

Rodari define da seguinte maneira os “binômios fantásticos” :
É necessário que haja uma certa distância entre as duas palavras, que uma seja suficientemente diferente da outra, e que sua aproximação seja prudentemente insólita, para que a imaginação se veja obrigada a se colocar em marcha e a estabelecer, entre ambas, um parentesco, para construir um conjunto (fantástico) em que possam conviver os dois elementos estranhos. Por essa razão, é aconselhável selecionar os binômios por meio da sorte.

A partir daquilo que Rodari chama de “fantasia caseira” e de sua ideia dos binômios perfeitos, observamos uma cena muito cotidiana, como dar comida, e com ele escrevemos o seguinte:

A mãe que alimenta seu bebê brinca de colocar a colher na orelha. O bebê morre de rir. O gesto intencionalmente equivocado da mãe sugere outros. A colherzinha não sabe para onde ir. Vai em direção a um olho, ameaça o nariz, e nos presenteia com um binômio “colher-nariz” que seria uma pena desperdiçar.

Era uma vez um senhor com o nariz em forma de colher. Não podia tomar sopa, porque sua colher-nariz não conseguia alcançar a boca...

Invertemos o binômio e variamos o segundo termo. Assim, teremos o nariz-canela, o nariz-cachimbo, o nariz-lamparina...

Era uma vez um nariz-lampadinha. Acendia e apagava. Servia para iluminar a copa. A cada espirro a lampadinha estourava, e era preciso trocá-la.

A mãe que fingia enfiar a colherinha na orelha aplicava, sem saber, um dos princípios essenciais da criação artística: “retirava” a colherzinha do mundo das coisas triviais para lhe dar um novo significado.

Esse é o processo de ressignificação, de criação de novos sentidos de que fala Vigotski. Como acontece com os objetos que as crianças transformam em brinquedos e com os brinquedos com os quais as crianças inventam novas criações: um cabo de vassoura é um cavalo, uma panela é um tambor, uma cadeira é um trem. O bebê fica sensível para uma nova construção de sentido, dada pela brincadeira, graças a essa metáforização que a mãe faz de um gesto cotidiano e de sobrevivência como é comer. Essa pequena brincadeira da personagem-colher cria uma ficção, e é a ficção que transforma o que é banal em uma história, é a ficção que eleva o puro objeto metálico (a colher) à condição de brinquedo que narra (colher-nariz).

Deveríamos acrescentar que essa experiência, que inaugurou a disponibilidade lúdica e afetiva do adulto, deixará uma matriz para que o bebê continue projetando a fantasia. Nessa brincadeira da colherzinha existe um intenso trabalho mental sobre a metáfora, e a metáfora é essencial na arte, na literatura e nas narrações que vão além daquilo que é apenas informativo. Ela é essencial para a construção do pensamento abstrato da criança.

Quando a mãe, ou outro adulto, brinca que a colher é um aviãozinho, repetidamente, a criança incorpora um esquema previsível de ações e linguagem organizado a partir da ficção, interiorizando-o. Com esse esquema, o bebê vai estruturando a noção de brincadeira (como se faz para brincar), enquanto a mãe sustenta situações análogas. Voltamos, assim, a reunir a brincadeira com os processos psíquicos, com o vínculo precoce, com o diálogo entre o bebê e o adulto e com a arte.

As crianças, ao brincar, pintar, cantar ou inventar histórias, especializam-se no uso criador da linguagem, do movimento e das formas. A mãe, ou a professora, que transforma a colher em avião faz um uso criador do ato de comer. O adulto que troca a roupa de um bebê mecanicamente, sem palavras ou pequenas brincadeiras, somente usa as “peças desgastadas que ficam em silêncio, na sua mão” – como diria Stéphane Mallarmé, poeta francês –, sem transformação, sem criação. Também quando a nossa linguagem está carregada de ordens, de chavões, de palavras que “servem”, de intervenções da vida prática, unicamente, estamos usando apenas as peças desgastadas que se instalam automaticamente na boca.

Poderíamos dizer, então, que a qualidade dos vínculos no início da vida tem grande relação com a possibilidade ou capacidade do devir poético. Não são a mesma coisa, para a subjetividade do bebê, para o desenvolvimento de sua criatividade, uma professora que brinque e possa voar com ela e um adulto simplesmente “certinho” que a limpe, que cuide para que ela não se machuque e a treine para as aprendizagens básicas.

A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo ou os jogos. Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada? Seria errado supor que a criança não leva a sério; ao contrário, leva muito a sério a sua brincadeira e depende na mesma medida da emoção (FREUD, 1976, p. 149).

Brincadeira e narração

Assim como a brincadeira da colher na orelha nasce da espontaneidade e da improvisação do adulto, há outras brincadeiras corpóreo-literárias que pertencem à cultura oral e se constituem como verdadeiros contos ou narrações literárias.

A brincadeira “Cadê o queijo que estava aqui?” é bastante conhecida (em alguns países tem algumas variações, mesmo em algumas regiões do Brasil, como “Cadê o toucinho que estava aqui?”); nela o adulto pega a mãozinha do bebê e, fazendo cócegas na palma da mão, pergunta a ele: “Cadê o queijo

que estava aqui?’. Logo, faz uma pausa, enquanto a criança fica na expectativa, e a resposta: “O rato comeu!” Depois, “Onde está o rato?O gato comeu! Onde está o gato?O gato correu, correu, correu...”, subindo pelo braço da criança até tudo terminar em uma gargalhada. A brincadeira começa de novo, o “texto oral” é repetido. Muitas vezes, aos poucos, acrescentamos as outras frases da brincadeira:

Cadê o toucinho que estava aqui?
O gato comeu!
Cadê o gato?
Foi para o matão!
Cadê o matão?
Pegou fogo!
Cadê o fogo?
A água apagou!
Cadê a água?
O boi bebeu!
Cadê o boi?
Esta moendo o trigo.
Cadê o trigo?
A galinha espalhou.
Cadê a galinha?
Está botando ovo.
Cadê o ovo?
O padre comeu.
Cadê o padre?
Está rezando a missa.
Cadê a missa?
A missa acabou!

É uma brincadeira, mas também é uma pequena narração, um “miniconto policial”, como diz Marina Colasanti (2004, p. 66): “Tinha um queijo, o queijo sumiu. Quem sumiu com ele?O rato. Para quê?Para comê-lo. E onde está o rato?Alguém comeu. Onde está quem o comeu?Como todo assassino, fugiu. Temos aqui um mistério, um primeiro suspeito, um motivo, um assassinato, um assassino desmascarado e uma solução. Princípio, meio e fim”.

Você consegue se lembrar de outras brincadeiras dessa natureza que façam parte do seu repertório de infância? Você se lembra de alguém que tenha brincado com você? Você já brincou com algum bebê? Você já tinha pensado alguma vez nessa trama literária das brincadeiras corporais mais precoces?

A mãe ou outro adulto que toma a iniciativa nessas brincadeiras geralmente desconhece o enorme valor daquilo que está oferecendo. Estimular a presença desses microrrelatos é uma forma de enriquecer e fortalecer tanto a tarefa da criação, o vínculo afetivo entre adultos e bebês, quanto o nascimento do poético nas crianças.

A terceira zona ou espaço potencial: território da arte e da brincadeira

Para poder pensar é necessário construir representações sobre as coisas, ou seja, aprender a nomear e a significar. O bebê usa a sua fantasia nascente para isso, e, assim, começa a ser gestada a terceira zona ou espaço potencial, que será vital no desenvolvimento de sua criatividade, de seu psiquismo, de sua relação com o mundo e com os feitos da cultura.

O que é esse espaço potencial? Esse conceito pertence ao pediatra e psicanalista Donald Winnicott, que trabalhou e teorizou muito sobre o nascimento da criatividade, e que já mencionamos na Unidade 2. Trazemos como convidada para essa leitura outra escritora que também pensou a infância: Gracielela Montes, que relaciona de maneira muito clara o pensamento de Winnicott que evocamos aqui. Montes diz:

Winnicott começa pelo princípio. Seu ponto de partida é a criança recém-lançada ao mundo que, de modo esforçado e criativo, deve ir construindo suas fronteiras e, paradoxalmente, consolando a sua solidão, ambas as coisas ao mesmo tempo. Por um lado está a sua apaixonada e exigente subjetividade, seu grande desejo; do outro lado, o objeto desejado: a mãe, e, no meio, todas as construções imagináveis, uma difícil e intensa fronteira de transição, a única margem onde realmente se pode ser livre, ou seja, não condicionado pelo que foi dado, não obrigado pelas demandas próprias nem pelos limites do lado de fora. A criança espera pela mãe e, na espera,

na demora, cria. Winnicott chama este espaço de terceira zona ou lugar potencial. Pertencem a esse lugar os objetos que Winnicott chama de transicionais – a mantinha, que o bebê chupa nas bordas, com devoção, o ursinho de pelúcia que ele abraça para tolerar a ausência, os rituais consoladores, as brincadeiras, em geral e também a cultura (MONTES, 1999, p. 51).

Quem nunca viu um bebê com o seu paninho dia e noite? Quantas crianças precisam levar seu ursinho quando vão para a escola? Quantos rituais se instalam na hora de dormir protegido por um travesseiro que tem o cheirinho da mamãe ou a lembrança do papai? Quantos livros de contos funcionam como objetos transicionais que ajudam a pegar no sono se a mamãe ou o papai garantem a sua presença durante todo o tempo que dura a pequena história?

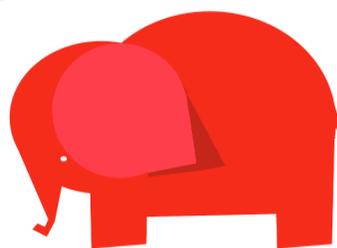
As crianças pequenas exercem seu domínio sobre o mundo explorando e construindo significados. Elas vivem a maior parte do tempo nessa região intermediária que Winnicott (1975) chamou de “espaço transicional”, região construída com elementos do mundo interno e do mundo externo, daquilo que se recebe do meio e também das suas próprias vivências, das suas ansiedades, das suas imagens mentais e das suas experiências nascentes.

O espaço transicional é a região subjetiva por excelência do ser humano, onde se desenvolve seu aspecto mais criativo e singular. Nessa região, ocorrem os fenômenos ligados à arte e ao jogo, à experiência cultural. Esse lugar se alimenta de estímulos do meio e também da própria capacidade de interiorização. É a partir da relação com os adultos que lhe cuidam e educam, dos balbucios correspondidos, da música outorgada, das brincadeiras com as mãos, do olhar compartilhado em direção aos objetos externos e da sustentação amorosa que o bebê é capaz de construir uma interioridade. Não é preciso chegar ao Ensino Fundamental para aprender a pensar, para desenvolver a capacidade de abstração; é nas primeiras etapas da vida que se constroem essas capacidades mediadas pelos estímulos lúdicos, estéticos e afetivos.

A brincadeira e o jogo estão instalados nessa fronteira. “Uma fronteira espessa, que contém de tudo, e independente: que não pertence ao que está dentro, às subjetividades puras, nem ao que está fora, o real ou o mundo objetivo” (MONTES, 1999, p. 52). A arte, como a brincadeira, também se localiza nessa

fronteira. O jogo da colher na orelha, o conto do rato e o queijo, a canção da pombinha, o livro que leremos algumas páginas mais adiante, tudo isso está nessa espessa e indômita fronteira, que é a terceira zona, o espaço potencial. “Indômita”, diz Montes, porque pertence ao território da fantasia, onde tudo é possível, onde se pode ser livre, inventar, desafiar ou transformar a realidade.

Cada semana, explica Pavia a Pinóquio, é composta por seis quintas-feiras e um domingo. Imagine que as férias de outono começam em primeiro de janeiro e acabam trinta e um de dezembro (COLLODI, 2002).



Viver no tempo da brincadeira! O tempo, o espaço e os seres imaginários com suas aventuras ou desventuras (a ficção) são de outra ordem, saem da órbita ordinária do viver e inauguram outra necessidade primordial: fantasiar, imaginar, narrar. E ali podemos aninhar a liberdade. Por múltiplas razões, então, o tempo investido em brincar, ler e cantar deveria ser prioritário na vida dos bebês e de todas as crianças!

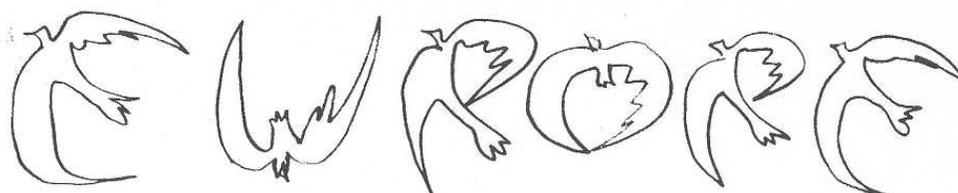


Figura 1- Desenhos de um traço só.

“ Se existisse uma única verdade, seria impossível fazer cem quadros com um mesmo tema.”

Pablo Picasso

Livros para brincar ou livros que são brinquedos?

Propomos a vocês, a seguir, o compartilhamento de um belo livro para crianças, da autora brasileira Patrícia Auerbach (2013). Trata-se de *O lenço*, publicado pela Brinque-Book. Esse livro, além de nos introduzir em um possível rico acervo para uma biblioteca infantil, fala-nos dos processos imaginários das crianças, das relações intrínsecas entre a literatura e a brincadeira, além de dialogar também com os conceitos de objeto transicional e espaço potencial, aos quais nos referimos anteriormente. Começamos observando algumas páginas:



Figura 2 – Ilustração do livro *O lenço*.

Nessa página inicial, a menininha, da qual desconhecemos o nome ao longo de todo o relato, pois se trata de um livro sem palavras escritas, vai tirando discretamente e devagarinho um lenço da gaveta de sua mãe. Observe-mos como a ilustração marca a diferença de tamanho entre elas, por meio dessa figura recortada da mãe, que se eleva além do visível.

Para que a garotinha “roubará” o lenço? Vejam a próxima ilustração:



Figura 3 – Ilustração do livro O lenço.

O lenço se transformou em seu bichinho de estimação!

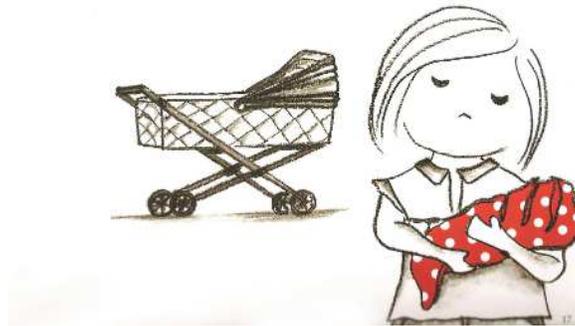
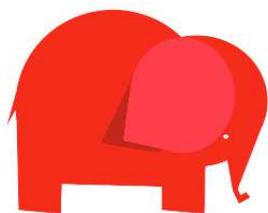


Figura 4 – Ilustração do livro O lenço.

Na página seguinte, o lenço é um bebê, e a menina é sua mãe. Assim, a menina continua ensaiando ao longo do livro diferentes modos de “estar com a sua mãe” por meio do lenço, e disso se trata o espaço transicional: metaforizar sentimentos, ideias, objetos, carregando-os de afetos. O relato também nos fala da fantasia, da capacidade das crianças para transformar o objeto menos estruturado naquilo de que precisam. Da potência, da imaginação e da necessidade de construir mundos alternativos. Neste livro, a brincadeira e a ficção estão absolutamente ligados. Poderíamos dizer, ainda,

que a ficção sempre remete à brincadeira, porque tudo que forma parte do imaginário é lúdico, é criador, é “uma invenção”.



Definir o livro como “um brinquedo” não significa de modo algum faltar com o respeito em relação a ele, mas sim retirá-lo da biblioteca para colocá-lo no meio da vida, para que seja um objeto de vida, um instrumento de vida, diz Gianni Rodari (1982).

A menininha do “lenço” parece honrar o pensamento de Gianni Rodari. Algo parecido nós também enfatizamos nesta unidade: ler, brincar, narrar e cantar são processos intimamente relacionados e vitais, com os quais os bebês precisam contar para que se lancem na vida. Essa comparação entre o livro e o brinquedo também pode ser útil para desmitificar determinados usos dos livros. Assim como os bebês exploram os brinquedos, mordendo-os, chupando-os, sacudindo-os, também se relacionam com os livros. O livro mais mordido pode ser o mais lido, o mais aproveitado; esse é um convite para permitir essas abordagens menos convencionais que os bebês fazem, para confiar que mordendo também se aprende a ler, ou que se lê com o corpo todo, porque todos os sentidos dos bebês estão brincando quando pegam um livro.

Por outro lado, diante de todo livro, a experiência de ler conjuntamente com um bebê, observando as mesmas imagens, como na cena do passarinho no galho, funciona como uma poderosa situação de aprendizagem para a criança, sobre como duas pessoas se relacionam e podem pensar juntas. O olhar compartilhado que os livros oferecem sobre histórias ficcionais ou textos informativos transforma-se em um potente instrumento de pensamento e sensibilidade para as relações humanas.

Assim, mais do que uma mera proposta, os livros oferecem uma oportunidade de experiências de encontros e de construção de significados compartilhados. Portanto, que os livros saiam dos armários, das caixas, e que se encontrem com os bebês!

A poesia: o atalho linguístico da brincadeira

Ao abordar como temas desta unidade a leitura e a brincadeira, parece-nos necessário dedicar alguns parágrafos para pensar sobre a importância da poesia na primeira infância. Fazer poesia significa brincar com as palavras, com a repetição dos sons, com a rima, com a métrica, com a transposição, a memória e o prazer sonoro. Com a poesia, a criança pode entrar na língua sem esforço, uma vez que o ato poético é a coisa mais lúdica da linguagem. A poesia é o atalho linguístico por excelência, afirma o poeta mexicano Fabio Morábito (2014).

Quando nos debruçamos sobre a origem da palavra “poesia”, encontramos a palavra grega *poiein*, que significa precisamente “fazer-criar”. Para os bebês e para os seres humanos em geral, talvez seja necessário atualmente voltar a encontrar na poesia a voz existente antes da língua. Tudo isso porque foi na linguagem poética que a criança recebeu seus primeiros banhos de palavras, como já vimos neste caderno, ao conversarmos sobre as cantigas de ninar. A criança sabe, como ninguém, o que é essa coisa de “entrar em poesia”, como diz Georges Jean (2007), estado no qual a função não está reduzida à comunicação da informação, mas sim, principalmente, à brincadeira e à metáfora.

Caranguejo

Caranguejo não é peixe,
Caranguejo peixe é
Caranguejo só é peixe
Na enchente da maré
Palma, palma, palma,
Pé, pé, pé,
Roda, roda, roda,
Caranguejo peixe é

A poesia para crianças faz uso de todos os recursos específicos do gênero e se destaca em muitas ocasiões pelo seu caráter humorístico, pelas hipérbolos ou exageros, pelas resoluções hilariantes, pela repetição. Para todas as crianças, inclusive para os bebês, é muito prazeroso mergulhar dentro da poesia disparatada, nesses jogos do sem sentido que lhes permitem um descanso em relação à necessidade de se adequar às regras do mundo, aos

códigos de realidade, que muitas vezes as expõem a frustrações difíceis de tolerar e que podem ser sublimadas na brincadeira e na literatura.

O cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada.
O cravo saiu ferido,
E a rosa, despedaçada.

A poesia constitui, talvez, a forma mais abstrata da linguagem. Vejam que paradoxo: as crianças começam a se relacionar com a linguagem a partir da sua forma mais complexa. Mas aquilo que é complexo dessa abstração para elas é alcançável, porque sua subjetividade, sua base emocional, permite-lhes construir significados e amarrar significantes, ali onde os adultos somente podem replicar os existentes. Se a experiência de linguagem da primeira infância está atravessada pela poesia, a capacidade de “fazer coisas com palavras” cresce consideravelmente, e já sabemos o quão intensa é a relação entre fala, linguagem e pensamento. Vigotski nos ensinou muito sobre isso, como vimos na Unidade 2 deste caderno.

O cravo ficou doente,
A rosa foi visitar,
O cravo teve um desmaio,
E a rosa pôs-se a chorar.

Fazer poesia, transmitir poesia, brincar na poesia habilitam um devir mais pleno de linguagem, de capacidade lúdica, de possibilidade de fantasias. É nesse sentido que é vital pensarmos em experiências de leitura em que a poesia ocupe um lugar central. A isso voltaremos algumas páginas mais adiante.

Palma, palma, palma,
Pé, pé, pé,
Roda, roda, roda,
Caranguejo peixe é

Se retornarmos ao início desta unidade, poderemos observar o caminho realizado desde os primeiros jogos (com a mãe, o pai, as professoras) que acompanham os bebês ao longo da vida cotidiana (comer, dormir) até a vida imaginativa. Com o aviãozinho imaginário nasce o poema; com o olhar

compartilhado do passarinho até a narração e a descoberta estética; na poesia estão o ritmo e o excesso não funcional da língua; em todas as cenas o jogo é protagonista. Vimos, com clareza, como se enlaçam a arte, a literatura e o jogo na tarefa de educar, se os adultos que acompanham a criança estão dispostos a esse diálogo afetivo e poético.

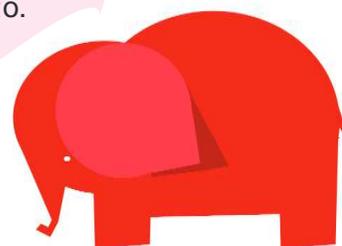
3. Compartilhando experiências

Os bebês, as famílias, os livros e uma ideia de educação enriquecedora

Continuamos pensando nos modos de nos aproximarmos a essas vivências poéticas profundas entre adultos e crianças. Compartilhamos, a seguir, uma experiência que tem o objetivo de produzir situações de leitura entre crianças, incluindo os bebês, e suas famílias, mediadas pela brincadeira e pelo vínculo precoce. Essa cena acontece em uma biblioteca pública de Tolima, na Colômbia; a bibliotecária que escreve esse relato é Maritza Castilla, que está começando a ensaiar o trabalho com bebês e suas famílias após ter assistido a um seminário de formação sobre “Leitura e Primeira Infância”.

Enfatizamos a relação do bebê com a palavra; a importância das primeiras relações afetivas como veículo rumo à brincadeira e à leitura; também no conhecimento de novos livros e no favorecimento de uma relação de afeto, prazer e interesse pelos livros, a arte, a literatura e a leitura na primeira infância, assim como o estímulo a pais e familiares para a possibilidade de oferecer livros, histórias, canções e brincadeiras aos seus filhos.

Essa atividade está no marco do Projeto de Formação para Bibliotecários “Leitura e Primeira Infância”, organizado pela Biblioteca Nacional da Colômbia. São realizados seminários intensivos a fim de enriquecer o trabalho dos bibliotecários, que pela primeira vez receberão os bebês e suas famílias na biblioteca. Os seminários estão a cargo de María Emilia López, e o projeto é coordenado por Graciela Prieto.



Maritza nos conta o seguinte:

A segunda mãe com quem fizemos o encontro de leitura veio com seu bebê, Mário, que tem três meses de idade. A mãe de Mário tem catorze anos e é mãe solteira, contando muito com o apoio de sua própria mãe.

Com relação à experiência com a leitura, inicialmente Mário chorava... Eu falava com ele e ele simplesmente chorava. Eu me afastei um pouquinho deles, mas ele se sentia incomodado, tentava sair dos braços da mãe, foi difícil chamar a sua atenção. Depois, chegou ao cenário sua avó, e vi como o bebê se sentiu mais confortável com ela. Mário ficou mais calmo e começou a escutar a voz de sua avó e a olhar as imagens, ficaram assim durante um bom tempo, então me aproximei novamente. Mário já tinha tomado sua mamadeira e parecia se sentir mais tranquilo com a sua vovozinha. Começamos a ler o livro *La familia*, ele mostrou muito interesse, lemos três vezes. Outro livro que lemos foi o *Cosas rojas*. Quando líamos esses dois livros, Mário mexia os pés com insistência e balbuciava, como se quisesse dizer algo; depois eu o peguei e comecei a pronunciar seu nome, a mostrar a ele e chamar a sua mamãe e a sua vovó; nós três cantamos as canções “*Debajo de un botón*” e “*El elefante se balanceaba*” para ele. Parece que ele gostou da música, repetimos “*Debajo de un botón*” e ele adormeceu (Relato extraído de uma anotação enviada por Maritza Astrid Castilla à Biblioteca Pública Municipal Adriano Tavera Ortega. Tolima, 2012).

No relato de Maritza, a criação do ambiente de leitura está atravessada pelos livros, a oralidade, a música, as canções tradicionais e, principalmente, a escuta, a demora e a disponibilidade. Uma bibliotecária que está tentando “ler” o Mário, seus gostos, suas necessidades, seus tempos e também os de sua mãe (lembramos essa intenção de aprender a “ler” as crianças que desenvolvemos na Unidade 2). Uma bibliotecária que gera um espaço de leitura no qual todos podem ir construindo confiança, passo a passo, até uma entrega à uma participação mais genuína. O tempo psíquico do adulto se coloca à disposição da criança para acompanhá-la em seu próprio processo de

construção subjetiva. Nesse caso, o tempo psíquico da bibliotecária também ficou disponível para a mãe e a avó de Mário e ajudou, assim, a construir uma experiência de leitura/canto/acalanto, voz e ternura, dessas que provocam marcas psíquicas vitalmente enriquecidas.

Na descrição da segunda sessão com Mário, Maritza acrescenta:

Mário estava feliz, parece que já tem mais confiança, não chorou nem pediu mamadeira, adorou brincar com as outras crianças. Quando nos despedimos, sua avó me perguntou se poderia trazê-lo amanhã; eu lhe disse que claro que sim, mesmo tendo a sessão de leitura com o Mário nos sábados pela manhã. Disse a ela que não tinha problema, que eles são bem-vindos todos os dias à biblioteca.

“ Há várias maneiras de sonhar. [...] A melhor maneira de começar a sonhar é mediante livros.”

Fernando Pessoa

Que tipo de leitor Mário é? Poderíamos dizer que Mário já é um leitor? O que seria a experiência que envolve Mário, sua mãe, sua avó e a bibliotecária?

A antropóloga Michele Petit fala das “ bolinhas que jogamos nas quadras para as crianças” (2009). Todos os estudos dos últimos anos demonstram a importância crucial dessas primeiras bolinhas na vida dos pequeninos. Enfatizamos a importância que têm para o despertar sensível, intelectual e estético das crianças esses primeiros intercâmbios linguísticos e lúdicos com a mãe, o pai ou outros adultos significativos e em situações como as que foram relatadas por Maritza e muitos outros bibliotecários. Um espaço simbólico, sensível e leitor se desenvolve no âmbito da biblioteca, espaço tanto mais humano quanto criador e veiculador da cultura. Porque ajudar uma mãe a descobrir novos modos de relação com seu filho (cantar para ele, ler, brincar com os dedos, uma canção ou balbúcio, descobrir quanta capacidade de atenção pode ser expressada) é uma forma de construir uma cultura de cuidados, uma cultura de afetos, uma cultura poética e estética. Bolinhas para brincar e ser.

Enquanto sua mãe aprende a se relacionar com ele poeticamente, Mário descobre livros, ritmos, músicas, novas cadências da linguagem e outra dimensão do tempo, diferente daquele de suas necessidades vitais (comer, dormir, fazer a digestão), e também as habilidades de uma terceira pessoa em sua vida: a bibliotecária, que está disposta a ampliar seu universo de possibilidades, a desagarrar o tempo cronológico e inventar outro modo de estar no mundo.

A bibliotecária mostrou em sua intervenção, além de flexibilidade, a riqueza de contar com uma variedade de materiais e formatos: livros, canções, conversação. Variou os modos de aproximação segundo as possibilidades de Mário, sua mãe e sua avó. Confiou igualmente nos livros e na palavra oral, uniu as experiências lúdica, musical, artística, literária e de construção de vínculos na sessão que nos relatou.

A leitura dos livros, a atenção dedicada a uma imagem, um gesto das mãos, um tom, a série de significantes que fazem a metáfora; como quando Mário – que nesse caso representa muitos bebês – passa do choro ao entusiasmo e “diz” com seus pezinhos agitados que ele gosta muito dessa coisa de ler, de ser “lido” e cantado... Então, a experiência cultural da biblioteca se ressignifica e demonstra que a leitura é, como dizíamos anteriormente, um feito psíquico e afetivo que desemboca no poético.

Em sua última anotação, Maritza nos conta que Mário já tem oito meses. Agora ele senta, interage com outros bebês, está muito divertido, e sua mãe já vai às sessões de leitura sem a avó. O repertório de Mário ampliou-se notavelmente, e o de sua mãe também (LÓPEZ, 2013).



Sentimental

Carlos Drummond de Andrade

Ponho-me a escrever teu nome
com letras de macarrão.
No prato, a sopa esfria, cheia de escamas
e debruçados na mesa todos contemplam
esse romântico trabalho.

Desgraçadamente falta uma letra,
uma letra somente
para acabar teu nome!

– Está sonhando? Olhe que a sopa esfria!

Eu estava sonhando...
E há em todas as consciências um cartaz amarelo:
“Neste país é proibido sonhar”.

Tigre, me dê a sua patinha de gato: a poesia e sua complexificação lúdica

Retomando a importância de incorporar a poesia às vivências de linguagem mais precoces, propomo-lhes compartilhar o planejamento e a elaboração de alguns brinquedos. Eles propiciam o encontro poético e reúnem a arte, a brincadeira e a aprendizagem do papel de espectadores por parte das crianças, somados à capacidade imaginativa para projetar e elaborar materiais artísticos, da nossa parte, os adultos acompanhantes.

Trata-se de um trabalho com um objeto “artístico-brinquedo-teatrinho” e sabe-se lá quantas coisas mais. Ah, se as crianças pudessem nos dar a sua própria definição...

Pensando em diversas formas de aproximar as crianças da arte e da poesia e, junto a isso, aproximar as experiências artísticas das questões vitais do desenvolvimento dos bebês, foi realizado o objeto que veremos a seguir e que foi elaborado da seguinte maneira:

-  Pegamos uma caixa de sapatos e a revestimos com várias camadas de papel e cola por dentro e por fora.
-  Recortamos a tampa, como se vê na foto, e colocamos sobre esse buraco um plástico transparente.
-  Preparamos uma haste de madeira e colocamos bolinhas nas pontas. A haste atravessa toda a caixa e faz o tigre que está dentro dela deslizar de um lado para o outro.
-  O tigre é uma reprodução da ilustração de Georg Hallensleben para o livro *Cerra los ojos* (Feche os olhos), com texto de Kate Banks, publicado pela Editora Juventud. Esse livro conta a história de um tigrinho que não quer dormir porque tem medo de perder as maravilhas do mundo – além de perder a presença de sua mamãe. É muito significativo para os bebês, por isso escolhemos esse personagem.



Figura 5 – Caixa poética. Desenho: María Emilia López. Elaboração: Clara Lopardo Grana y María José Bruyó. Jardim Maternal da Faculdade de Direito. Universidade de Buenos Aires, 2014.

Por enquanto, uma ilustração: artes plásticas, experiência artística visual. Mas esse tigre quer contar uma história, ou várias histórias. Seleccionamos para isso três poemas do livro *Tigres de la otra noche* (Tigres da outra noite), da poeta mexicana María García Esperón. Um belíssimo livro de poemas que sempre nos emociona.

E então... Como funciona esse objeto? Diante das crianças, algumas vezes sentadas em suas cadeirinhas para tomar a merenda, outras vezes sentadas no colchonete e com a professora diante delas, outras vezes em pé, outras vezes para apenas uma criança enquanto as outras brincam, a caixa mágica do tigre começa a sua sessão: suavemente a haste desliza e vai fazendo surgir a figura do tigre, enquanto a professora lê os poemas que estão escritos na parte superior da caixa (ainda que o ideal seja recitá-los de memória).

Hay un tigre (Há um tigre)
bajo mi almohada (embaixo da minha almofada)
Todas las noches (Todas as noites)
est rena rayas (most ra suas listras)

Tigre, (Tigre,)
dame una manita de gato (me dê sua patinha de gato)
Quiero salir (Quero sair)
a probar este mundo (a experimentar este mundo)
a la carrera (na corrida)

A cada novo poema o tigre volta a entrar em cena. Ou seja, cada apresentação repete três vezes a situação de aparecer e desaparecer. A encenação completa se repete várias vezes, segundo a demanda do público.



Figura 6 – Caixa poética: o tigre começa a aparecer.



Figura 7 – Caixa poética: o tigre apareceu!

Ao usarmos esse material com grupos de bebês, é muito emocionante ver a reação deles, como gritam de felicidade. Depois de algumas apresentações é evidente que têm a expectativa de já saber o que acontecerá, pois há antecipação.

Incluimos nesse jogo várias expressões artísticas: a poesia, a arte visual, o teatro – porque nessa pequena cena lúdico-poética há um germe teatral, as crianças já estão percebendo a entrada em cena, a trama de uma pequena história, que ainda que feita de poemas propõe uma atividade de criação. Palavras, imagens e tempo de ficção como máquina de produção de estado poético (VALÉRY, 1994).

A partir da elaboração desse primeiro objeto, podemos pensar em muitos outros, com a mesma dinâmica narrativa e a ideia de aparecer e desaparecer por meio do deslizamento. Em formato vertical, por exemplo, um peixe que entra no rio. E, em todos os casos, selecionar poemas que sejam bonitos e conectados aos interesses das crianças.

É difícil saber o que acontece na cabecinha das crianças pequenas, sobretudo dos bebês, com relação à fantasia. Às vezes, aparecem detalhes em suas brincadeiras que nos mostram a reverberação dos contos, dos filmes, das situações artísticas que vivemos com eles, e tudo fica mais claro. Não obstante, se fazemos um acompanhamento de longo prazo com crianças que recebem

esse tipo de experiência cotidianamente, quando se torna possível comunicar em um sentido convencional as fantasias, encontramos desenvolvimentos maravilhosos, imaginação quase sem fronteiras e confiança na própria possibilidade de criar e defender o que foi criado como algo verdadeiro.

O objeto-brinquedo do tigre tenta construir uma ponte entre a poética do mundo e as próprias vivências dos bebês, é uma espécie de poética portátil. Do nosso ponto de vista, é muito rica, pois considera o que as crianças demonstram ao brincar. A brevidade do poema está de acordo com os seus tempos de espera, e isso permite a repetição tantas vezes quanto sejam necessárias. É, também, uma ocasião de criação artística para nós, adultos: observar as crianças, selecionar a poesia, definir a estética visual, compô-la, compartilhar ideias com os outros, tudo isso já é, em si mesmo, um processo de fantasia.

Há, nessa elaboração do objeto, algo mais que é muito valioso: o tempo e a dedicação colocados a serviço de uma construção que poderia ser considerada efêmera, pois a apresentação dos poemas não dura mais de cinco minutos. Mas esses cinco minutos podem ser da maior beleza que podemos oferecer, daquilo de mais bonito que fomos capazes de construir. A arte merece essa dedicação, essa oportunidade, e as crianças também.

Com essa mesma intenção, em Recife, uma professora construiu uma caixa-surpresa para contar e construir narrativas com os bebês. À medida que a narrativa se desenrola, objetos da caixa relacionados à história são apresentados às crianças. Ao final da pequena história, a caixa e as suas surpresas poéticas ficam disponíveis para os bebês brincarem e inventarem novas histórias. Nesse processo, como vimos ao longo deste caderno, os bebês, ao construírem narrativas, constroem a “si mesmos”. Como já mencionamos, a ideia é a narrativa, não como uma mera atividade, mas como oferta de experiência de encontro com os livros, com os outros e consigo mesmo (BRANDÃO, 2014).

4. Reflexão e ação

Retomaremos, neste tópico, alguns conceitos principais desta unidade. Em princípio, propomo-lhes a exploração do conceito de “narração”.

Atividade 1

Suponhamos que você se encontre diante de um espelho e possa ver suas práticas com os bebês e as crianças pequenas sob sua responsabilidade:

- Quantas situações narrativas espontâneas você encontra?
- Você conta para as crianças o que acontece ao seu redor?
- Você usa palavras que descrevam a situação por vir quando vai passear ou limpar as crianças?
- Você gera um espaço para a conversação, diariamente? Você presta atenção às coisas pequenas que as crianças fazem ou observam? Retoma com elas algumas conversas a esse respeito?
- Você poderia relatar alguma situação que, depois da leitura desta unidade, considere mais valiosa que antes?

Caso seja possível, registre em vídeo um momento do cotidiano com os bebês, e, depois, em conjunto com outras professoras, analisem a filmagem para refletir sobre as questões aqui propostas.

Atividade 2

Como você definiria a sua relação com a poesia? Você costuma ler poemas para as crianças? Gosta que outros leiam poemas para você? Tem autores preferidos? Muitas vezes a poesia fica excluída dos contextos escolares, porque os adultos não tiveram a oportunidade de vivenciá-la como experiência em suas próprias vidas. Seria muito interessante aproximar-se de uma biblioteca, pedir uma assessoria e começar a reunir livros dos melhores poetas que nos rodeiam, para crianças ou para adultos. Dedicar tempo para selecionar poemas de que gostem muito e trocá-los com os colegas de trabalho.

Incorporamos a seguir um pequeno poema-canção da tradição oral. Nós lhes propomos que tentem recuperar, em pequenos grupos, aqueles poemas ou canções-jogo que possam recordar espontaneamente e façam uma pequena antologia com eles. Podem ser tanto poemas propriamente ditos ou trava-línguas, ladainhas ou parlendas.

Sapo cururu

Sapo cururu
na beira do rio,
quando o sapo grita, oh maninha,
é porque tem frio.

A mulher do sapo
também está lá dentro,
fazendo renda, oh maninha,
pro seu casamento.

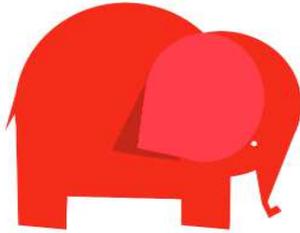
Atividade 3

Pensando na relação dos bebês com os livros para crianças, propomo-lhes voltar às cenas contadas por Maritza, a bibliotecária que recebia Mário, sua mãe e sua avó. Ali nos interessa considerar tanto os materiais quanto as intervenções, levando em conta a experiência compartilhada pela Maritza:

-  Na sua sala, você tem um espaço para ler com os bebês? Onde ficam os livros? Há livros ao alcance dos bebês?
-  Como você montaria um espaço para ler com os bebês e suas mães?
-  Quais livros ou materiais você selecionaria?
-  Depois de ler esta unidade, se você tivesse de escrever um pequeno roteiro para um educador ou educadora que receberá bebês em seu local de trabalho, que aspectos ou sugestões você incluiria? Mencione ao menos três.

5. Aprofundando o tema

Sugerimos que você assista ao curta-metragem *Ruka (A mão)*, de Jiří Trnka (Tchecoslováquia, 1965). Disponível em: <<http://goo.gl/kR5pby>>.



Ficha técnica:

Título original: *Ruka*

Ano: 1965

País: Tchecoslováquia

Gênero: Animação, comédia

Direção: Jiří Trnka

Duração: 18 min

Jiří Trnka, um dos mestres da animação tcheca, rodou seu curta-metragem *Ruka* quando o estado comunista tchecoslovaco impunha sérias restrições nos mais diversos âmbitos, incluído o artístico, e surpreendentemente não sofreu censura. É um curta que, a partir da crítica aos estados totalitários, transforma-se em uma obra de arte. Um canto à liberdade, à criatividade. Esse foi o último trabalho de Jiří Trnka. Quatro meses depois de sua morte, todas as cópias de *Ruka* foram confiscadas pelas autoridades tchecas, e sua exibição pública foi proibida durante vinte anos.

Após assistir ao filme, converse com seus colegas e reflita sobre as seguintes questões:

1. Como podemos relacionar o filme com os temas que trabalhamos na Unidade 3?
2. Por que trazer a discussão sobre a arte para o trabalho criativo com os bebês?
3. Seria possível pensar uma infância com capacidade de criar, inventar, expressar-se com liberdade sem a presença de adultos amorosos? Justifique.

6. Ampliando o diálogo

Pensamos em alguns textos e materiais em vídeo que possam ampliar o que discutimos ao longo das três unidades que compõem este caderno.

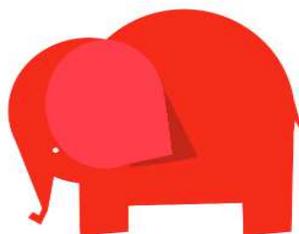
-  GUIMARÃES, Rosele Martins. Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário. 2011. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/uuOICe>>.

Trata-se de uma investigação acerca da prática pedagógica com crianças menores de dois anos. O foco da investigação foram as interações dos bebês com o objeto livro. A autora traz ótimos relatos que nos instigam a pensar em como os bebês se interessam pelos livros!

Filme: A coisa perdida. Direção: Andrew Ruhemann e Shaun Tan. 2010. 15 min., animação. Disponível em: <<https://goo.gl/f1AqrQ>>.

Ficha técnica:

Gênero: Animação
Direção: Andrew Ruhemann,
Shaun Tan
Roteiro: Shaun Tan
Elenco: Tim Minchin
Produção: Sophie Byrne
Trilha Sonora: Michael Yezerski
Duração: 15 min.
Ano: 2010
País: Austrália / Reino Unido



Um curta-metragem a partir do livro homônimo de Shaun Tan, escritor e ilustrador australiano. Recebeu vários prêmios como melhor curta-metragem animado.

Ainda que *A coisa perdida* não seja um livro para bebês, sugerimos esse filme porque consideramos que alimentar a própria experiência estética dos adultos é fundamental para nos relacionarmos artisticamente com os pequeninos. Desenvolver a sensibilidade estética é uma tarefa perene que engrandece a capacidade de pensamento das crianças e dos adultos. Por outro lado, é muito difícil oferecer aquilo que não tivemos. Ver filmes, ler literatura, desfrutar de uma boa música são formas de nos aproximarmos de uma relação fluida com as crianças, a arte e a brincadeira.

Shaun Tan, o autor de *A coisa perdida*, também escreveu e ilustrou *A chegada* (Bárbara Fiore Editora) e *A árvore vermelha* (Bárbara Fiore Editora), dois livros que merecem ser lidos muitas e muitas vezes.

7. Referências

AUERBACH, Patricia. *O lenço*. São Paulo: Brinque-Book, 2013.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil no estado de Pernambuco. In: BAPTISTA, Mônica Correia; COELHO, Rita de Cássia Freitas; CORSINO, Patrícia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Leitura e Escrita na Educação Infantil: práticas educativas*. Brasília: MEC, 2014. Relatório de pesquisa.

COLASANTI, Marina. *Fragatas para terras distantes*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

COLLODI, Carlo. *As aventuras de Pinóquio: história de uma marionete*. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

FREUD, Sigmund. *Escritores criativos e devaneio*. In: _____. *Gradiva de Jensen e outros trabalhos (1906-1908)*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 149-162. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 9).

JEAN, Georges. *Na escola da poesia*. São Paulo: Instituto Piaget, 2007.

- LÓPEZ, María Emilia. Los niños, las niñas, la lectura y las bibliotecas públicas: lineamientos para el trabajo en bibliotecas públicas con la primera infancia. Bogotá: Dirección de Artes, Ministerio de Cultura, 2013.
- LÓPEZ, María Emilia. Un pájaro de aire. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, 2015.
- MONTES, Graciela. La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- MORÁBITO, Fabio. Delante de un prado una vaca. Madrid: Visor, 2014.
- OXENBURY, Helen. La familia. Barcelona: Editorial Juventud, 1999.
- PETIT, Michèle. A arte de ler ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RODARI, Gianni. A gramática da fantasia. São Paulo: Summus, 1982.
- RODRIGUEZ, Idana. Cosas rojas. Venezuela: Playco, 2003.
- VALÉRY, Paul. Teoría poética y estética. Madrid: Visor, 1994.
- VIGOTSKI, Lev. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WINNICOTT, Donald. O brincar e a realidade. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.







Leitura e Escrita na Educação Infantil

Coordenação no MEC

Rita de Cássia de Freitas Coelho (SEB/DICEI/Coordenação Geral de Educação Infantil)

Equipe de Concepção e Organização

Mônica Correia Baptista (UFMG)

Patrícia Corsino (UFRJ)

Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG)

Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO)

Assessoria

Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto

Secretária Geral

Angela Bibiana Nogueira

Caderno 4: Bebês como leitores e autores

Autores

María Emilia López (Unidades 1 e 3)

Daniela de Oliveira Guimarães (Unidade 2)

Leitores Críticos

Carolina Gobatto

Sandra Gomes de Azevedo

Tacyana Karla Gomes Ramos

Tradutor

Ricardo Paolinelli Carvalho Leite Persio (Unidades 1 e 3)

Revisão

Aline Sobreira (Mangá Ilustração e Design Gráfico)

Design gráfico

Graça Lima

Ilustrações

Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima (Capa Dura)

Diagramação

Filigrana Design







Ministério da
Educação

