



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE**

PATRÍCIA FABIANA MORENO VELAZQUEZ

**PERFORMANCES DOS BEBÊS
Corpo, objeto, descoberta e conhecimento**

**PORTO ALEGRE
2010**

PATRÍCIA FABIANA MORENO VELAZQUEZ

PERFORMANCES DOS BEBÊS
Corpo, objeto, descoberta e conhecimento

**Trabalho de Conclusão do Curso de
Especialização em Pedagogia da Arte, do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.**

**Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos
Santos**

**Porto Alegre
2010**

DEDICATÓRIA

Aos bebês, seres mágicos, indomáveis e vitais...

Aos meus queridos pais, Omar e Helena

Às minhas irmãs, Andréa, Gabriela, Daniela, Melissa e Mélanie

Ao meu adorável e paciente companheiro, Magner

À minha orientadora, Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Por seus ensinamentos, que levarei por toda a minha vida...

A todos, que me incentivaram a continuar e trilhar meus escritos.

E a Deus

SHANTALA

Frédérick Leboyer

*Quem não se interrogou, um dia, sobre a vida?
Quem não procurou, alguma vez, saber o que é ela?
Perguntas bastantes pretensiosas.*

*Todavia, para quem mais modestamente pergunta:
“Onde começa a vida? E quando?”*

*Há uma resposta imediata, simples e evidente:
“A vida começa com o nascimento”.
E toda inquietação desaparece.*

Certeza?

A vida começa com o nascimento...

É mesmo?

No ventre...

*No ventre de sua mãe, a criança já não está viva? Ela não se mexe?
Sem dúvida, ela se mexe. No entanto, segundo algumas pessoas,*

Ali só existe a atividade reflexa

Atividade reflexa! Não!

*Hoje nós sabemos que, bem antes de “vir a luz”,
a criança percebe a claridade. E escuta. E que, do seu cantinho escuro, ela
espreita o mundo.*

Sabemos também que ela passa da vigília ao sono. E até mesmo que sonha!

Por isso, achar que a vida começa com o nascimento é um grande erro.

*Mas, então, o que é que começa quando a criança vem ao mundo? O que é isso
senão a vida?*

[...]

RESUMO

Com o objetivo principal de estudar e investigar as possibilidades interativas dos bebês, tendo em vista as suas diferentes formas e “performances” de descobrir os objetos do mundo ao seu redor através da exploração, da ludicidade e da corporeidade dos bebês, a pesquisadora buscou conhecer e identificar etapas do desenvolvimento de bebês, por meio das experiências, intervenções sócio-afetivas, proposições de atividades e situações frente à gama de estímulos possíveis que tocam a sua sensibilidade. Os sujeitos da pesquisa foram oito bebês em idades entre seis a dezesseis meses, pertencentes a uma tradicional Escola Privada de Porto Alegre, que atende crianças a partir dos quatro meses de idade, até o Ensino Médio.

Pensando num método que contemplasse a observação, o entendimento e a reflexão envolvendo bebês, a pesquisa desenvolve-se numa abordagem qualitativa. Narrada em forma de dissertação e episódios, selecionados de modo a contemplar alguns dos dados coletados. Para a coleta utilizou-se o método de observação, registro e apontamentos, no qual são descritas as condições de desenvolvimento dos bebês de uma turma de berçário I.

Com a pesquisa teórica e através das observações junto aos bebês, a pesquisadora e profissional da Educação Infantil observou que o desenvolvimento cognitivo, físico e sócio-afetivo acontecem na interação do bebê consigo mesmo, na relação que ele estabelece com os objetos do meio exterior, com seus coetâneos, na mediação afetiva e pedagógica com o adulto responsável, por intermédio da exploração, da descoberta e de brincadeiras que estabelece com todas essas relações e brinquedos. As relações que se estabelecem ao brincar propõem a criança um mundo do tamanho da sua compreensão, sendo este, mediador de equilíbrio do princípio do prazer versus realidade, controlador de angústias possibilitando-a relacionar-se e interagir com o seu eu e com o meio.

Palavras-chave: bebê; desenvolvimento; corporeidade; expressão, ludicidade.

RESUMEN

Con el objetivo de estudiar e investigar las posibilidades interactivas de los bebés, teniendo en cuenta sus diferentes formas y "performances" de descubrir los objetos del mundo que les rodea a través de la exploración, el juego y la corporeidad de los bebés, el investigador tuvo como objetivo conocer e identificar las etapas del desarrollo de los bebés, través de las experiencias, las intervenciones socio-afectivas y propuestas de actividades y las situaciones que en enfrente la gama de estímulos posible que toque su sensibilidad. Los sujetos del estudio fueron ocho bebés de entre seis y dieciséis meses, pertenecientes a una Escuela tradicional Privada en Porto Alegre, que atiende a niños desde los cuatro meses de edad hasta la escuela secundaria.

Pensando en un método que se refiere a la observación, la comprensión y reflexión de los bebés, la investigación se desarrolla en un enfoque cualitativo. Narrada en forma de tesis y los episodios, seleccionados para incluir algunos de los datos recogidos. Para la recogida se utilizó el método de observación, registro y notas, que describe las condiciones para el desarrollo de los bebés en una clase de niños pequeños.

Con la investigación teórica y a través de observaciones con los bebés, investigador y profesional de Educación Infantil observó que el desarrollo cognitivo, físico y socio-afectivo se producen en la interacción del propio bebé, en la relación que establece con los objetos del medio externo, con sus compañeros, en la mediación afectiva y la enseñanza con un adulto responsable, través de la exploración, descubrimiento y el establecimiento de jugar con todas estas relaciones y los juguetes. Las relaciones que propone el juego al niño un mundo del tamaño de su comprensión, y esto, es mediador de equilibrio del principio del placer frente a la realidad, controlador de angustia, lo que les permite relacionarse e interactuar con su auto y con el medio ambiente.

Palabras claves: bebé; desarrollo; expresión; cuerpo; lúdico.

SUMÁRIO

O ENGATINHAR DA PESQUISA.....	8
1. O SONHO E A DESCOBERTA DE UMA PROFESSORA DE BEBÊS... ..	13
2.2. O protagonismo do professor.....	17
2. A INTERSEÇÃO DO CUIDAR, DO EDUCAR E DO AFETO.....	21
3. UM MUNDO DE DESCOBERTAS: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	27
4. A MARCHA METODOLÓGICA.....	37
4.1 Espaço e tempo da pesquisa: lugar de descobertas.....	37
5. EPISÓDIO: PERFORMANCES DOS BEBÊS: CORPO, OBJETOS, DESCOBERTAS E CONHECIMENTO.....	40
5.1 Eco?lógico.....	40
5.2 “O que é esta coisa?”.....	43
5.3 O sensível aos olhos e outros sentidos dos bebês... ..	46
5.4 Que meleca!	51
5.5 Desafios corporais... ..	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	61

O ENGATINHAR DA PESQUISA

*De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!
Fernando Sabino*

O primeiro movimento da pesquisa que deu origem a este trabalho deu-se com minha vivência no berçário, junto aos bebês. Encantada, punha-me a observar, a questionar, a interagir, a tentar desvendar suas ações, a sua corporeidade, o seu brincar, suas reações emocionais, sorrisos e choros, suas capacidades e dificuldades.

Antes e no transcorrer do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, muitas inquietações me contaminavam e me contagiavam de dúvidas e possibilidades tais como: o que é Arte? Trabalha-se arte com bebês? Como se trabalha a Arte com bebês? Quais linguagens da Arte priorizar?

Muitas das respostas ainda não foram alcançadas, e não sei se encontrarei só uma, no entanto, fui aos poucos norteando essas incertezas e as transformando em uma breve pesquisa. Em meio a este emaranhado de dúvidas e encontros, digo com propriedade, que a pesquisa realizada se definiu no dia a dia com os bebês, em meio a trocas de fraldas e olhares, mamadeiras e interações, nos seus atos de levar objetos à boca, dos atos reflexos aos movimentos voluntários, do sentar com o auxílio de almofadas ao engatinhar. Portanto, o trabalho com os bebês, é a vertente que me instiga e entusiasma a desvendar este universo e a desbravar as literaturas científica, filosófica e poética.

Atualmente, como pesquisadora, mergulhada nos aportes teóricos e metodologias, com outro mirar, com outro atuar, comigo mesma e com os adoráveis

bebês, mas, sustentada de ideais, conceitos e pré-conceitos formados, e que virão a se formar e se transformar em um saber. Da mesma forma que o ser humano no início primeiramente realiza movimentos involuntários até conseguir se sentar com firmeza, aos poucos vai testando seu corpo para frente e para trás até engatinhar, logo se sustenta com apoio de um móvel ou de um adulto, quando se sente seguro, equilibrado e desafiado sai a andar, dando os primeiros passos em busca da aventura em casa, na escola ou ao ar livre, vivenciando o que o mundo pode lhe oferecer. O mesmo ocorreu na pesquisa sobre o qual este trabalho trata.

Após ter interagido e lançado desafios aos bebês e eles corresponderem, busquei compreendê-los em sua essência, conhecê-los em sua totalidade, e desvendar suas explorações, experimentos e descobertas, a professora que fui não é mais a mesma que sou. Procurei considerar suas manifestações como formas de expressão que se processam mesmo antes da linguagem falada, por meio de sua corporeidade, dos seus movimentos, seus olhares e gestos, constituindo meios de apropriação e comunicação de diferentes linguagens expressivas, sendo, o corpo um instrumento relacional, de ludicidade, de repetição, de imitação, de brincadeira e de jogo. Barbosa e Richter (2010, p. 87) nos esclarecem como o bebê se expressa mesmo antes de conseguir falar:

As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através de movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais.

Assim como as palavras dizem muito para o adulto, os gestos estão impregnados de significados para a criança pequena. Os gestos vêm carregados de movimentos, desejos, determinações, sentidos e prazer, muito antes da apropriação da fala. O ser humano, desde o ventre e logo ao nascer, manifesta-se para seus pais e para o mundo por meio dos gestos, sendo eles involuntários ou voluntários, neles são

revelados aos poucos a sua intenção. Claro, que o choro é também uma das formas de expressão “bem” utilizadas pelo bebê para manifestar suas vontades e desconfortos. Para Pereira e Cols (2006, p. 60), “O bebê tem um grande repertório de sons de choro, diferentes para a dor, a raiva e a fome. [...] cada bebê uma singularidade, que só poderá ser compreendida primeiramente por seus pais, que logo saberão aprender os sons específicos de seu filho”.

Tais gestos são apropriados à medida que o corpo experimenta possíveis movimentos, que descobre o prazer pela boca, e que não satisfeito, toca, abre, puxa, encaixa, desmonta, monta, bate, atira, junta, sacode, observa, rejeita, prova e aprova. Pode-se dizer que o bebê investiga a “ciência” dos objetos, do mundo, do seu mundo, descobre superfície, texturas, saliências, desvenda e soluciona problemas com seu próprio corpo.

Mesmo antes do bebê conseguir tocar no móvel, que até então o adulto dá corda, o bebê ensaia seus movimentos involuntários até se fortalecer e se estruturar de movimentos coordenados, e assim, conseguir tocar o móvel fazendo-o balançar. A mãe que se encontra próxima, ouve o barulho e se maravilha com a nova conquista de seu filho, e se alegra parabenizando-o. Você conseguiu tocar, parabéns! Para Gandini, Edwards & Cols (2002, p. 202), [...] “O adulto pode ajudar a manter um clima emocional positivo e incentivar a motivação da atividade nas crianças mesmo quando simplesmente age em resposta às iniciativas das crianças”.

Para desvendar tais conquistas dos bebês, busco fundamentação no estudo da obra de Jean Piaget e outros autores de base construtivista, conhecedores do universo infantil, tanto da área cognitiva, física, quanto da área sócio-afetiva. Apesar de conhecer até certo ponto os escritos de Piaget e admirar seus trabalhos, não foi nada tranquilo aproximar-me de suas obras, tendo que ler e reler seus escritos, e ao final, às vezes, me deparar com as incertezas que me desafiaram a entender como nasce a inteligência da criança, a compreender o percurso do desenvolvimento sensório-motor e como os bebês aprendem.

As atividades propostas pela pesquisadora em sala de aula, e experimentadas pelos bebês, sujeitos da investigação, serão narradas em forma de “episódios”, surgidos no dia a dia, no decorrer da aplicação de atividades e no processo de análise dos dados coletados. Assim, no desenrolar da escrita do trabalho, a apresentação dos episódios a serem descritos e analisados não obedecerá uma sequência temporal cronológica.

Para a coleta desses episódios utilizou-se o método de observação, registro e apontamentos no diário de classe, a partir do qual são descritas as condições de desenvolvimento de bebês e suas formas de explorar o mundo por meio de sua corporeidade, ludicidade e linguagens expressivas, frente à gama de estímulos possíveis, que tocam a sua sensibilidade.

Procurei organizar este trabalho de conclusão de curso em capítulos, nos quais pesquisei assuntos que me causavam certa inquietude, que foram distribuídos da seguinte forma:

No primeiro capítulo transcrevo a minha trajetória de vida até me tornar professora de bebês e relato como se constituiu o interesse em estudar os bebês e suas performances. Procuro dar significado e importância no papel que o professor exerce em uma sala de aula, na sociedade e na vida de cada bebê e ser humano.

No segundo capítulo, abordo uma concepção atual de ver e lidar com crianças muito pequenas, desde uma caminhada histórica e social em ambientes coletivos, considerando o cruzamento entre os princípios do Educar e do Cuidar.

No terceiro capítulo, menciono aspectos referentes ao desenvolvimento da inteligência infantil, utilizando o enfoque de Jean Piaget.

No quarto capítulo, descrevo a marcha metodológica, ou seja, a caminhada percorrida para as observações das atividades propostas aos bebês, principais atores de minha pesquisa.

No quinto capítulo, apresento a pesquisa do que foi proposto e observado, explicando, relatando e analisando alguns episódios selecionados, por meio da literatura e aportes teóricos encontrados no decorrer da ação investigativa. Busco fazer uma breve análise das manifestações dos gestos, atitudes, expressões, movimentos, ludicidade durante as situações ofertadas e observadas dos adoráveis bebês.

Nas considerações finais retomo alguns aspectos gerais do texto dissertativo, tomados como relevantes na pesquisa, retomando a base construtora da pesquisa.

1. O SONHO E A DESCOBERTA DE UMA PROFESSORA DE BEBÊS...

*Meus olhos estarão sobre
espelhos buscando os caminhos
que existem dentro das coisas transparentes
Cecília Meireles*

Antes de apresentar o meu trabalho, vou contar um pouco da minha história, ou será melhor dizer minha evolução pessoal e descoberta de uma paixão inspiradora, cheia de sonhos, hesitação e utopias. Sonho este enriquecido por imagens, fantasias, que se apresentam à minha mente durante a noite e o dia.

O que se deve fazer, dizer, pensar com todos esses sonhos? A hesitação toma conta de mim, o que devo fazer com os sonhos? Os desejos vão além de meros sonhos, utopias, vontade de criar e reorganizar sistemas, formas de lidar com o ser humano e com a vida. Ou será que esses sonhos são utopias impraticáveis, inatingíveis?

Lutar contra quimeras que habitam dentro de nós, para seguir e continuar a sonhar não é nada fácil. Muitas vezes, luto comigo mesmo e com os outros, que relutam em fazer despertar os monstros que tento vencer, que ameaçam meus sonhos, paradigmas e sensibilidade. Penso que muitos sonhos estão latentes dentro de mim, uns se realizaram, outros vão se realizar.

O tempo foi passando e muita coisa acontecendo em minha trajetória, assim como, acontece na evolução humana. Nascemos prematuros e vamos evoluindo, amadurecendo e aperfeiçoando nossas possibilidades. Tombos, tropeços, risadas, choros, dificuldades, vitórias e alegrias fazem parte deste ciclo, aliás, são eles que nos fortalecem e nos ensinam a crescer e a amadurecer e ser quem somos ou almejamos ser.

Que paixão inspiradora é essa? Que sonhos são estes? Adormecidos, esquecidos ou realizados? Quem sonha estes sonhos? Para conhecê-los, vou ter que resumir quem sou e o que faço retrocedendo minha trajetória de vida.

Meu interesse pela Educação e Arte vem desde a infância, nas brincadeiras de faz-de-conta com minhas irmãs, como professora, dançarina, cantora e muitas outras brincadeiras nas quais nos divertíamos muito. Por ser a segunda filha de seis irmãs e meus pais trabalharem fora, tive que ajudar a cuidar delas e me comprometer com algumas obrigações da casa. Fazia tudo com dedicação, organizava meus afazeres brincando, meus pensamentos e ações eram enfeitados pela fantasia. Como nos contos de fadas, imaginava ser uma princesa, uma bailarina, uma governanta, uma dona de casa e até a mãe das minhas irmãs, vestida com as roupas de minha mãe. Bons tempos que não voltam mais, mas ficaram na memória das boas lembranças. Corso (2006, p. 81) comenta:

A criança interessa-se por aquilo que é importante para seus pais, porque, num primeiro momento está buscando lugar para si no amor deles, mas termina descobrindo um mundo mais vasto, pleno de opções amorosas, de realizações possíveis e variadas formas de realizar seus desejos.

Com o término do Ensino Fundamental, tive que escolher e começar a direcionar minha trajetória profissional. Em meio a muitas dúvidas e o medo de sair da comodidade, busquei na memória coisas que gostava de fazer. Lecionar foi a escolha que gritou mais alto dentro de mim. Foi aí que decidi estudar no Instituto de Educação General Flores da Cunha e cursar Magistério.

Mais tarde, na faculdade de Pedagogia com ênfase em Educação Infantil na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, minha caminhada acadêmica foi marcada pelo interesse em participar de palestras, seminários, cursos em busca de aperfeiçoamento e embasamento teórico para defender os ideais que estavam se formando.

Sentindo-me na obrigação de aperfeiçoamento profissional optei em realizar estágio na área da educação, em busca de conhecimento e experiências profissionais, mas principalmente procurando ligar a teoria que estudava na faculdade à prática diária. Nessa perspectiva, descobri pesquisadores e autores de teorias do desenvolvimento físico, cognitivo, da personalidade e da moral, desde a infância, no ser humano. Entre tantos autores responsáveis por criações e descobertas, estão Piaget, Vygotsky, Freud, Foucault, Laban, Merleau-Ponty e muitos outros que tomo como norte em minha caminhada.

Foi também na faculdade, ao pesquisar a infância e a arte, que descobri a inusitada educação das escolas de Reggio Emilia, conhecida como a Pedagogia da Escuta e incentivo a expressão de todas as linguagens das crianças. Segundo Edwards, Gandini, Forman (1999, p. 72), o sistema Reggio Emilia “é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado”. Nesse modelo pedagógico a presença dos pequenos é envolvida em projetos curiosos e atraentes, principal veículo didático, realizado em ambiente sensível, saudável e de afetos. Segundo Loris Malaguzzi “gênio condutor de Reggio”, “pensamos uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças”.

Naquele momento, muitas dúvidas, receios, desejos e sonhos invadiam meus pensamentos, e eu constantemente questionava a minha capacidade de atuar como educadora em nossa sociedade, com tantos desafios a enfrentar. Por intermédio do estágio busquei, me descobrir como professora, como educadora e caminhar em busca de respostas. Cada vez mais, fui me apaixonando pela docência.

Quando estagiária pela Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre, atuei em uma Escola Municipal de Educação Infantil em uma comunidade carente, como monitora. Foi uma das experiências mais significativas, gratificantes e estimulantes como profissional e como ser humano, pois esta aprendizagem mostrou-me a “olho nu”, uma realidade que eu desconhecia a cerca das relações de afetos de uma sala de aula.

Descobri o apreço pela educação social e responsabilidade que temos em formar sujeitos agentes e pais responsáveis por suas vidas. No planejamento, procurei explorar as linguagens das artes: a dança, a música, a expressão, o movimento e o brincar, suporte no auxílio desses sujeitos sofridos, para se auto-descobrirem, se enxergarem e, mesmo diante de tanta dificuldade, viverem com um pouco de alegria de serem crianças, pelo menos na escola.

Ao mesmo tempo iniciei a estagiar no berçário, numa escola da Rede Privada de Porto Alegre onde leciono atualmente. Mesmo sendo outra realidade, busquei encarar e aprender com humildade, vencer as dificuldades diárias e crescer como profissional e pessoa. Começou a surgir uma professora de bebês...

Talvez o interesse e muitos ensinamentos venham lá da infância, ao auxiliar e aprender com minha mãe a cuidar de minhas irmãs menores, em diferentes contextos e diferentes estágios de vida, algo dentro de mim já pulsava. Uma vontade enorme de conviver com esses adoráveis seres, os bebês, entendê-los, estudá-los e interagir com eles no meu cotidiano.

Durante essa trajetória, muitas questões me confrontavam. O que os bebês fazem? Como ensinar crianças tão pequenas? O que ensinar aos bebês? Eles aprendem? E como e quando sabemos que eles aprenderam? Onde se insere a questão pedagógica com crianças tão pequenas? Em que consiste ser educadora de bebês? Como interpretar seus gestos e choros? Como organizar o espaço e quais atividades deve-se priorizar? Podemos trabalhar com arte nesta faixa etária? Algumas questões ainda me afrontam. Questões que me instigam, a saber, mais de um universo ainda pouco explorado.

Com todos esses contrastes de realidades sociais e educacionais, encontrei algumas respostas, mas outras perguntas surgiram no entrelaçado com o cotidiano. Desta forma, trago a necessidade de saber mais sobre a docência de bebês, desvendar suas descobertas, explorações e desenvolvimento, tirando proveito dessas dúvidas e paixão pelos bebês, nos quais me motivam e inspiram a pesquisar e conhecê-los. Por tanto, apresento meus desejos, sonhos, hesitações, utopias e descobertas.

Ao enfrentar as interrogações confrontadas diariamente e fazê-las emergir em forma de pesquisa, nesse sentido, investiguei o processo interativo dos bebês, observando suas “formas” de explorar o mundo através do corpo, corpo como instrumento relacional, corpo de expressões/ olhares/ desejo/ escolhas/ repulsa/ jogos/ imitação e criação.

1.1. O protagonismo do professor

*Por conseguinte, meu excelente amigo,
não eduques as crianças no estudo
pela violência,
mas a brincar a fim de ficares mais
habilitado a descobrir as tendências
naturais de cada um
Platão*

O papel do professor pode ser comparado ao ato de representar um papel importante, pois requer muito ensaio, estudo em laboratório, estudo de campo, amor pelo palco, atualidade, criatividade e ousadia. Há pouco tempo escutei uma frase de uma colega professora, após ser questionada sobre quais eram os seus objetivos para este ano com sua nova turma e ela com muita sensatez respondeu “quero fazer ações que deixem saudade”. Considerei sua resposta com muito significado, pois aquilo que nos remete a sentir saudade, vem de um prazer já vivido, um bem desejável, ligado à memória, ligado a nós, ligado a coisas importantes e marcantes em nós. E a educação é feita de ações significativas, sensíveis, de práticas essenciais para o desenvolvimento integral do ser humano.

A profissão Professor é uma das mais antigas, considerada uma das mais importantes, pois muitas profissões dependem dela para formar profissionais. É uma pessoa que ensina o seu conhecimento para outra pessoa, um grupo, ou uma turma de crianças. Este conhecimento pode ser da área da ciência, da arte, uma técnica ou

qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos. Para isso, requer estudo acadêmico ou pedagógico para que consiga transmitir/ ensinar a matéria de estudo e o que sabe da melhor forma para seus alunos. Na concepção de Kulisz (2006, p. 19):

[...] faz-se necessário compreender o professor como um elemento ativo no desenvolvimento do currículo em situações práticas e na definição dos conteúdos para determinado alunos, na seleção dos instrumentos mais adequados para eles, na opção dos aspectos mais importantes a serem avaliados neles e em sua participação na determinação das condições do contexto escolar, pois o professor meramente executor de diretrizes é um desprofissionalizado.

Será que é só isso, ou tudo isso, a função do professor? Atualmente se fala em professor ator, construtivista, sócio-interacionista, professor amigo, observador com um olhar sensível as necessidades e possibilidades dos alunos e de cada aluno. Na verdade o que realmente importa? Em meio a tudo isso e a essa diversidade de informações, de tecnologia e indivíduos singulares, nos deparamos com um novo tipo ou modelo de professor: aquele que está em constante estudo de sua prática diária, entrelaçando a teoria apoiada com reflexão e conhecimento contínuo. Edwards, Gandini, Forman (1999, p. 161) referem-se ao papel do professor:

O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. Uma vez que descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir outros, a levar em consideração seus objetivos e idéias e a se comunicar com sucesso.

Referindo-se ao professor de Educação Infantil, que tem como tarefa auxiliar e desafiar seu(s) aluno(s) a crescer, a questionar, a desvendar, a voar junto com sua imaginação, a cair na realidade e compartilhar o que foi desvendado, outro aspecto importante do papel do professor de crianças pequenas, principalmente de bebês, é sua função de potencializar a aprendizagem, comprometendo-se com a organização dos espaços em comunhão com seus alunos transformando-o em um ambiente

desafiador, que respeite a autonomia de cada um e do grupo e as características sua turma.

Enriquecer o espaço físico da sala de aula, e do espaço escolar, de forma que possibilite o acesso das crianças aos brinquedos, aos objetos, aos livros e aos materiais de pesquisa, e que possam assim criar experiências, estudar, construir, imaginar, desenvolvendo suas atitudes de escolha e de recusa, do que lhe interessam, transformado em um espaço para brincar e estudar. Dessa maneira, é também torná-los co-responsáveis pelo cuidado de todos os objetos que pertence tanto a eles, quanto a instituição. Plantando em cada um, valores de respeito e responsabilidade nas futuras gerações.

O respeito as suas escolhas implica certamente fomentar a autonomia e lidar com elas. Assim, o espaço deixa de ser “um mero local” para se tornar um ambiente de aprendizagem, pois a todo o instante na rotina infantil a influência do meio, através da interação com os objetos, acontece continuamente. Aproximar as crianças do mundo, dos objetos, das pessoas é oferecer a elas um leque de possibilidade ao seu desenvolvimento motor, cognitivo, sócio-afetivo e comunicativo, respeitando o modo como as crianças pequenas aprendem.

O espaço organizado ou modificado da sala de aula tem efeito expressivo sobre as crianças e suas ações. Nele pode-se se incitar o “convite” ao brincar, à interação, instigando o protagonismo infantil.

Nessa perspectiva, o professor é como um arquiteto que irá trabalhar respeitando o gosto e ideias de seu cliente. As opiniões, demonstrações de aprovação e atitudes de desgosto são percebida, por meio da interpretação de seus gestos e sinais correspondidos ao adulto e ao grupo, mesmo com crianças bem pequenas, que não se expressam por meio das palavras. O bebê é um ser criativo, podemos perceber isso em seus gestos, movimentos e variações que encontra para solucionar desafios. Para dar intensidade a minha fala trago Richter e Barbosa

Os bebês nascem “falando”, brincando e “conversando” com qualquer um através de múltiplas linguagens: do olhar, do gesto, do toque. Nessa perspectiva, as linguagens são apreendidas pelas crianças muito cedo nas interações que estabelecem com outras crianças e adultos. Além disso, as pessoas importantes para elas constantemente as incluem – olhando em sua direção, esperando respostas, fazendo gestos e olhares específicos.

A sala de aula torna-se um aliado do professor. O ambiente influencia no ensino-aprendizagem de modo natural e intencional, nas relações que se formam entre aluno-professor-espaco-ambiente de aprendizagem.

2. A INTERSEÇÃO DO CUIDAR, DO EDUCAR E DO AFETO

As Cem linguagens

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos,
cem pensamentos,
cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois, cem, cem, cem),
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,
de fazer sem a cabeça,
de escutar e de não falar,
de compreender sem alegrias,
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe
e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho,
a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra,
a razão e o sonho,
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.*

Loris Malaguzzi

A criança é criativa, inovadora e a tudo lhe confere um significado. É um ser naturalmente curioso, dinâmico, aprendiz e performático, sem perder sua singularidade, constituída por uma herança genética, uma cultura e personalidade. “O bebê nasce com tendências herdadas que o impulsionam impetuosamente para um processo de crescimento que, no entanto, não podem ocorrer sem um ambiente facilitador, especialmente no início, quando há uma condição de dependência quase absoluta”

(WINNICOTT, 1982, p. 112). No entanto nem sempre a criança foi considerada ou pensada desta forma, como um ser tão imponente e importante.

A ideia de infância na Antiguidade era encarada de outra forma. Acreditava-se que criança não precisava de educação, mas de cuidados e proteção, pois a infância era algo herdado no nascimento. Não havia roupas específicas, não havia literatura ou até mesmo ação pedagógica no trato com ela, pois a criança não aparecia como um elemento constitutivo da sociedade ou na família. Redin (apud ARIÈS 1998, p. 14) comenta:

A aparição da criança como uma categoria social se dá lentamente entre o século XIII e XVII. O autor detecta esse estudo através de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. Inicialmente a criança aparece iconografia na religiosa para representar o anjo e o Menino Jesus; depois a infância da Virgem Maria e a dos outros santos. Século mais tarde (XV e XVI), a criança aparece em retratos reis que são encontrados inicialmente nas efígies funerárias. Somente no século XVII aparecem os retratos de criança vivas. (...) Antes disso, parece que a representação que se fazia de infância estava ligada tão profundamente à vida do grupo como um todo que mal podia ser separado do conjunto de suas representações daquele tempo. Percebe-se isso enquanto vemos a criança representada iconograficamente ligada, confusa e miticamente ligada à simbolização da estrutura do mundo, da santidade, da morte e do tempo. É quase por acidente que se encontra referências à infância antes do século XVII.

A partir do século passado, em meados dos anos 50, a noção de berçário começa a mudar. Inicia a relevância ao desenvolvimento humano, abandonando aos poucos a crença de criança era um ser passivo indispensável de cuidados e conhecimento.

Conseqüentemente com o crescimento da educação infantil no Brasil e no mundo, recorrente da crescente urbanização, a inserção da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização familiar, auxiliaram a pensar e respeitar a criança vê-la com outros olhos. Sendo assim, a sociedade começa a se conscientizar da importância das experiências na primeira infância e seus efeitos no futuro. Atualmente, ao analisarmos as contribuições da psicologia, antropologia e linguística e

principalmente da pedagogia, onde encontramos valiosas contribuições neste percurso de pensar a infância e a criança como parte integrante da sociedade, de direitos e deveres.

A partir da nova Constituição Federal do Brasil (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação oficial, pública, do Estado, conta com um novo nível: Educação Infantil - dever do Estado e um direito subjetivo da criança desde zero a seis anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento, (REDIN, 1998). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo MEC/SEF (1998, p.13) reafirma:

A Lei no 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à educação infantil. No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4o, IV, se afirma que: 'O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade'.

Nesse sentido, é importante considerar que as crianças têm direito de viver experiências prazerosas nas instituições de ensino, atrelado ao Educar e Cuidar. De forma que as brincadeiras e aprendizagens integradas contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis, e que possam exercitar as relações interpessoais de estar com os outros e de ser de cada um, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança; e que facilitem a aprendizagem de diferentes formas de linguagem (literatura, teatro, dramatização, expressão corporal, expressão plástica, expressão oral e escrita, brincadeiras), permitindo o acesso ao conhecimento, à realidade social e cultural, sem deixar de lado as situações de cuidados à alimentação, saúde física, mental, emocional e bem-estar.

Tendo por objetivo auxiliar o desenvolvimento das capacidades e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, tal perspectiva contribui para a formação de crianças felizes e saudáveis. Tudo isso ligado ao cuidar, que implica compreender, valorizar e auxiliar a criança a desenvolver suas capacidades.

No trabalho com bebês não é diferente, o Educar e o Cuidar devem estar entrelaçados. Junto aos bebês, as intervenções educativas devem satisfazer as necessidades essenciais (higiene, alimentação, descanso), além dos cuidados básicos ao seu bem-estar físico, mental e emocional. Isso tudo, atrelado ao educar, dando condições que aconteça nas brincadeiras, advindo de situações pedagógicas orientadas de forma integral pelo adulto e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis e sua formação social e intelectual e moral de cada bebê e do grupo.

“Até recentemente não se atribuíam qualidades autenticamente psíquicas ao bebê; ele era considerado como um objeto de cuidados, receptáculo passivo da alimentação e das medidas pedagógicas impostas” (CRAMER, 1993, p.40). O que se deve interpor à discussão sobre o tema não são os cuidados que os bebês devem receber, e sim o modo como devem receber esses cuidados, já que alimentar, dormir, assear, brincar e interagir são direitos à infância. Redin (1998, p. 56) salienta, com o suporte da constituição:

Constituição brasileira de 1988: art. 227: ‘É dever da família, sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à VIDA, à SAÚDE, à ALIMENTAÇÃO, à EDUCAÇÃO, ao LAZER, à PROFISSIONALIZAÇÃO, à CULTURA, à DIGNIDADE, ao RESPEITO, à LIBERDADE e à CONVIVÊNCIA FAMILIAR COMUNITÁRIA, além de colocá-las a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão’.

Sob essa ótica, o direito ao brincar que parece ser um direito fundamental, nem sempre é respeitado. Sempre quando um direito é previsto por lei, ou seja, garantido no estatuto, na constituição, ou ele responde a interesses, ou indica que está sendo violado. Da mesma maneira, que vemos ou escutamos adultos com discurso “que brincar é coisa de criança!”, nos deparamos com a violação desse direito, fruto de uma sociedade moderna alienada, de famílias desestruturadas e até mesmo nas escolas, podemos presenciar professores preocupados ou exigidos a vencer conteúdos, em seguir uma rotina ou em alfabetizar, ao invés de permitir que as crianças brinquem.

Por outro lado, podemos realizar isso tudo, vencer conteúdos, ensinar ou alfabetizar seus alunos brincando, propondo jogos e desafios que vão além de uma cartilha, uma folha de papel ou um espaço limitado e plano. E sim, partir para o tridimensional, dinâmico, amplo, movimento, ritmo e muito mais que o brincar pode proporcionar!

Na medida em que foi se estudando o universo infantil, mais especificamente o bebê, descobriu-se uma nova imagem de bebê e do que ele é capaz. Nessas pesquisas, revelaram um ser dotado de capacidades perceptivas, complexas e extremamente sensíveis a tudo que lhe for oferecido, compartilhado, dialogado, tratado e contatado. Diferente do que encontramos em bibliografias ultrapassadas, “deixou-se de considerar o bebê como uma planta, que basta ser cuidada, e ele tornou-se uma pessoa”, comenta Cramer (1993, p. 41). Para Verden-Zöller (2004, p. 144)¹, “no cotidiano distinguimos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior”. O brincar é necessário para as crianças e para os adultos, faz parte da vida, assim como o trabalho. Podemos encontrar no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, uma importante orientação quanto à contribuição do brincar para a cultura

¹VERDEN-ZÖLLER, Gerda. O brincar na relação materno-infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência sócia. In: MATURANA, Humberto R. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004. 272p.

infantil. Desse modo, compreende-se “o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil da identidade e autonomia” (BRASIL, 1998, p.22).

Para as crianças os brinquedos serão objetos de amor, experimentação, “maus tratos”, que trazem a elas experiências de perda e recuperação. A psicanalista Aberastury (1992, p.17) ao estudar Freud, considera: “as crianças fazem transferências positivas ou negativas para os objetos conforme estes as excitam ou aliviem sua ansiedade e este mecanismo é a base de toda as sua relações com os objetos originários.” Tanto as atitudes de transferência de emoções para os objetos, de realização de escolhas e de explorações são significativas para as crianças, pois apresentam um problema, instigando-as a solucioná-lo e resolvê-lo, fortalecendo a capacidade de escolha e autonomia, que constituem habilidades necessárias à primeira infância.

3. UM MUNDO DE DESCOBERTAS: A CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

*Nossos sentidos–
visão, audição, olfato, tato, gosto
– são todos órgãos de fazer
amor com o mundo,
de ter prazer nele.
Rubem Alves*

As pesquisas relativas à infância, respectivamente à faixa etária de 0 a 2 anos, considerando o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, comunicativo e sócio-afetivo, avançaram significativamente em relação ao século passado. Um mito equivocadamente, que foi desmentido em relação ao brincar na primeira infância é, que seu início se dava por volta dos 2 anos, junto com o jogo de faz-de-conta e com as ações lúdicas de caráter simbólico nas crianças.

Pelas pesquisas no campo da psicologia, sabe-se que, já nos primeiros dias de vida, o bebê realiza reações espontâneas e “prazerosas”, dando início à atividade lúdica. Algo de importante acontece na vida mental do bebê, pois as suas relações com os objetos produzem modificações em seu corpo. Com a visão passa a perseguir os objetos com o olhar e no girar da cabeça, mesmo por alguns instantes e sem uma coordenação contínua, são “formas preliminares de comportamento” e que começam a preludiar no bebê, assim como as expressões de prazer e de distração.

Essas modificações que se produzem no corpo e mente do bebê são fundamentais para o seu progresso. “O interesse por sua mãe é quase que exclusivo até o segundo terço do primeiro ano de vida do bebê, que começa a brincar com o corpo dela: o objeto de seu amor e de seu ódio é a mesma pessoa” (ABERASTURY, 1992, p. 24). Este vínculo e apego diádico (mãe-bebê), especialmente da mãe, ao falar e ao brincar com seu bebê, dão início à atividade mediadora. As novas oportunidades apresentadas por meio desta interação e toda essa carga de amor fazem esse ser indefesso, porém cheio de vitalidade, evoluir e sentir seguro.

Essas relações de afeto gradativamente vão alicerçar bases importantes para o desenvolvimento emocional do bebê. O sentimento de *confiança básica*, segundo Ferreira (apud ERIKSON,² 2002, p. 98), “é uma das condições mais fundamentais a uma personalidade sadia, tanto em relação a si mesmo como às outras pessoas. Dinâmica que vai marcar o indivíduo por toda a vida”. Por meio de afetos e vínculos de dar e receber, entre mãe e filho pequeno numa relação estável e recíproca, e “sobretudo pelo fato da criança sentir-se mais confiante em si própria e no ambiente de sua convivência, além de estender o seu relacionamento com outros membros da família”, comenta Oliveira (2005, p. 62.)

A relação de confiança e segurança com esse universo de pessoas e possibilidades vai ajudar a criança a interessar-se pela liberdade, de conhecer seu corpo e o mundo à sua volta, engatinhar, aventurar-se a caminhar livre, querer comer por sua própria conta e até brincar, entre outras atitudes de autonomia, buscando satisfazer seus próprios desejos e necessidades. Muitas de suas tentativas de explorar o ambiente formarão a base de sua futura atividade lúdica, com habilidades cada vez mais amplas.

Aos poucos, o bebê começa a apossar-se dos objetos que deseja, conseguindo tocá-los, pô-los na boca e deixá-los de lado e até trocar de objetos à vontade, chocalhos, mordedores, móveis, um pedaço de lençol que leva a boca, e principalmente o seu corpo que são seus primeiros brinquedos, assim como o seio materno, são atividades lúdicas que estimulam novas experiências e conquistas.

Voltando ao nascimento do bebê, trago Jean Piaget que a partir das observações realizadas com seus três filhos em uma comparação à adaptação dos organismos ao meio, procurou demonstrar como o indivíduo adapta-se ao meio e constrói a inteligência (Piaget, 1987). Segundo Edwards (apud MALAGUZZI 1999, p. 92), “Piaget foi o primeiro a dar a elas [as crianças] uma identidade baseada em uma análise atenta de

² ERIKSON, E. 1902-1990, concebe o desenvolvimento da personalidade numa sequência de oito etapas relacionadas. Em cada etapa ou idade ocorre uma “dicotomia” (conflito, problema ou crise). Da solução de dicotomia de uma etapa antecedente dependerá o comportamento da etapa consequente.

seu desenvolvimento, observando e falando com as crianças por um longo período de tempo”. Em seus estudos e análise, “Piaget identifica quatro grandes períodos do desenvolvimento” (FERREIRA, 2002, p. 61). Segundo Santos (2001, p. 98-99)

Piaget parte do princípio de que o ser humano nasce com determinada estrutura que possibilita a sua adaptação ao meio. Essa adaptação é realizada a partir de um fator denominado equilíbrio, que compreende os mecanismos de acomodação e assimilação, responsáveis pela construção de estruturas mentais. Nesta concepção o conhecimento psíquico é concebido como equilíbrio progressiva, contínua e dinâmica passagem de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.

O primeiro período é o sensório-motor, em que o desenvolvimento cognitivo acompanha o processo do desenvolvimento, a criança vai evidenciando sua inteligência respondendo com movimentos aos estímulos que são percebidos pela sua sensibilidade. Ferreira (2002, p. 63) explica que no início é: “uma inteligência eminentemente prática, pois a criança ainda não dispõe de uma estrutura representativa, permitindo a ela internalizar os objetos, de modo que possa agir sobre eles apenas no plano mental”.

No primeiro mês de vida do recém nascido suas ações estão na *fase dos reflexos*. Essas ações de atos reflexos são desempenhadas ao sugar o seu próprio dedo de forma involuntária ou o seio materno, realizadas nas primeiras horas de vida pelo bebê. Embora os reflexos sejam estruturas hereditárias, eles necessitam exercícios para que se possam ajustar, se acomodar a essa nova realidade. Piaget (1966, p. 35) descreve essas ações realizadas pelo recém nascido:

Desde o nascimento, observa-se um esboço de sucção em vazio: movimentos impulsivos dos lábios, fazendo-se acompanhar da sua protrusão e de deslocamentos da língua, enquanto os braços se entregam a gestos desordenados mais ou menos rítmicos, a cabeça agitasse lateralmente. Assim que as mãos roçam acidentalmente pelos lábios, o reflexo de sucção deflagra incontinenti. A criança chupa, por exemplo, os dedos durante um instante, mas não sabe, naturalmente, mantê-los na boca nem segui-los com os lábios. [...] Algumas horas depois de nascer, a primeira mamada de colostro. [...] bastou o

contato com os lábios e, sem dúvida da língua com o mamilo para que se inicie a sucção e a deglutição consequente.

Adaptações e acomodações vão acontecendo na vida do recém nascido, a cada vez que ele mama ou desempenha uma ação. Ele vai gradativamente assimilando esta nova atividade, integrando novos conhecimentos a uma estrutura cognitiva. Também pode acontecer do bebê não se adaptar para mamar logo que nasce, tendo dificuldade em conseguir lidar com sua língua, lábios. Até a própria ansiedade em se alimentar lhe atrapalha, daí só o exercício o auxiliará a aprender a mamar. Para Piaget (2005, p.18), “um recém-nascido mama melhor depois de uma ou duas semanas que nos primeiros dias”. O mesmo acontece com os reflexos do bebê, pois por meio deles, ele se relaciona com o mundo, e, na medida em que os exercita, torna-os mais complexos. Eles são o “anunciar” da assimilação mental, dando lugar a movimentos pouco mais coordenados e percepções organizadas na sucção do seio materno ou do polegar que o bebê leva à boca voluntariamente. Nas palavras de Piaget (1966):

[...] na adaptação reflexa, há uma parte de acomodação, essa acomodação é indissociável de uma assimilação progressiva, inerente ao próprio exercício do reflexo. De modo geral pode-se afirmar que o reflexo se consolida e se reforça em virtude de seu próprio funcionamento.

À medida que as primeiras semanas de vida vão se passando, o bebê vai realizando movimentos que se repetem e passa a reproduzi-los. Executa, exercita e assim vai descobrindo o novo gesto e repete aquele movimento que reproduziu. Dessa forma, os reflexos vão se tornando mais complexos com a evolução de seus gestos. Sem nenhuma intenção por trás. Entretanto, esses exercícios que são atos reflexos vão se tornando coordenados pelo bebê. Etapa que Piaget classificou de *fase das reações circulares primárias*. “Algumas discriminações perceptivas, pode ser inferido quando a criança sorri em reconhecimento a certas pessoas, mas ainda não pode ser atribuída à ela a noção de pessoa ou objeto: ainda não é capaz de fazer distinção entre ela e o meio externo” (FERREIRA, 2002, p. 65).

Do simples gesto, à cognição dos sistemas, o corpo do bebê vai se tornando objetos do seu brincar e assim ele consegue conduzir voluntariamente suas mãos à boca, tocar em seus pés, levá-los à boca. São exercícios lúdicos através dos quais o bebê explora o seu “eu” e descobre a si mesmo, descobrindo-se pela boca. Aos poucos, o mundo passa do universo de sucção, que é um comportamento inicial, para um universo de ver, de fonação, de ouvir, de cheirar, provar, de exploração, de preensão, de brincar e de interagir com o meio.

Nessa etapa, o bebê começa a perceber o mundo a sua volta com olhos de quem vê. Piaget (*apud* PREYER, 1966, p. 71), referindo-se a um bebê de um mês de vida, considera: “a criança começa a olhar realmente, em vez de contemplar vagamente e o rosto adquire uma expressão certamente inteligente”. Esse é o momento em que o bebê começa a passar um espaço de tempo compenetrado, olhando para os móveis.

Simultaneamente os sons do ambiente começam a serem notados. Além de escutar o som e ruídos do meio, a fala de sua mãe, a fala de seu pai que é indispensável para o reconhecimento de timbres diferenciados, o bebê escuta os adultos que se comunicam com ele, bem como os ruídos do ambiente, como o som de animais, o soprar do vento nas árvores, a música do móvel, que começam a fazer parte de seu dia a dia.

A fonação manifesta-se no recém nascido desde o nascimento pelo choro e gritos. Com seu corpo, aos poucos, o bebê começa a produzir sons. Aberastury (1992, p. 28) salienta que, “assim como a palavra, começam a ser um objeto concreto para a sua mente e também com eles pode brincar”. Dessa maneira é como se o bebê brincasse com sua própria voz, experimenta e ensaia a comunicação. O exercitar desses ensaios sonoros, que vão se modificando com o passar dos meses, dará lugar aos futuros balbucios, fonemas e palavras. Para Piaget (1966, p.83):

Tal como a sucção e a visão, a fonação e a audição também dão lugar a adaptações adquiridas que se superpõem as adaptações hereditárias e, neste caso, as primeiras adaptações adquiridas consistem igualmente em reações

circulares, no seio das quais é possível distinguir processos de acomodação, de assimilação e de organização.

Da mesma forma que os objetos e as pessoas aparecem e desaparecem no campo de visão do bebê, o som da sua voz também. Conseqüentemente, esses ganhos em seu desenvolvimento, resultantes do exercício diário e brincadeiras vividas pelo bebê, com a participação de seus pais e de adultos, especialmente, no “falar-lhe”, olhando em seu rosto, ao cumprimentá-lo e interagir implicaram em aprendizagens e segurança emocional.

Os gestos exercitados desde os primeiros meses de vida vão possibilitando que lá por volta dos quatro meses, o bebê consiga apegar o que vê e o que deseja, e essa capacidade de preensão das mãos é o instrumento mais importante do qual a inteligência se serve. Piaget (1966, p. 94) afirma que, “a conquista definitiva dos mecanismos da preensão assinala o início dos comportamentos complexos que daremos o nome de *assimilação por esquemas secundários* e que se caracterizam as primeiras formas de ação intencional”. Secundários por que os movimentos passam a estar centrados num resultado praticado para um fim, isto é, inicia a manifestação de uma intencionalidade primitiva, a uma intenção recorrente das ações anteriores.

O bebê possui potencial, pois seu interesse está voltado para o efeito sobre os objetos exteriores. Ele traz tudo (objetos) para si, mais precisamente para o seu corpo. Tudo que ele realiza e exercita vai se aperfeiçoando. Rapidamente o bebê aprende e se desenvolve com o auxílio significativo da interação com o adulto, consigo mesmo e com o meio a sua volta. Ele sorri ao reconhecer pessoas e objetos que convive e com os quais tem afetos interage com seu Eu, desempenhando papel essencial na descoberta de seu corpo, que nesta fase da vida é puramente sensório-motor, pois se refere às relações entre os objetos e a ação, dando espaço a novas formas evoluídas de ação.

Na quarta fase, que se denomina *Fase da coordenação dos esquemas secundários* que surge por volta dos oito ou nove meses, a inteligência prática ou

senso-motora começa a aparecer no bebê, por meio da manipulação dos objetos de forma pensada, isso evidencia que ele tem intenção de atingir um fim não diretamente acessível, utilizando esquemas relativos a outras situações. Utiliza aquilo que deseja tocar, conhecer, mexer, descobrir e organiza em “esquemas de ação”.

Nesse momento ele começa a analisar o barulho e a trajetória que desempenha determinado objeto ao ser arremessado ao chão, ou testa diversos objetos para inserir em superfícies. Suas condutas vão também se tornando intencionais, na maleabilidade dos objetos, experiências vivenciadas e atividades que desempenha ao brincar.

O desenvolvimento dessa nova capacidade possibilitará o bebê procurar objetos escondido ou desaparecidos, ato que exige que ele afaste os obstáculos que ocultam e conceba o objeto escondido. O sujeito começa a constituir o objeto real. Seu universo, que antes estava concentrado no próprio sujeito, para adquirir independência dele próprio. Piaget (1966, p. 241) faz a comparação: “a criança vai entregar-se, por atos, à operação a que se entregam por palavras as pessoas de mais idade: ela definirá o objeto pelo o seu uso”.

Sem dúvidas, o bebê está estudando a ciência dos objetos, pois brinca e se interessa pelos objetos do meio exterior (brinquedos e brincadeiras), ao descobrir um buraco, algo oco, em que pode colocar seu próprio corpo e objetos. Realiza tudo isso incessantemente, e assim, passa a explorar o buraco da banheira, fendas na parede. Explora o próprio dedo, um pauzinho, um lápis: tudo é objeto de sua brincadeira e de descoberta, que servem para colocar e tirar, unir e separar, pegar e atirar. E ao mesmo tempo em que emprega suas mãos para manipular objetos e brincar, ele também começa a perceber as texturas diferentes entre os mesmos; a água que molha, o pano suave, um chocalho macio ou duro, a barba áspera de seu pai e a pele macia da mãe. Nas palavras de Piaget (1966, p. 240), “a criança vai procurar compreender a natureza do novo objeto e, como a compreensão ainda se confunde com assimilação sensório-motora ou prática, ela limitar-se-á a aplicar ao objeto cada um dos seus esquemas”.

Todos os sentidos – a gustação, a visão, a audição, o olfato e o tato - estão a “mil”, se desenvolvendo e possibilitando que o recém nascido perceba e interaja com o ambiente a sua volta por intermédio de seu corpo. Essa capacidade de interagir e brincar com as coisas precisa ser aprendida, desejada, provocada pelo prazer em conhecer e descobrir o gosto ou a até mesmo a superfície de materiais e espaços que ainda não foram desbravados. Rubem Alves (2005) poetiza sobre a inteligência:

No cotidiano ela se encontra num estado flácido que é mais do que suficiente para a realização das tarefas rotineiras. Quando, entretanto, é provocada pelo desejo, ela cresce e se dispõe a fazer coisas ditas impossíveis. [...] Uma inteligência flácida é uma inteligência sem desejo. [...] Os sentidos, no seu estado natural, pode sofrer daquela flacidez sobre que falamos... Roland Barthes sugeriu então que a educação dos sentidos fosse semelhante ao *kama sutra*, o ensino das várias posições possíveis de se fazer amor com o mundo.

A satisfação do bebê no início se sustenta na alimentação, aos poucos que vai se desprendendo desta e faz com que ele busque novas formas de alívio, encontre na boca e nos seus sentidos este prazer e deles se aproprie. Segundo (ALVES, 2005, p. 23), “Nietzsche afirmou que a primeira tarefa da educação era ensinar a ver.”

Por volta dos onze a dezoito meses, a quinta fase se anuncia. A *reação circular terciária* levará a criança a novos atos de inteligência. Também é chamada de *descoberta de novos meios por experimentação ativa*. Nessa fase a criança busca uma exploração ativa, na qual a leva a descoberta de novas formas de resolver novos problemas com que se depara, sem que seja necessário utilizar meios conhecidos.

Para Ferreira (*apud* BATTRO, 2002, p. 66) “a reação circular é denominada por Piaget de terciárias porque o sujeito não reproduz simplesmente aquela experiência que traz um resultado interessante, mas varia as durante a própria repetição”, ou nas palavras de Piaget (2005, p.19) a criança utiliza “pegar uma vareta, para puxar um objeto distante, é assim um ato de inteligência, [que acontece] por volta dos dezoito meses”, assim no qual ela prevê intencionalmente a coordenação do objeto, no caso da

vareta, para atingir o seu objetivo de pegar, ter em suas mãos o objeto que está distante e não o alcança simplesmente esticando os braços, necessitando de um meio para alcançá-lo.

Por outras palavras, a criança não vai só sofrer, mas ainda provocar os resultados novos, em vez de contentar-se em reproduzir-los, pura e simplesmente, logo que se manifestaram por acaso. A criança descobre, assim, aquilo a que se pode chamar na prática científica a 'experiência para ver'(...). A 'experiência para ver' revela desde logo, por conseguinte, uma tendência para se desenvolver na conquista do meio exterior. (PIAGET, 1966, p. 252)

Aquilo que a criança vivencia, experimenta e descobre, a faz aprender e provavelmente guardar em sua memória. “As crianças só tem um entendimento real daquilo que elas próprias inventam, e sempre que tentamos ensinar-lhes alguma coisa muito rapidamente nós as impedimos de reinventá-la por si mesmas” (MOYLES *apud* PIAGET, 2002, p. 40).

Na sexta e última fase do estágio do desenvolvimento cognitivo sensório-motor acontece uma transição de uma inteligência sensório-motora para uma inteligência representacional. É o *início do simbolismo* ou a *invenção de novos meios de por combinação mental*. Se na quinta fase a criança se utilizava de experimentação ou de suporte para atingir novos meios, nesta fase ela inventa novos meios num nível representacional, e não só descobre. Há a representação e não apenas a exploração empírica.

“Inventar é combinar esquemas mentais, isto é, representativos, e, para tornarem-se mentais, os esquemas sensório-motores devem ser suscetíveis de se combinarem entre si, de todas as maneiras, de poderem dar lugar a verdadeiras invenções” explica Piaget (1966, p. 320). Assim começa a funcionar a memória, que é a capacidade de armazenar conhecimento e recuperá-los quando for necessário. Nas palavras de Piaget (1966, p. 333):

A imitação característica da sexta fase torna-se representativa tanto porque a criança imita gestos novos, por meio das partes invisíveis para ela do seu próprio corpo (imitação relativa aos movimentos da cabeça etc., a qual conduz

uma representação do seu próprio rosto), como por causa das 'imitações diferidas' que anuncia o simbolismo (imitar pessoas ausentes.).

O importante é deixá-las avançar, considerando as particularidades de cada criança, encorajando-a a participar de atividades lúdicas, permitindo que se sintam à vontade para escolher e brincar quantas vezes sentir necessidade com determinado objeto e atividade. Portanto, podemos considerar que a atividade infantil sobre os objetos e em diferentes situações é um meio privilegiado de aquisição do conhecimento. Com isso tudo, temos que considerar que as bases cognitivas são construídas de forma paulatina. Gradativamente elas vão se alicerçando com exercícios, adaptações, acomodações e relações, bases construídas com muita ação, participação em situações e contextos cheios de significados com o seu corpo, com mundo exterior e com o adulto. A participação guiada pelo adulto é a chave para a promoção e organização de um ambiente expressivo, acolhedor e de situações concretas e objetos a serem estudados e explorados. Para finalizar este capítulo, trago novamente os escritos de Piaget, que nos dão uma significativa explicação e esclarecimento de seus estudos sobre as fases cognitivas as condutas das crianças. Na perspectiva de PIAGET (1966, p. 309):

Convém insistir no fato de que as condutas características das diferentes fases não se sucedem de maneira linear (desaparecendo as de uma determinada fase no momento em que se desenham as da seguinte), mas à maneira das fases de uma pirâmide (direita ou invertida), em que os novos comportamentos se somam, simplesmente, aos antigos para completá-los, corrigi-los ou combinar-se entre eles.

4. A MARCHA METODOLÓGICA

4.1. Espaço e tempo da pesquisa: lugar de descobertas

A pesquisa realizada no decorrer do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, que inspirou este trabalho, constitui a minha segunda experiência de pesquisa. Junto aos bebês, a pesquisa delineou-se no dia a dia da pesquisadora como profissional da Educação Infantil, em meio a trocas de fraldas e olhares, mamadeiras e observações das ações dos bebês, com seus movimentos reflexos, de levar os objetos à boca, suas atividades voluntárias, como engatinhar, caminhar, imitar, criar, enfim, em meio às diferentes experiências, intervenções sócio-afetivas, proposições de atividades e situações provocativas facilitadoras da ação física e mental dos bebês.

A escolha da instituição em questão deu-se, inicialmente, por ser o local de atuação de trabalho profissional e também, por ser um local que incita diferentes linguagens expressivas, ou seja, um espaço sem limites ao desenvolvimento das crianças, mas com algumas limitações, repleto de corpos cheios de vitalidade, com sede de movimento, de desbravar territórios desconhecidos, de conhecer e pesquisar qualquer coisa percebida pelos sentidos, com capacidade para brincar, jogar, aprender, enfim, por ser um ambiente de educação e cuidados com os bebês.

Portanto, o trabalho investigativo realizado, partiu do princípio que as manifestações dos bebês são formas de expressão que se processam mesmo antes da linguagem falada, por meio da sua corporeidade, dos seus movimentos, olhares e gestos, constituindo meios de apropriação e comunicação de diferentes linguagens expressivas, sendo, o corpo, um instrumento relacional, de ludicidade, de repetição, de imitação, de brincadeira e de jogo.

Pensando num método que contemplasse a observação, o entendimento e a reflexão envolvendo bebês, considerando seu desenvolvimento emocional, cognitivo e

afetivo num contexto de cuidado-educação, a pesquisa se desenvolve em uma abordagem qualitativa. Considerando as áreas da antropologia, sociologia e epistemologia, a pesquisa qualitativa vem sendo empregada na educação por adequar-se às necessidades de compreender o sujeito do conhecimento, bem como os processos e contextos que envolvem a aprendizagem, sem perder de vista, referenciais teóricos importantes para a compreensão da constituição subjetiva, e dando suporte à ação pedagógica direcionada à criança.

No estudo realizado, as atividades propostas pela pesquisadora em sala de aula, e experimentadas pelos bebês, sujeitos da investigação, foram narradas em forma de “episódios”, selecionados de modo a contemplar categorias e características surgidas no decorrer do processo de análise dos dados coletados. Assim, no desenrolar da escrita do trabalho, a apresentação dos episódios, ou de grupo de episódios a serem descritos e analisados não obedecerá a uma sequência temporal cronológica.

O campo empírico da pesquisa é a sala de aula de uma turma de Berçário I, de uma tradicional Escola da Rede Privada de Porto Alegre, local deflagrador de descobertas e emoções. Os sujeitos da pesquisa são cinco bebês de seis a dezesseis meses da turma de Berçário I. Essa turma de Berçário, frequenta a escola das 13h às 18h30, ficando sob atenção de uma equipe composta por uma professora, uma auxiliar fixa e uma auxiliar volante, ambas estudantes de cursos universitários de pedagogia.

Nesse local de ensino além do atendimento às necessidades básicas de saúde, alimentação e descanso das crianças, está proposta a participação delas em projetos de trabalho partindo das suas necessidades e interesses.

Mesmo sendo crianças pequenas elas nos respondem por gestos, choros, gritos, expressões faciais e outras atitudes a tudo que experienciam na turma de Berçário I durante a rotina, assim como na elaboração dos projetos faz-se necessário fazer uma “leitura” de cada um, e do grupo, a partir da escuta e olhar atento da professora, embasado nas teorias acerca do desenvolvimento da infância.

Minha pesquisa teve a intenção de observar e investigar o processo de desenvolvimento e as possibilidades interativas dos bebês, tendo em vista as suas diferentes formas de conhecer e explorar o seu corpo e os variados objetos do mundo sejam eles um brinquedo, um tecido, sucata, materiais pedagógicos e etc, por intermédio de seu corpo, da ludicidade e descoberta.

Em relação ao tempo das propostas e observações, procurei desenvolver atividades em variados momentos durante a rotina diária dos bebês: na rodinha³, em momentos de atividades dirigidas e no momento de “brinquedo livre”⁴. Nas proposições de objetos e atividades, e diante da necessidade de exploração dos bebês, foi necessária a minha presença como mediadoras e observadora. Durante as descobertas dos bebês foi observado a expressividade de cada um, e do grupo, potencializada pelo desafio, pela descoberta e curiosidade, evidenciando seus gestos e aprendizagens, considerando cada detalhe, contexto e diferentes “leituras” que se pode fazer em situações e fatos ocorridos, assim como, as manifestações de múltiplas linguagens.

O principal instrumento de coleta de dados foi o meu olhar atento e sensível às atividades e manifestações experienciadas pelas crianças: suas experiências sensoriais, emoções, desejos, necessidades e competências para ser e interagir com o mundo. Para o registro de dados no meu diário de pesquisa realizei apontamentos que foram observados durante as atividades e utilizei o registro de fotografias que me permitiu trazer ações de caráter ilustrativo e complementar. As atividades foram desenvolvidas no decorrer do ano e selecionadas de forma a contemplar o desejo de pesquisa e descoberta pretendidas.

³ Antes de iniciar o momento da rodinha, é necessário organizar a reunião do grupo, com o objetivo de promover o desenvolvimento intelectual, social e moral por meio de atividades. Os conteúdos dessas atividades podem incluir músicas, literatura, temas especiais e celebrações, rotinas, chamadas de alunos e introdução de atividades especiais pela professora.

⁴ A brincadeira ou brinquedo livre se caracteriza pela ausência de intervenção frequente do adulto, a não ser para garantir a segurança ou para mediar em algum conflito e necessidade de cada um e do grupo. É o momento em que os bebês podem exercitar seu brincar, suas escolhas, independência e autonomia sejam nos espaço da sala de aula ou ao ar livre.

5. EPISÓDIOS: PERFORMANCES DOS BEBÊS: CORPO, OBJETO, DESCOBERTAS E DESENVOLVIMENTO

*Toda a criança é artista ao seu modo.
Precisamos oferecer um “monte” de possibilidades...
Muitos materiais, muitas linguagens...
pois possuir muitas linguagens significa
ter muitas possibilidades para exprimir-se*
Loris Malaguzzi

5.1. Eco?lógico



Os episódios que aparecem, neste capítulo, enquadrados, foram extraídos do meu diário de pesquisa. No primeiro episódio, relato as descobertas do grupo de bebês ao se depararem pela primeira vez em contato com materiais de “sucata”, objetos ainda desconhecidos por eles, com formatos e texturas diversas. No episódio dois e três relato o que foi observado durante a reapresentação deste material aos bebês. O material de sucata nada mais é que o lixo reciclável, que pode ser reaproveitado, ou também o que chamamos de “lixo seco”.

Entende-se por sucata, ou lixo reciclável, o material que já cumpriu a sua primeira destinação e pode adquirir outra, caso seja reaproveitado. Este lixo pode ser: papéis, papelão, caixas, embalagens Tetra Pak, também conhecidos por embalagens longa vida, embalagens de plástico, garrafas Pet, pedaços de tubos e fios, bobinas de diferentes tamanhos, retalhos de pano e uma infinidade de materiais que podem adquirir outra finalidade. No entanto, podemos considerar também roupas usadas, chapéus antigos, armação de óculos e variados acessórios, bem como elementos da natureza, também assumem o papel de aproveitamento, no caso, as sementes, cascas,

folhas, galhos, conchas, areia, a ser utilizados como materiais de descoberta e de elaboração artística ou artesanal.

Estes objetos que já foram utilizados primeiramente para um fim, podem ser reciclados pelas indústrias, e posteriormente reutilizados, mas também pode acontecer artesanalmente, aos transformarmos uma garrafa de plástico ou embalagem “longa vida” em brinquedos, vasos, bolsas, ou seja, em outras formas que confirmam novos sentidos e usos a estes objetos, ao invés de se tornarem lixo ou poluição⁵. Segundo Didonet (2009, p. 13):

A transformação, pela a reciclagem ou pela atribuição de outra finalidade a elementos da natureza, de objetos do passado e produtos da indústria, tem significado filosófico, psicológico e pedagógico e um profundo sentido ético nas relações entre as pessoas e destas com toda a existência.

Episódio 1

Após selecionar a sucata solicitada e enviada pelas famílias, organizá-la e limpá-la (pois estamos lidando com bebês, e eles se apropriam de ‘tudo’ primeiramente pela boca), apresentei ao grupo o material.

Neste momento estavam presentes quatro bebês, Lica (seis meses), Guinho (quatorze meses), Marco (quatorze meses) e Cauê (quinze meses). Então, despejei os objetos sobre o colchonete, entre os bebês. O barulho dos objetos sendo despejados despertou a atenção do grupo, direcionando seus olhares ao desconhecido.

⁵ Temos que ter em mente e nas nossas ações, qual é a real importância de tudo isso, quais são as atitudes que temos que exercer, respeitar, para salvar o planeta de nossos descendentes. Existe um documento das “Organizações Unidas” ONU, chamado de “A Carta da Terra” publicado ao redor do mundo, nele contém várias informações e ações interessantes relacionadas ao tema. Uma de suas idéias principais é a necessidade da transformação de uma sociedade sustentável, e para isso, somente uma mudança na mente e no coração de todos será eficaz, é importante que isso ocorra logo. Para que essa ideia e responsabilidade sejam plantadas nessa e nas próximas gerações, “é importante incluir agora no currículo da educação infantil o estudo da natureza e da interdependência entre o ser humano e o ambiente” (DIDONET, 2009, p. 11). O conhecimento, por meio, de experiências concretas, seja ele com qualquer objeto, material ou em contato a natureza, torna-se concreto, real e significativo.

Cada sujeito, dadas a sua possibilidade de locomoção, foi se aproximando e se esticando em busca dos objetos de sucata. E ali muita coisa aconteceu. Cada um foi se servindo de objetos em sua posse. Cauê interessou-se por um objeto (pote de requeijão transparente com tampa amarela que continha um outro potinho dentro), e tentou “todas” as suas possibilidades e habilidades para abri-lo, até que se cansou e o descartou o objeto, deixando-o de lado.

Os três meninos agiram de formas muito parecidas: escolhiam um objeto, o exploravam rapidamente ao tomarem contato com o material, mas com uma qualidade de concentração de forma sensorial, passando de mão em mão, levando à boca e descartando assim que o interesse acabava. Observei também trocas de olhares e observação nos objetos que o colega próximo escolhia, bem como, algumas tentativas de lutas pela posse.

Lica, segurou em suas mãos uma garrafa Pet (600ml), que lhe foi oferecida pelo colega Cauê. Sentada em um bebê conforto, que lhe facilitava a apreensão da garrafa perto de seu corpo e boca, levou com certa firmeza o objeto à boca para conhecer, e por meio da gustação; provou e babou o objeto até então desconhecido.

Maio/2010

Os materiais de sucata, como objetos de pesquisa e de descoberta revelaram-se riquíssimos e atrativos, ao serem explorados e examinados pelos bebês, com seus sentidos. As crianças são observadoras, perceptivas e sensíveis ao meio exterior, principalmente à natureza e seus elementos, que as deixam num estado de excitação, admiração e curiosidade por esse meio novo, incompreendido e ao mesmo tempo familiar a elas. No episódio, também foram percebidas trocas interativas entre os bebês e atração pelo material escolhido do colega que estava próximo. Goldschmied e Jackson (2006, p. 120) consideram que “nesses momentos, o que atrai a energia do bebê são o outro bebê e o objeto que tem interesse para os dois, dentro do contexto da presença do adulto atento”.

O uso de diferentes objetos, materiais, cores, texturas, ou seja, o universo de possibilidades que temos ao alcance de nossas mãos, tem um papel importante no desenvolvimento do bebê. O próprio barulho do despejar dos objetos causou novidade,

fazendo com que a atenção dos bebês se direcionasse ao que estava tocando sua sensibilidade. Estímulos decorrentes da exploração, manuseio e contato com diferentes possibilidades de conhecimento, contribuem para o aprimoramento das capacidades motoras, cognitivas, sensoriais, do raciocínio, da fala, da audição, entre outros aprendizados e habilidades. Isso ocorre porque, desde recém nascido, o bebê é exposto a materiais que o incitam e que despertam seu interesse.

Por exemplo, o bebê aos poucos consegue seguir a sua mãe ou os objetos em movimentos com o olhar, possibilitado por sua coordenação motora que vem se desenvolvendo a cada momento. São as primeiras manifestações de lateralidades do bebê, até conseguir alcançar o que lhe motiva e instiga, por intermédio da visão. O aumento da capacidade de percepção visual reflete no desenvolvimento integral da criança, permite o impulsionar a atenção, a memória, e aquisição do esquema de permanência do objeto, além de estimular a curiosidade, a coordenação motora, aspectos emocionais e sociais.

5.2. “O que é esta coisa?”

Jean Piaget



Episódio 2

No dia seguinte, trouxe ao grupo novamente o material de sucata. Neste momento estavam presentes os três meninos: Guinho (quatorze meses), Marco (quatorze meses) e Cauê (quinze meses), no entanto, desta vez não despejei os objetos, e sim os tirei, um a um, de dentro um saco de pano, nomeando-os, por exemplo: “uma garrafa de plástico!”; “uma bobina de papelão!” para que o grupo se familiarize com a linguagem e com o nome dos objetos. Assim que fui tirando do saco, nomeando e soltando no colchonete eles foram pegando e soltando, cada objeto, como

se quisesse todos os materiais para si, e ficassem na dúvida qual objeto escolher, o que fazer com aquilo e o que era aquilo que lhe estavam apresentando. Neste meio tempo, um deles se distanciou do grupo, foi engatinhando em busca dos brinquedos da sala, ao mesmo tempo dava uma olhada no que estávamos fazendo e, às vezes, retornava a exploração.

Maio/2010

Brincando a criança pode substituir o brinquedo todas as vezes que desejar, pode manuseá-lo e repetir as ações à sua vontade e quando lhe convir, ou quando sentir necessidade, pois os objetos lhe interessam, sejam eles chocalhos, mordedores, bolas, os animais de pelúcia ou emborrachados, prediletos ou não, objetos de encaixe, de sucata, materiais gráfico-plásticos ou em contato com a natureza e uma gama de possibilidades de materiais existentes nos quais a criança pode manusear e brincar. “O brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípio de utilização de outra natureza” (BROUGÈRE, 1997, p.13).

Muitas são as características dos brinquedos, sejam eles comprados ou variados objetos. No entanto, uma característica principal é sua similaridade com os objetos reais, tendo o brinquedo seu tamanho diminuído, a criança consegue praticar o domínio sobre ele, desta forma o adulto concede à criança a qualidade de algo permitido e próprio, no qual situações prazerosas e traumáticas são transformadas e reelaboradas nessa relação com objetos reais. Brougère (1997p.62- 63) apresenta uma definição de brinquedo:

[...] pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. [...] em função de traços intrínsecos (aspectos, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social.

Episódio 3

Um dos três meninos, Guinho (quatorze meses), chamou-me a atenção. A cada objeto escolhido ele agia como se estivesse pesquisando o que era cada objeto e o que poderia fazer com eles, ficando grande parte do tempo concentrado nesta atividade, enquanto seus colegas vinham e voltavam. Dentre algumas explorações realizadas por ele, foi interessante vê-lo conhecer cada objeto e observar o que o seu corpo poderia fazer com eles.

Descobriu que seu dedo passava no orifício central do cd; empenhou-se em abrir uma caixinha de papelão que causava barulho, até conseguir abrir e confiscar o que tinha dentro; esticou uma tela usada (em supermercado) para proteger as frutas até arrebentar; usou uma lata para esconder e tirar objetos, testar se cabiam, desapareciam e apareciam; mexeu e revirou um disco de isopor (desses de pizza), e decidiu levantar-se do chão e ao levanta-se apoiou-se no isopor, que quebrou, assim se interessou em quebrá-lo novamente, chamando atenção dos colegas com o barulho. Um deles, o Cauê (quinze meses), retornou para confiscar o que causou o som percebido e se interessou por um dos pedaços de isopor, pegando um pedaço para si.

Maio/2010

Tal episódio evidencia a exploração sensorial e as ações lúdicas durante a atividade. Goldschmied e Jackson (2006, p. 121), explicam que “os bebês que estão neste estágio encontram-se em um período transicional, entre o ‘brincar epistêmico’, no qual age como se perguntasse a si próprio ‘o que é isto?’, e o ‘brincar lúdico’, no qual a criança pensa [e testa] ‘o que posso fazer com isto?’”. A descoberta destes objetos desconhecidos para a criança lhe chama a atenção, e motiva formas de brincar com esses objetos mesmo não sendo brinquedos. Brinquedo, para ser brinquedo tem que provocar desafios, ou seja, “é um objeto que, olhando para mim me diz: Veja se você pode comigo!” (ALVES, 2005, p.63) e como se chamasse alguém para um duelo e testasse suas habilidades. O autor salienta que: “Qualquer coisa pode ser um brinquedo. Não é preciso que seja comprado em lojas. Na verdade, muitos dos brinquedos que se vendem em lojas não são brinquedos precisamente por não oferecerem desafios algum” (ALVES, 2005, p.64). Sobre a relação estabelecida pela criança com os objetos, Piaget (1966, p. 246) considera:

[...] como se a criança dissesse para si própria, na presença do novo objeto: “O que é esta coisa? Vejo-a, ouço-a, agarro-a, apalpo-a, reviro-a, sem a reconhecer: o que mais poderei fazer com ela?” E como a compreensão, nessa idade, é puramente prática ou sensório-motora, e os únicos conceitos ainda existentes são os esquemas móveis, a criança procura fazer entrar o novo objeto em cada um dos seus esquemas, para ver em que é que eles lhe podem convir.

5.3. O Sensível aos olhos e outros sentidos dos bebês...



Pensando em proporcionar aos bebês novas descobertas, com a apresentação de novos objetos de texturas e formas variadas, criei uma atividade que denominei “Pé com pé”, na qual utilizei tapetes em formatos de pés grandes de E.V.A., nos quais foram fixados materiais como: tecidos, plásticos, laminas tipo espelho, canudos e etc., com texturas e superfícies variadas, de modo a proporcionar ao grupo sentir e conhecer os materiais à vontade. A atividade foi realizada pelos bebês com os pés descalçados.

Episódio 4

Neste momento, estavam acordados cinco bebês, John (sete meses), Lurdes (oito meses), Lica (nove meses), Salo (treze meses) e Maria (quatorze meses). Assim que fui dispendo os materiais no chão, cada bebê, diante das suas habilidades de locomoção, foi se aproximando do novo que lhe chamavam a atenção. Uns vieram se arrastando, engatinhando e caminhando, com isso, uns usaram inicialmente as mãos para explorar os tapetes e os que vieram caminhando foram pisando sobre os materiais. Pude perceber que houve certo estranhamento e ao mesmo tempo muito interesse em desvendar estes materiais.

Por exemplo, Maria (quinze meses), que venho caminhando e ao pisar no tapete que continham variados tipos de tecidos fixados, demonstrou de início atitudes estranheza, principalmente ao pisar em um tecido fibroso, ou seja, principalmente colocou seu pé sobre o tapete e rapidamente o tirou, mas logo essa atitude de ‘espanto’

deu lugar à curiosidade. Foi nesse momento que ela se agachou utilizando suas mãos para descobrir as superfícies e a trama dos tecidos. Ao sentir a trama do tecido apalancado, ou seja, macio, deitou sua cabeça “representando dormir” e cantarolando *nanané*. Sua curiosidade foi levando-a a explorar os outros tapetes feitos com outros materiais. Ao se deparar com o tapete que tinham nele fixado uma lamina tipo espelho descobriu sua imagem refletida e, com o dedo indicador, apontou para sua imagem e mirou para mim mostrando-a.

Neste momento, eu estava auxiliando Lica a sentir com os pés a textura do tapete com os tecidos, ao colocá-la sobre o tecido fibroso ela ergueu as pernas na intenção de tirá-las do objeto e ao mesmo tempo resmungou. Por este motivo, soltei-a de meus braços e coloquei-a próxima do tapete, aos poucos, percebi que ela foi engatinhando, retornando novamente ao tapete por sua própria conta e interessou-se em sentar em cima dele.

Agosto/2010

Segundo Boal (2006), “os primeiros contatos com o mundo exterior são de natureza sensorial – isto é, estéticos”. “A dimensão estética é uma parte fundamental do potencial humano”, conforme afirma Pillar (1999, p. 35), porém, ao longo da vida formam-se valores, gostos estéticos e conhecimento sensível, que são fomentados nas experiências de vividas e no diálogo com o mundo. É vivendo, ouvindo, tocando, vendo, lendo, falando, isto é, nas situações cotidianas, no encontro com a arte, com o outro e na descoberta sobre a nossa individualidade, que formamos o nosso gosto pessoal. Isso contribui para o nosso gosto estético e sensibilidade

Sendo assim, colaborar para construção do gosto estético e sensibilidade desde bebê, significa incentivar e criar oportunidades para que as crianças tenham contato com uma variedade de possibilidades concretas, visuais, sonoras, que possam se expressar em suas múltiplas linguagens, enriquecendo suas experiências sensoriais, corporais, sensíveis e estéticas. Dessa forma, ampliam suas possibilidades de interlocução e o entendimento da realidade que as cerca. No entanto, antes de contribuir para a formação da sensibilidade dos bebês, criança, ou seja, do aluno, é necessário fomentar, instigar e resgatar a formação da sensibilidade do educador e

reconciliá-lo com a própria expressão, resgatar-lhe a palavra, o gesto, o traço, as ideias, a autoria, seu ânimo criar. Para Pillar (1999, p. 137):

A forma, a plasticidade, as cores, as texturas, as combinações que resultam das interações têm uma significação se exprime diretamente para o corpo, a sensibilidade, o universo do imaginário, onde a palavra divide com a imagem admiráveis intercâmbios. Isso repercute de modo direto e indireto, no plano dos valores e das atitudes.

A formação estética não está restrita ao espaço escolar, pois ela acontece na vida todos os dias, na relação com o objeto e com as pessoas, com a informação, com a *internet*, na relação com o mundo do passado e com o contemporâneo, cada momento, cada instante nos modificamos e nos colocamos em continuo movimento. Por exemplo, um passeio ou uma ida ao pátio, pode ser uma experiência estética em virtude da intenção, de buscar a sensibilização do olhar, do olfato, do tato, da audição pelo contato com o ambiente e seus elementos naturais. Propor as crianças o contato com o meio é sensibilizar seus sentidos, na atenção do olhar em busca do diferente, do detalhe, de sentir a texturas dos elementos naturais, de cheirar os odores e essências da natureza, permitindo-lhes descobrir, realizar assimilações, comparações, novas interpretações, releituras e construções do que se está presenciando.

Quando a criança identifica sua imagem no espelho, ela está construindo sua própria identidade, além de representar outros papéis. À medida que ela vai se descobrindo, o mundo se torna mais organizado e significativo para ela, como também, com seus iguais. Ao identificar sua própria imagem - como foi presenciado neste episódio, a criança demonstra sinais de equilíbrio entre as funções psicomotoras e maturidade favorecida pelo desenvolvimento. Le Boulche (2001, p.15) explica:

A imagem do corpo não está pré-formada, ela é, segundo a expressão de Mucchielli, "estrutura estruturada". É através das relações mútuas do organismo e do meio que a imagem do corpo organiza-se como núcleo central da personalidade. A atividade motora e sensorio-motora, graças à qual o indivíduo explora e maneja o meio, é essencial na sua evolução.

Sob essa ótica, é possível afirmar que as crianças constroem seu auto-conceito “quem sou eu”, “eu me chamo...”. Assim como, sua auto-estima está ligada à relação construída consigo mesma e com sua valorização pessoal. “As experiências educativas e sociais são determinantes da forma como os dois conceitos se conformam e evoluem” (PANIAGUA e PALACIOS, 2007, p. 74).

Episódio 5

Diante de meus olhos, percebo dois bebês, Lica (nove meses) e Salo (treze meses) muito concentrados e engajados explorando os tapetes com os materiais de plástico. Lentamente sem interromper fui me aproximando para entender o que faziam. Na verdade, eles estavam engajados em arrancar os canudos de plástico que estavam fixados e enfileirados um do lado do outro no tapete. Usando o dedo indicador tentaram puxar e não tiveram sucesso. Foi aí que Salo teve a ‘ideia’ de se abaixar e tentar com a boca, conseguindo desprender uma das pontas fixadas e com a mão terminou de arrancar todo o canudo.

Lica, que estava observando, viu toda a ação de Salo para resolver o problema, e tentou imitá-lo, porém, o outro canudo tinha ficado bem preso, e ela fracassou ao tentar com a boca. Tentou mais um pouco com o dedo, olhou rapidamente para o Salo como se dissesse, “não estou conseguindo!”, olhou para mim e choramingou solicitando auxílio.

Agosto/2010

Pude perceber que, mesmo com pouca idade, houve interação entre as crianças, uso da criatividade e inteligência sensório-motora para resolver os desafios que surgiram. No dia a dia das crianças, durante as brincadeiras e explorações diárias, elas se deparam com desafios que as incitam e as instigam a resolvê-los, ao seu modo e ao seu tempo, assim vão compreendendo a realidade e o sentido das coisas que a cercam. Dessa forma, descobrem a funcionalidade tanto do seu corpo, quanto das coisas. Os objetos se “tornam” e se transformam, em importantes e usáveis, sendo explorados, descobertos e construídos de muitas maneiras e repetidas ao seu modo e como desejarem, quando brincam, ou jogam, quando se deparam com o novo e ou com o já conhecido.

Várias maneiras de brincar e jogar aparecem no decorrer do desenvolvimento infantil. Observa-se o intercâmbio permanente entre a exploração, manipulação,

descoberta de objetos por intermédio de seu corpo, inventa, imita, simboliza e fantasia a realidade.

“Ao classificar os jogos Piaget (1971) limita-se a analisar as estruturas em si, tal como cada jogo se revelam: o grau de complexidade mental que estabelece a continuidade do jogo sensório-motor elementar ao jogo mental superior” (PILLAR, 1999, p. 190). As crianças bem pequenas divertem-se entretém com jogos sensoriais (chupar, manipular, sacudir, golpear objetos) e com movimentos (chupar, olhar mãos e pés, engatinhar, caminhar e correr), por volta de 1 ano e meio começa a aparecer o jogo simbólico (um pedaço de madeira pode representa um carro). Para exemplificar utilizo as considerações de Richter (1999, 190):

O primeiro jogo a aparecer na criança é o *jogo de exercícios*, estabelecendo uma ampla superação dos esquemas reflexos e prolonga quase todas as ações. Uma categoria que só aparece durante o segundo ano infantil, [Piaget] denomina de *jogo simbólico* por implicar a representação.

Mesmo que as crianças já tenham se apropriado de tais objetos, elas estão sempre realizando novas construções, manipulações, repetições e imitações criando e recriando o seu uso. HORN (2004, p.44), ao se apropriar da teoria de Piaget, aponta que “o conhecimento é um processo interativo, no qual o objeto só se constitui estímulo perceptivo para a criança à medida que o organismo receptor é sensibilizado”.

No caso das ações de repetição e imitação, elas vão acontecendo desde os primeiros dias de vida de forma esporádica. Constituem um processo básico na vida das crianças pequenas como meio de aquisições da força motriz e comunicação com o meio. Santos (2001, p. 100) esclarece que, “a imitação é uma manifestação de coordenações inteligentes (...). Não é uma atividade involuntária, nem tampouco automática, pois surge e se desenvolve em conexão com o desenvolvimento da inteligência sensório-motora”.

Portanto, são nas relações de interação com o objeto e com o outro, que a criança aprende à medida que recebe informações que lhe são sensibilizadas no uso e

na descoberta de objetos. Não podemos ignorar que principalmente que elas estão brincando ao serem instigadas naturalmente e ao mesmo tempo realizando construções de mundo e de objeto.

5.4. Que meleca!



Meleca de amido de milho

Ingredientes: amido de milho, água e corante comestível.

Coloque uma xícara de amido de milho em uma vasilha e aos poucos acrescente a água, mais ou menos 1/3 da xícara, já com o corante da cor que desejar. Mexa até dissolver a farinha, se ficar com a consistência dura acrescente mais água deixando do gosto desejado para a exploração.

Episódio 6

Neste episódio aconteceu uma proposta de “exploração de Meleca”, material de consistência gelado, mole e molhado, diferente do que tinha sido proposto nos episódios anteriores. No momento estavam presentes três bebês, Lurdes (oito meses), Lica (nove meses) e Salo (treze meses). Para deixar os bebês mais a vontade deixei-os de avental e fraldas e fui convidando-os à descoberta a partir da minha exploração.

A mistura foi preparada com antecedência em um recipiente. Para apresentar o objeto coloquei minha mão na meleca e ergui para o alto, assim, ela escorria em forma de fios, filetes suaves por sua consistência. Os bebês não se intimidaram com o material e se esticavam para tentar pegar os “fios” e quando achavam que tinham pego, olhavam para a mão e só tinha o borrado da meleca. Abriam e fechavam as mãos, sentido sua consistência e sua textura e ao mesmo tempo observando-as. Também tentavam pegar a mistura caída sobre o papel pardo, com toda a mão ou com a ponta dos dedos.

Percebi que o Salo tentou muitas possibilidades de apanhar o material, além disso, foi buscar o material na “fonte”, na vasilha. Observei que ele tentava imitar as atitudes realizadas por mim e logo se interessou, ou pode-se dizer que teve a ideia de escorrer no papel pardo e passar a mão realizando movimentos de vai-e-vem com a meleca.

Percebi uma atitude de estranhamento na Lurdes, quando fui escorrendo a meleca sobre seu pé. Para auxiliá-la dei um colinho, mostrando que eu também

colocava no meu pé. Ao mesmo tempo, fui falando “eu também coloco no meu pé”, e mostrando-lhe tranquilidade e segurança.

Agosto / 2010

O bebê tem o poder de interagir em sua totalidade, tem a capacidade de abranger em extensão mensurável (em todos os sentidos), por meio deles descobre a noção de espaço, tamanho, proporção que ocupa, ou seja, suas dimensões e propriedades. Sedento de ações educativas, participativas e sensoriais voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens, ele concilia movimento e mundo, corpo e pensamento, a imaginação e raciocínio, pois seu corpo presente pensa, testa, se meleca, enfrenta medos, exercita e imita o que vive e experimenta. Conforme Richter e Barbosa (2010, p. 93):

Supõe considerar na ação pedagógica da creche a relevância de favorecer processos de aprender a operar corporalmente linguagens e narrativas a partir das brincadeiras e das repetições lúdicas. Aqui, o divertimento, a sensibilidade e a alegria, o encanto do bebê pelo encontro com sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares, tornam-se fundamentais porque são uma necessidade cognitiva: um faro para a inteligibilidade das coisas e seu sentido para a existência.

É possível perceber como todas as áreas do desenvolvimento estão conectadas quando vemos um bebê usando o recém adquirido esquema de conhecimento de seu corpo para explorar e aprender sobre como as coisas funcionam. Quando o bebê empurra ou puxa algo, enche ou esvazia, ele está aprendendo sobre o mundo.

Episódio 7

Neste dia propus aos bebês a exploração de tinta guache. Nesta atividade estavam presentes cinco bebês, John (nove meses), Lurdes (nove meses), Lica (dez meses), Salo (quatorze meses) e Maria (quatorze meses). Não foi a primeira vez que havia proposto a manipulação de tinta a eles, porém, com uma proposta de pintura corporal e livre, sim. Deixei-os bebês vestidos somente com avental e fraldas. No chão,

dispus um grande pedaço de papel pardo (2m), deixando ao alcance deles bandejas com tinta, pincéis e esponja, para propiciar a exploração e livre escolha do grupo.

Foi um momento mágico, muito rápido e dinâmico, como muitos que acontecem no berçário. Parecia que eles tinham se combinado, cada um foi ao encontro da tinta, colocando as mãos e pés na bandeja, mergulhando na tinta, passando uma mão na outra, esfregando no papel, realizando movimentos de vai-e-vem tanto com a mão ou utilizando o pincel.

Chamou-me a atenção a 'performance' da Maria. Ela sentou-se do lado de uma bandeja e pegou um pincel com muita concentração, começou a pintar as pontas dos dedos na planta do seu pé esquerdo com sua mão esquerda, depois tentou pintá-lo com sua mão direita. Encontrando certa dificuldade, daí o segurou com a sua mão esquerda enquanto pintava com a direita. Assim que conseguiu pintar toda planta do seu pé, fixou-o no papel pardo deixando-a digital do seu pé. A realização das digitais da mão e do pé, do bebê é uma atividade, através do qual início a apresentação da tinta e proponho aos bebês conhecer o seu corpo, com a sua pintura.

Setembro/2010

Os episódios seis e sete foram realizados com materiais parecidos, digo por suas consistências geladas, mole e molhadas. As melecas, a tinta, a massa de modelar, a argila, possuem uma infinita gama de possibilidades pedagógicas, nas quais podemos propor para os bebês, viver a arte, pois, para as crianças pequenas, a arte é uma vivência corporal. Também são atividades que desenvolvem a percepção espacial, a coordenação motora fina, a habilidade para solucionar problemas, a concentração e a autoconfiança, auxiliando assim o desenvolvimento da criatividade, de socialização e também ampliando a compreensão do mundo e de si mesmo. Nesta faixa etária, as crianças aprendem por meio da experimentação de seus sentidos e por intermédio deles, desenvolvem suas potencialidades e habilidades motoras e cognitivas.

É importante ressaltar que são materiais que interessam muito serem provados e comidos pelos bebês, apesar de, às vezes, serem elaborados com ingredientes e materiais comestíveis, temos que ter muita atenção. Também, por surpreender e ou causar certa estranheza, se faz necessário a mediação e o contato do professor, que traz infinitas possibilidades de estímulos e segurança aos bebês durante as descobertas.

5.5. Desafios corporais...



*Nosso corpo é eminentemente um espaço expressivo.
Merleau- Ponty*

Episódio 8

Utilizei nesta atividade, bolinhas que colocamos em vasos de flores para manter a umidade da terra (que encontramos para venda em floriculturas). Estas bolinhas incham em contato com a água, ficando com a consistência gelatinosa e quicam ou rolando ao cair no chão. Denominei a atividade de 'Bolinhas malucas'. Após a preparação, deixando-as na consistência gelatinosa de um dia para o outro.

Neste dia de exploração das 'Bolinhas maluca' estavam presentes quatro bebês, Lurdes (nove meses), Lica (dez meses), Salo (quatorze meses) e Maria (quinze meses). No dia seguinte, apresentei o material ao grupo em uma tigela e depusitei-a sobre o colchonete da sala. O grupo foi se deslocando em direção a vasilha, colocando a mão dentro e tentando se servir de bolinhas, por ser um material gelatinoso e escorregadio, causou dificuldade para a sua apreensão.

Assim que já tinha um número importante de bolinhas em circulação pela sala, tirei o pote do centro, pensando em manter segurança e controle, e assim observá-los em contato com o objeto.

Lica, com dificuldade, tentava agarrar as bolinhas: pegava e as deixava cair, tentava novamente apreender em suas mãos, mas além de desafiá-la, as bolinhas lhe chamavam a atenção, fazia-a 'salivar' na tentativa de colocá-las na boca. Foi muito engraçado, quando estava quase conseguindo por na boca a bolinha caía, realizando gritinho.

Lurdes, interessou-se em pegar as bolinhas e teve a mesma dificuldade vivida por Lica, porém como estava ensaiando o seu engatinhar, as bolinhas lhe incentivaram a buscá-las. Ela foi se esticando e fazendo força para agarrá-las, colocou-se de quatro e, assim foi realizando posturas corporais e se exercitando o seu corpo.

Maria conseguia pegar as bolinhas com mais facilidade: pegava uma ou duas de uma vez e com elas foi descobrindo sua consistência e seu corpo, colocando-as em contato com sua pele, sobre seu pé, na barriga e na bochecha. Percebi também que ela manteve sua atenção observando o quicar das bolinhas sobre o colchonete, ficando um tempo significativo nessa exploração.

Setembro/2010

A admiração e curiosidade pelo objeto foram percebidas nas atitudes de exploração do grupo. Por ser um objeto gelado e escorregadio, causava um pouco de dificuldade em seu manuseio e ao mesmo tempo lhes proporcionou desafios em busca por descobertas.

Episódio 9

No dia seguinte trouxe novamente as bolinhas ao grupo, estavam presentes os mesmos bebês do dia anterior, Lurdes (nove meses), Lica (dez meses), Salo (quatorze meses) e Maria (quinze meses). Quando depusitei a vasilha no chão, Lica veio engatinhando com velocidade ao encontro das bolinhas. Ao pegar uma bolinha, ergueu-a, me mostrando e disse “ahhh”, dando um gritinho, representando admiração e reconhecimento do objeto explorado no dia anterior.

Ao final da atividade, propus ao grupo guardar as bolinhas em garrafas de plástico (600ml) e outros potes. Ofereci a garrafa a Salo e lhe disse “Salo, coloca a bolinha aqui dentro!”. Foi isso que ele fez, e neste instante se interessou, pegando a garrafa de minha mão, e realizando o exercício de colocar as bolinhas dentro do recipiente, várias vezes, repetindo a ação. Foi notável o engajamento de Salo em colocar as bolinhas dentro da garrafa. Com muita concentração, ele foi colocando uma, duas, três, várias bolinhas: olhava-as e as colocava dentro da garrafa, até com muita habilidade.

Setembro/2010

Nesse espaço de aventuras e descobertas para os bebês pude observar a dedicação de cada um e uma grande variedade de atividades lúdicas que desempenham durante a interação com o novo, com o seu corpo, com seus iguais e no ambiente escolar. Com isso, variadas formas exploração, de brincar e de descobertas podem ser presenciadas pelo professor. O ato de brincar no espaço escolar, os sinais, os gestos, a fala, os objetos valem muito. Suas atitudes de descobertas, reconhecimento, repetição do que foi assimilado demonstram que o bebê aprende o que vivência e desenvolve sua inteligência ao interagir com o mundo brincando. Wallon (2007, p. 140) reflete sobre a ludicidade da criança:

O gosto pela repetição, o prazer nos atos ou coisas reencontrados são evidentes na criança pequena. Deve a isso sua perseverança indispensável para a aprendizagem, ficando por longos períodos tomada por operações

puramente lúdicas. Contudo, enquanto a matéria e os meios continuam os mesmos, elas tendem a fazê-la adquirir apenas uma virtuosidade puramente formal. Mas o apetite investigativo que conduz toda a criança normal incita-a a realizar transferências, durante as quais se depreende a fórmula do ato.

A criança não necessita de grandes espaços, mas de um local próprio e de materiais interessantes. Necessitam sentir-se parte integrante, para poder ser um sujeito ativo. (HORN, 2004, p.47) explica que “o espaço não deverá ser somente um local útil e seguro, mas também deverá ser agradável e acolhedor, revelador das atividades que nele as crianças protagonizam.” Esse espaço deve ser visto como um espaço de vida e possibilidades de criação e desenvolvimento, para permitir às crianças permitir olhar o mundo com um olhar sensível, curioso, desafiador, de quem quer ver, sentir, ouvir, ou seja, viver.

Elas necessitam de amplos espaços, tanto na sala de aula como no pátio, pois sentem desejo em movimentar-se, rastejar, engatinhar, andar, correr, saltar, pular, esconder-se, experimentar, descansar, olhar-se, conversar. Nessas atividades, pode presenciar variadas formas de expressão, tanto de comunicação e empenho corporal. Suas funções motoras estão em pleno desenvolvimento: esquemas corporais como conhecimento e domínio corporal, proprioceptividade, (tencionar/relaxar), lateralidade, direcionalidade, organização e expressão (interiorização e exteriorização), estão progredindo por intermédio do exercício das atividades corporais, por exemplo, antes do bebê conseguir engatinhar ele passam por uma etapa de arrastar-se pelo chão, para trás e para frente, exercitando o seu tônus muscular para engatinhar.

Para realizar qualquer uma dessas posturas corporais a criança precisa coordenar habilidades motoras, tais como: força, equilíbrio, flexibilidade e etc. No Referencial Curricular (BRASIL, 1998, p.25) consta que “a aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade.”

As explorações envolvendo o corpo, movimentos, pensamento, com objetos conhecidos ou desconhecidos, ou reapresentados, como a sucata, de consistências molhadas, geladas, firme, duro, sejam com objetos sonoros, coloridos, possibilitam à criança pensar, conhecer e operar sobre o objeto, sem que a liberdade de agir seja determinada pelo brinquedo, como vemos em muitos brinquedos industrializados. Permitindo-lhes as crianças brincar e jogar sozinhas, com seus iguais, com o adulto e misturado, respeitando regras e criando novas regras.

Portanto, o professor, da Educação Infantil, a partir de suas intervenções e seleção de materiais, possui enorme influência no desenvolvimento da inteligência da criança e aquisição da consciência e limites corporais. A construção do esquema corporal não se faz de vez, mas, sim, mediante um processo gradativo, contínuo e de integração de experiências, que está em plena elaboração desde o nascimento e com o passar do exercício corporal vão desenvolvendo suas posturas corporais (sustentar a cabeça, sentar, engatinhar e caminhar) e habilidades motrizes, assim quando, os diversos elementos se articulam e se integram conscientemente no todo o movimento começa a ser refletido pela criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Assim como dar à luz pode ser para a mulher liberada do medo
uma experiência inebriante, com a qual nada se pode comparar,
para o bebê, o nascimento pode ser a mais extraordinária,
a mais forte, a mais intensa das aventuras.
Seu grito é um protesto apaixonado por aquilo que
um prazer tão intenso vem interromper de modo brusco.*

Frédérick Leboyer

Com o nascimento de um bebê, é mais um ser humano que vem ao mundo. Nele ainda não estão determinados preconceitos ou até mesmo alguma certeza, tampouco estão construídos valores morais, científicos ou sociais. É mais um corpo no mundo ocupando um espaço. No entanto, vem equipado de seus cinco sentidos que funcionam desde o ventre materno, com necessidades biológicas.

Desde o ventre materno os sentidos do bebê estão fervilhando de sensações, pois ele está imerso em um líquido envolvido por uma bolsa, que mantém praticamente sempre a mesma temperatura. Sons aquosos e ruídos vindos de fora vão disciplinando seus ouvidos, no entanto, sua boca, olhos e nariz estão inativos. De repente, este ser começa ser empurrado ou retirado para fora de toda essa proteção, e depara-se com pessoas, luzes, sons, odores. Com um sugador, o bebê é agredido e ao mesmo tempo, salvo. Inicia sua atividade respiratória, seus olhos vêem luzes, vultos e cores, mas não as reconhecem. Logo vem o alívio e seus lábios sentem o prazer, ao ser amparado com o volumoso seio e o colostro que o alimenta, vigiado pela mirada de sua mãe, que também o conforta.

Os desejos logo virão, assim como algumas frustrações. Ele também possui um cérebro, com uma Mente, que abrigará sua vida psíquica e emoções, e algumas “memórias do ventre”. Com passar dos dias, seus movimentos involuntários vão dando

lugar a reações circulares e atitudes coordenadas. Este bebê, antes frágil vai se tornando, forte, um ser indomável e sedento por descobrir, explorar, chupar o 'seio' de sua mãe, suas mãos, pés e objetos do mundo ao seu alcance, descobrindo o prazer pela boca, com seu corpo, com suas infinitas inteligências e habilidades por descobrir, vasculhar, e 'cafungar' as coisas, espaços e pessoas. Gilles Deleuze (1997, p.151) poetiza:

O bebê apresenta essa vitalidade, querer-viver obstinado, cabeçudo, indomável, diferente de qualquer vida orgânica: com uma criança já se tem uma relação pessoal orgânica, mas não com o bebê, que concentra em sua pequenez a energia suficiente para arrebatar os paralelepípedos. Não há dúvida de que num bebê a vontade de potência se manifesta infinitamente mais precisa que no homem de guerra.

O contato sensível do bebê com objetos do mundo exterior, em relação a si mesmo, respeitando seus sentimentos, sua vivacidade, formas de expressão, por meio do corpo, de seus gestos, balbucios, sorrisos e choros, ocorre quando ele se depara com o novo, com o desconhecido ou estranho, com o Belo, com o Feio e com o Diferente, nas páginas dos livros, nas obras primas de grandes artistas, com suas próprias criações, com uma simples sucata, uma meleca, ou melhor, algo inusitado que toque os seus sentidos.

Ao professor cabe instigar o desejo do bebê de conhecer e aprender coisas novas que o leva ao impulsionar da vida, proporcionando o contato com a Arte e não a reprodução estereotipada. Deixando de submetê-lo a atividades insignificantes, sem sentido algum para eles, que os levam à cópia, pintar dentro de um quadrado ou impossibilitar que brincar, amputando-lhes as asas, o olhar, o gesto, o grito de liberdade e de criatividade.

Penso que proporcionar o desenvolvimento de bebês é instigar a formação do seu olhar sensível. Não devemos subestimar a intuição e a criatividade destes pequenos, devemos sim, incentivá-los a descobertas, desafiá-los a cada instante e

deixar que façam o mesmo conosco, afim de desenvolverem suas capacidades, competências e valores.

Isso acontece quando o professor exercita seu papel de figura mediadora, parceira de aprendizagens e descobertas, com olhar e escuta sensíveis às formas expressivas dos bebês. Ele tem que ter, ouvidos que veem, nariz que toca e prova o mundo, seus sentidos têm que estar a mil para acompanhar, entender, sentir e amar os indomáveis bebês em sua totalidade e ternura. Tendo em mente e em seu planejamento, buscar construções de ações que incitem o conhecimento e sua inteligência, num espaço multifacetado e mágico, devido às performances e explorações perceptivas de todos os habitantes deste meio educativo e sensível. Comovendo-se com o choro e com a alegria, incessantemente.

Ao finalizar este trabalho, dentre muitas descobertas, certezas constatadas, incertezas no mergulhar nas palavras, desde traças das sábias bibliotecas à pesquisa da *internet*, de autores criadores e precursores dos estudos da infância à contemporaneidade, construí saberes e acalentei minhas insegurança e dúvidas. No entanto, algumas incertezas ainda me assombram e me motivam, a saber mais, pois somos seres inacabados e sedentos de conhecimento. Para Muller (*apud* MERLEAU-PONTY, 2001, p. 206):

“[...] o desenrolar dos dados sensíveis sob nosso olhar ou sob nossas mãos é como uma linguagem que se ensinaria por si mesma, em que a significação seria secretada pela própria estrutura dos signos, e é por isso que se pode dizer, literalmente, que nossos sentidos interrogam as coisas e que elas lhes respondem [...].

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A educação dos sentidos e mais...* Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BOAL, Augusto. *Quando nasce um bebê: o pensamento sensível e o pensamento simbólico no Teatro do oprimido*. Revista Sala Preta, n. 6, 2006. http://www.eca.usp.br/salapreta/PDF06/SP06_022.pdf

BONDIOLI, Anna e MONTOVANNI, Susanna. *Manual de Educação Infantil*. De 0 a 3 anos. Ed. Artmed. Porto Alegre, 1998.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAZELTON, T.B. *Momentos decisivos do desenvolvimento dos bebês*. São Paulo: Martins Fortes, 1981.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: CORTEZ, 1997.

BUSNEL, Marie-Claire. *A linguagem dos bebês*. Sabemos escutá-los? São Paulo: Escuta, 1997.

CAMERA, Hildair Garcia; *Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas dos bebês*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

CORSO, Diana Lichtenstein. CORSO, Mário. *Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.60.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira, ORG. *Cor, som, e movimento: a expressão plástica, música e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CRAMER, Bertram. *Profissão bebê*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIDONET, Vital. *Educação Infantil para uma sociedade sustentável*. Revista Pátio - educação-infantil. Ano VI. nº 18, Nov 2008/fev 2009.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Berta Veil; RIES, Bruno Edgar, (orgs.). *Psicologia e Educação, Desenvolvimento Humano. Infância. v.1*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FODOR, Elisabeth; MORÁN, Montserrat. *Todo un mundo por descubrir: método de autoayuda para padres y profesionales. El desarrollo del niño de 6 à 24 meses*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2008.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn & Cols. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia; *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creches*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ICLE, Gilberto (Org.). *Pedagogia da arte: entre-lugares da criação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

KULISZ, Beatriz. *Professoras em cena: o que faz a diferença?* Editora Mediação, 2006.

LE BOULCHE, Jean. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Psicocinética na idade pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEBOYER, Frédérick. *Shantala. Massagem para bebês: uma arte tradicional*. São Paulo: Ground Ltda, 5ª Ed., 1995.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOYLES, Janet R.. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MÜLLER, Marcos José. *Merleau-Ponty: acerca da expressão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo social-histórico*. São Paulo: SCIPIONE, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.) *O brincar e a criança: do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: VOZES, 2005.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesus. *Educação infantil: respostas educativas à diversidade*. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

PEREIRA, Denise Zimpek T. e Cols. *Criando crianças: da concepção aos 6 anos*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1946.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1966.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 24ed. 2005, 136p

PILLAR, Analice Dutra (org). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!* Porto Alegre: Mediação, 1998.

RICHTER, Sandra Regina S. BARBOSA, Maria Carmen S. *Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche*. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo. Martins Fontes. 1987.

WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fortes, 2007.

WINNICOTT, D.W. *A Família e o Desenvolvimento Individual*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.