

Cybelle Caroni

COMO É SER PROFESSOR DE CRIANÇAS DE 1 A 2 ANOS?
UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE UMA REALIDADE VIVIDA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de título de Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre

2011

Cybelle Caroni

COMO É SER PROFESSOR DE CRIANÇAS DE 1 A 2 ANOS?
UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE UMA REALIDADE VIVIDA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de título de Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 14 de janeiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira – PUCRS

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho - UFRGS

Prof. Dr. Maria Inês Corte Vitória – PUCRS

Dedico esta dissertação à minha família, pelas minhas presenças- ausências.

Agradecimentos

Ao Marcos, meu orientador e amigo, pela parceria, por me questionar e me desacomodar nesta caminhada, bem como me acompanhar na minha formação.

À Maria Inês pelas contribuições na banca.

Ao Gabriel pelas partilhas e sugestões.

A Capes pela bolsa de estudos.

Aos professores da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS pelo incentivo.

À Direção, à Coordenação da Educação Infantil e a todos os colegas do Colégio Santa Inês pelo apoio.

À Rosana pelas conversas e aprendizagens.

Às Irmãs Isabel Suzana e Sônia, à Débora e a todos os que de alguma forma me ajudaram.

Às crianças e suas famílias, pois sem eles esta pesquisa não seria possível.

Aos meus pais e à minha sobrinha por tudo que representam.

Resumo

Como é ser/tornar-se professor de crianças de 1 a 2 anos? No intuito de responder a este questionamento e pesquisar como é que a minha experiência - o que eu vivo - transforma-se em saber experiencial - no que eu sei -, analisei os registros escritos – diários e avaliações - feitos de 2004, quando iniciei a docência na primeira turma de Classe Bebê de uma escola particular do município de Porto Alegre, a 2010. As primeiras investigações giraram em torno do aprofundamento teórico das ideias sobre o saber, através dos estudos de Clermont Gauthier e Maurice Tardif, e sobre a experiência, através de Hans-Georg Gadamer, Jorge Larrosa e Marie-Christine Josso. Acreditando que a escrita é uma das formas de pensar, refletir e promover auto-formação docente, agrego as ideias de John Dewey e Miguel Zabalza à base teórica desta dissertação. Partindo dos estudos destes autores, faço uma análise textual discursiva, ancorada na minha prática docente, onde reconheço que a teoria e a prática se complementam. A teoria me dá subsídios para enfrentar situações inusitadas que a prática provoca, mas ela depende da prática para poder existir.

Palavras-chave: Educação infantil. Experiência. Saber experiencial. (Auto)Formação docente.

Abstract

How is it to become a teacher of 1 - 2 years old children? In the aim of answering this question and research how my own experience – what I live – becomes an experiential knowledge – what I know -, I analyzed written reports - diaries and evaluations – from 2004, when I initiated teaching in the first Baby Class of a private school in the city of Porto Alegre, up to 2010. The first investigations referred to theoretical deepening of ideas about knowledge, through the studies of Clermont Gauthier and Maurice Tardif, and about experience, through Hans-Georg Gadamer, Jorge Larrosa and Marie-Christine Josso. Believing that writing is one of the ways to think, reflect and promote teacher self-learning, I add the ideas of John Dewey and Miguel Zabalza to the theoretical basis of the dissertation. Starting with the studies of such authors, I make a discourse analysis, based on my own teaching practice, where I recognize that theory and practice complement each other. Theory gives subsidy to face unusual situations aroused by practice, but it also depends on practice to exist.

Keywords: Early childhood education. Experience. Experiential knowledge. Teacher (self) learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 A MINHA PERSPECTIVA TEÓRICA DE/EM EDUCAÇÃO.....	10
1.1 A EDUCAÇÃO.....	10
1.2 A EDUCAÇÃO E O LUGAR DA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	12
1.3 O CUIDAR E O EDUCAR.....	20
2 OS SABERES E A EXPERIÊNCIA.....	23
3 O PENSAMENTO E A REFLEXÃO.....	33
4 A (MINHA) EXPERIÊNCIA.....	42
5 OS INDICADORES.....	47
5.1 A CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO E A TEORIA DO APEGO.....	47
5.1.1 A adaptação: uma experiência.....	50
5.1.2 O estabelecimento de elos e da confiança com a família: sua postura na visitação, na sala de aula e na despedida.....	54
5.1.3 As reações da criança na chegada e na saída: modos de posicionar-se frente aos adultos responsáveis e ao professor.....	62
5.2 O CHORO: UMA FORMA DE COMUNICAÇÃO.....	64
5.2.1 O choro de sofrimento.....	71
5.2.2 O choro de brabeza.....	77
5.2.3 O desenvolvimento da linguagem verbal.....	81
5.3 AS MENSAGENS DO SIM E DO NÃO: LIMITES E JULGAMENTOS.....	86
5.3.1 O “É meu!” e algumas regras que costumo estabelecer.....	97
5.3.2 O “Não” (dito e mostrado) pelas crianças, para os adultos e para as outras crianças.....	103
5.3.3 O “Sim” como forma de aceitar e pedir limites.....	111
5.4 O REGISTRO.....	113
5.4.1 A observação.....	114
5.4.2 As entrevistas com os pais: modos de conhecer.....	116
5.4.3 As planilhas.....	119
5.4.3.1 <i>As planilhas do início do ano: formas de conhecimento e adaptação.....</i>	120
5.4.3.2 <i>As planilhas semanais.....</i>	125
5.4.4 O (meu) registro das observações.....	131
5.4.5 A (minha) escrita.....	143
5.4.5.1 <i>O todo na coletiva e o detalhamento na individual.....</i>	143
5.4.5.2 <i>As mudanças ocorridas na trajetória.....</i>	147
5.4.5.3 <i>A escrita que me revela e que revela repertórios das crianças.....</i>	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	156

INTRODUÇÃO

Várias pesquisas e estudos (ERIKSON, 1976; WINNICOTT, 1992; SHORE, 2000; BOWLBY, 2002; BRASIL, 2001, 2006a, 2006b; FALK, 2004; GOLSE, 2004; POST & HOHMANN, 2004; PIAGET, 2007) comprovam que os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para que ela tenha um crescimento e um desenvolvimento sadio. Sabendo da importância das primeiras relações, que “... as experiências - positivas e negativas - que as crianças têm nos primeiros anos de vida, ajudam a formar os seus cérebros adultos” (SHORE, 2000, p. 55) e acreditando que as crianças já nascem competentes, surgiram, na minha trajetória como estudante, pedagoga e ouvinte, vários questionamentos sobre a prática pedagógica com crianças de 1 a 2 anos, sobre a formação dos profissionais, como eu, que trabalho diretamente com essa faixa etária: “Que professores temos sido e produzido?”, “Como temos interpretado o vivido?” “Que conhecimentos e atitudes têm esses profissionais que trabalham com esta faixa etária que é tão cheia de peculiaridades?”, “Como a experiência ajuda na construção de saberes específicos para trabalhar com bebês e crianças pequenas?”

Foram várias questões envolvendo a formação do professor, até eu mesma me perguntar como eu me tornei professora. Diante disso, pretendo, nesta dissertação, fazer uma análise crítico-reflexiva sobre a minha realidade, sobre a minha experiência de vida com crianças dessa faixa etária.

O principal foco a ser trabalhado nesta dissertação, portanto, é a tentativa de responder à questão *Como é ser/tornar-se professor de crianças de 1 a 2 anos?*, baseada na reflexão dos saberes construídos na minha experiência docente com crianças desta faixa etária. No intuito de responder a este questionamento e pesquisar como é que a minha experiência - o que eu vivo - transforma-se em saber experiencial – no que eu sei -, analisei os registros escritos – diários e avaliações - feitos de 2004, quando iniciei a docência na primeira turma de Classe Bebê de uma escola particular do município de Porto Alegre, em 2010.

Segundo Roque Moraes (2007, p. 15), “toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não”. Baseada nesta citação, trago no primeiro capítulo, intitulado *A minha perspectiva teórica de/em educação*, a minha

perspectiva teórica, deixando-a clara ao leitor. Ao mesmo tempo em que a complemento, trazendo o lugar da Educação Infantil no Brasil (estudos e documentos legais) e os conceitos de Educação e do binômio Cuidar e Educar.

Para tentar responder à questão “Como a minha experiência ajuda na construção de saberes específicos para trabalhar com crianças pequenas?”, busco, no segundo capítulo, *Os saberes e a experiência*, as ideias de Clermont Gauthier e Maurice Tardif e de Hans-Georg Gadamer, Jorge Larrosa e Marie-Christine Josso, para falar sobre os saberes e a experiência, respectivamente.

Em *O pensamento e a reflexão*, terceiro capítulo, parto do pressuposto de que a linguagem escrita é um importante fator para a reflexão. Antes, porém, de adentrar na reflexão, através dos diários de Miguel Zabalza, falo sobre a relação da linguagem e do pensamento, através, principalmente, de Gabriel Junqueira Filho e de John Dewey.

A (minha) experiência, quarto capítulo, refere-se à construção da minha docência, ancorada, principalmente, na prática e em estudos realizados na escola em que atuo. Refiro-me somente ao meu local de trabalho, porque iniciei a prática antes de ter suportes teóricos mais aprofundados sobre o desenvolvimento infantil, sobre as concepções de criança e infância, culturas infantis, leis, planejamento e assim por diante.

No último capítulo, *Os indicadores*, apresento quatro indicadores – vínculo, choro (como comunicação), “sim” e “não” e registro – selecionados para, a partir deles, trazer pequenos recortes, na forma de excertos extraídos dos diários e das avaliações, sobre a minha trajetória como docente. Saliento que, neste capítulo, trarei outros teóricos que embasam minha prática, que me acompanham e com quem travo diálogos, revelando, assim, como penso e o motivo pelo qual atuo da maneira que atuo. Trago-os, portanto, como forma de elucidação e não com a finalidade de estudá-los.

1 A MINHA PERSPECTIVA TEÓRICA DE/EM EDUCAÇÃO

Revelar a minha perspectiva teórica em educação é o cerne deste capítulo, onde abordarei também o que alguns teóricos brasileiros e estrangeiros pensam sobre a educação, além de explorar os rumos da educação brasileira, em especial a educação infantil, foco de minha atuação e fonte de minha pesquisa. A partir disso, trarei minhas crenças e maneiras de pensar e estar com crianças de 1 a 2 anos, faixa etária com a qual trabalho, exercendo minha docência em uma instituição da rede privada de ensino, confessional católica, de Porto Alegre.

1.1 A EDUCAÇÃO

Pergentino Pivatto (2007) relata, em seu artigo *Visão de homem na educação e o problema da humanização*, uma preocupação com a definição de educação, a qual não possui um campo teórico próprio e consistente, percorrendo outras áreas/ciências para definir o ser humano e a humanização.

O autor refere-se ao “mosaico de visões de educação”, que, na verdade, é transmitido aos estudantes como sendo uma verdade “única”, sem realmente questionarem (professores e estudantes) qual a concepção de humano que a educação tem ou deveria ter. Tudo é (re)passado para os alunos sem o uso de uma criticidade ou reflexão crítica a respeito do seu verdadeiro valor. São vários pedaços de teorias sem, por vezes, ter um fio condutor.

Acredito, contudo, que precisaríamos dessas áreas para encontrar uma resposta adequada sobre o que seria o humano e a humanização (sem reducionismos e limitações). Se trabalharmos pensando numa “totalidade”, num ser completo, cujas potencialidades seriam desenvolvidas, precisaríamos de todas essas áreas (algumas talvez com um peso maior que outras) para encontrarmos respostas e ter, enfim, uma visão mais clara sobre esta questão, o que não é fácil de se fazer!

Augusto Pérez Lindo (2010, p.55), depois de também abordar esta

complexidade - e, de acordo com Cabanas (2002), esta polissemia - do conceito de educação, tomando como base diferentes conceitos feitos ao longo do tempo, traz sua definição de educação como sendo

[...] una actividad bio-psico-social en la que mediante el lenguaje, las informaciones y las actitudes se procura formar individuos capaces de construir conocimientos, valores estéticos, morales y competencias para integrarse en una sociedad, resguardar la vida y alcanzar su plena autonomía. (LINDO, 2010, p.55).

Educação é um termo complexo que foi conceituado, como podemos ver, de diversas maneiras ao longo da nossa história, como os autores acima citados o fazem. No entanto, Augusto Pérez Lindo (2010) condensa vários conceitos e cria um mais completo *para e na* atualidade. Levando em consideração os dias atuais, onde as informações são dadas em tempo real e numa velocidade estonteante, onde tudo é rápido, inclusive a vida, que passa a significar quantidade de coisas a fazer e não qualidade de coisas a serem feitas, nos revela uma educação que é dada quase “à toque de caixa”. Não há tempo para observar, sentir, cheirar, ver o outro e a si mesmo, cuidar do si para cuidar do outro (FOUCAULT, 1991), ter experiência, como Jorge Larrosa (2002) postula. Resgatar estes momentos têm sido discutido por teóricos em diversas partes do mundo.

A *sociedade do conhecimento*, onde “a noção de competência predomina e passa a governar a estratégia de gestão da informação, ou seja, o conhecimento” (PEREIRA, 2009, p.13) passa a se sobressair à *sociedade de informação*, onde a quantidade de informações e o domínio do conteúdo bastam por si só. Por isso, acredito que o conceito dado por Augusto Pérez Lindo engloba, por enquanto, as nuances da educação atual.

As mudanças ocorridas na sociedade são reveladas na escola, assim como o que acontece na escola interfere, de alguma forma, na sociedade. Isto quer dizer que a educação não é neutra, como nos passa a Teoria Crítica, cujos pensadores enfatizam que a escola é uma agência de transformação social, que “[...] serve para construir as subjetividades, as percepções, as relações sociais. Socializa o indivíduo: transforma-o de acordo com os desejos e as necessidades da sociedade (BERTRAND, 2001, p. 174). O que vem ao encontro dos estudos de Pierre Bourdieu, teórico francês, que diz que a escola é um local de reprodução e seleção, utilizada para manter a classe dominante (BERTRAND, 2001).

Em outra época, ao contrário, pensou-se na educação como uma “tábua de salvação”. Era a partir dela que se irradiaria uma modificação da sociedade. As crianças passaram a ser instruídas pela cópia, memória, repetição, obediência. Era o modelo tradicional de ensino, onde o professor propõe/impõe seu conhecimento e o conteúdo ao aluno, motivando-o indiretamente e com sanções (CABANAS, 2002.)

Esse modo de ensinar ainda persiste e insiste em aparecer nas escolas atualmente, mesmo passando pelas rápidas mudanças sociais e tecnológicas das quais falei anteriormente. O grande problema é que muitos de nós, professores e pais (muitos que, aliás, não aceitam mudanças) fomos ensinados nesta perspectiva e encontramos dificuldades em mudar a postura diante do novo, que assusta, dificulta, desequilibra.

Como reinventar o dar aula? Conseguiremos fazer isso? Esta pergunta, pretendo responder ao longo do texto.

1.2 A EDUCAÇÃO E O LUGAR DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL

Vários estudiosos brasileiros, Silvio Romero (1901), Miguel Couto (1927), M. Bomfim (1932), José Veríssimo (1985), A de Almeida Oliveira (2004), José Liberato Barroso (2005), os escolanovistas, entre outros, independente de suas convicções ou ideais (que divergem dos meus, por vezes), já relatavam, em/sobre outra época, a falta de estrutura educacional, a dificuldade em fazer reformas educacionais, a falta de instrução do povo brasileiro, a despreocupação com a instrução e com a reflexão, a falta de ideias transformadas em atos, a preocupação pela formação dos mestres e pelo ensino obrigatório e leigo etc.

Embora tenhamos avanços e recuos nos dias de hoje, pode-se perceber, em algumas das falas destes e de outros teóricos brasileiros de séculos passados, uma certa sintonia com a atualidade. Em pleno século XXI, ainda temos preocupações com a educação. Na verdade, num mundo de rápidas mudanças e com novas tecnologias aparecendo diariamente, acredito que sempre haverá preocupação a este respeito. Acredito também que os princípios e valores, tão apregoados naquela época, estão sendo distorcidos ou esquecidos atualmente. Precisamos de um equilíbrio: nada de exageros, mas também sem deixar nada cair no esquecimento.

Algumas conquistas foram feitas ao longo dos anos, após o movimento escolanovista. A partir de 1930, há uma fase de otimismo pedagógico, onde o discurso era: “Não basta criar escolas, temos que mudá-la!” Temos que acompanhar e conhecer o aluno. Já em 1937, por exemplo, são estabelecidas normas para a educação do trabalhador, como manter creche (ou jardim de infância) para filhos de mulheres em serviço.¹

As creches² eram locais onde os filhos de pessoas com baixa renda ficavam e onde se cuidava da saúde, da alimentação e da higiene das crianças ao contrário da pré-escola³ que (já) atendia a população mais abastada. “Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país,... somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional...” (BRASIL, 2006b, p. 8). Assim, a partir deste contexto, as crianças pequenas de famílias da classe média e alta também passaram a ser atendidas nas creches.

A história da Educação Infantil brasileira teve conquistas mais recentes perto da nossa história como nação. No entanto, embora haja muitos estudos, tudo ainda é muito novo e, em 2006, 18 anos após a Constituição, o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à educação* continua constatando que a educação das crianças de até 3 anos assume ora “[...] uma função predominantemente assistencialista, ora de caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas.” (BRASIL, 2006b, p.8).

Reforçando esta ideia, em recente artigo, Sandra Regina S. Richter e Maria Carmem S. Barbosa (2010, p. 89-90) nos revelam um panorama não tão diferente trazido no *Relatório de pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil*:

Em nosso país (BRASIL, 2009), podemos encontrar basicamente três modalidades curriculares na especificidade da creche:

- a) listagem de ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas do conhecimento,
- b) ações de “vigilância ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas,

¹ Anotações de aula dos dias 06 e 20 de outubro de 2009. Disciplina Educação Brasileira – Análise Contextual, ministrada Prof. Dr. Maria Helena Camara Bastos. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

² Denominação dada às instituições que atendiam crianças de 0 a 3 anos, não modificando após a Constituição de 1988.

³ Denominação dada para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos.

c) ações voltadas prioritariamente para atendimento às necessidades básicas das crianças.

Essas três modalidades curriculares apontam para pedagogias adultocêntricas, higienistas e “escolarizadoras” nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres linguageiros, ativos e interativos. (RICHTER, BARBOSA, 2010, p. 89-90).

Além deste modelo de currículo, os profissionais não são valorizados. Muitas vezes ouvi, o que chamo de *máxima*, a frase: *para que estudar tanto para cuidar de bebê?* Na prática, ainda há uma cultura sobre somente ter cuidados com as crianças até três anos, embora já se pense no *educar* e no *cuidar* (binômio inseparável ao falarmos, principalmente, da faixa etária de 0 a 3 anos e que trataremos posteriormente), assim como também, passou-se a pensar num professor qualificado⁴ para elas, desde a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996. Desde a promulgação destas leis, muitos documentos surgiram a partir de estudos e pesquisas (e muita discussão!) para *servirem de apoio* e para *orientarem* as instituições brasileiras de educação infantil, no intuito de se alcançar uma educação de qualidade, que procure atender da melhor forma possível as crianças brasileiras.

Em 2009, foi redigido outro documento, intitulado *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, que deve servir como instrumento para a auto avaliação das instituições de educação infantil, pensando sempre nesta questão da qualidade, como objetivo principal. E um dos indicadores da qualidade na educação infantil é justamente a formação dos professores⁵.

Nesse documento foram definidas sete dimensões fundamentais, cada uma contendo os indicadores de qualidade, num “[...] trabalho colaborativo que envolveu diversos grupos em todo o país [...]” (BRASIL, 2009, p. 15).

1. *Dimensão Planejamento Institucional*, cujos indicadores são: proposta pedagógica consolidada, planejamento, acompanhamento e avaliação e registro da prática educativa,
2. *Dimensão Multiplicidade de Experiências e Linguagens*, cujos indicadores

⁴ A formação docente é exigida na LDB, Art. 62: *a formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

⁵ A meta do *Plano Nacional de Educação – PNE* (BRASIL, 2001) é que, até 2010, 70% dos professores tenham formação de nível superior, o que revelaria a melhora na qualidade da educação infantil.

mostram como a criança constrói autonomia e como ela se relaciona com os ambientes natural e social,

3. *Dimensão Interações*, que diz respeito à dignidade e ao ritmo das crianças,
4. *Dimensão Promoção da Saúde*, onde se encontram os aspectos relativos à responsabilidade pela alimentação saudável das crianças e à higiene,
5. *Dimensão Espaços, Materiais e Mobiliários*, que devem ser variados e acessíveis, favorecendo as experiências das crianças,
6. *Dimensão Formação e Condições de Trabalho das Professoras e demais Profissionais*, que diz respeito à formação dos professores,
7. *Dimensão Cooperação e Troca com as Famílias e Participação na Rede de Proteção Social*, que diz respeito aos direitos da família.

Muitas são as informações (re)passadas na busca pela qualidade, como os indicadores acima elencados, mas eles ainda servem somente como parâmetros, como um apoio, apenas orientando as instituições. O problema é que

[...] os bebês, porque não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a “nossa língua”, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche. (RICHTER, BARBOSA, 2010, p.90).

O que nos leva a descobrir formas (ainda não tão claras para alguns) de educar e cuidar destas crianças. Sabemos e/ou conhecemos as leis (ou onde encontrá-las), aprendemos o que é necessário para termos essa tão buscada qualidade na educação infantil. A nossa qualificação, inclusive, faz parte dos indicadores de qualidade. Mas será que utilizamos esses conhecimentos diariamente? Como estamos educando e cuidando das nossas crianças?

No PNE (BRASIL, 2011) é reforçada a ideia de que os cursos, que formam professores de Educação Infantil, precisam dar atenção à formação humana, já que trabalhamos diretamente com emoções, com sentimentos, com pessoas que estão desenvolvendo-se e estão ávidas por conhecer o mundo.

Conhecendo as crianças (como se desenvolvem, *como* e *quem* são, o que fazem, gostam, necessitam, querem, precisam), é que podemos preparar o professor, que diante de sua reflexão (crítica) ajudará na (sua) construção e na busca por mais qualidade de ensino e, quiçá, de infância.

Para conhecer esta criança, o educador tem que escutá-la. “O educador que escuta, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele.” (FREIRE, 2007, p. 113) Temos que aprender a escutar. Escutar os professores e as crianças que, no meu caso, ainda não falam por meio de palavras, pois trabalho com a faixa etária de 1 a 2 anos.

Exerço minha docência em uma instituição da rede privada de ensino, confessional católica, de Porto Alegre. Escola em que estudei desde a pré-escola, na década de 70, até a finalização do Ensino Médio⁶, na década de 80. Participei, portanto, de dois momentos distintos de sua história, seja como aluna, seja como professora.

Como docente, participei da revisão de importantes concepções do Projeto Político-Pedagógico (2000 – 2004), tendo como base informações de diferentes teóricos, como Paulo Freire, Jean Piaget, Antoni Zabala, César Coll, Fernando Hernández, Lev Vygotsky e Henri Wallon, que possibilitaram fazer análises de base filosófica, sociológica, epistemológica, psicológica e pedagógica. Estas análises ajudaram nas definições do *para que ensinar, o que ensinar, como e quando ensinar*. Pensando na concepção de bebês que tanto o colégio quanto eu possuímos, acrescento *para quem ensinar*.

Através dos Projetos Didáticos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, buscou-se uma coerência na condução dos processos de ensino e de aprendizagem e na organização dos conhecimentos escolares, feita por conceitos. Na Educação Infantil, por noções “[...] que possibilitam a construção dos conceitos em cada área do conhecimento [...]” (PP 2006 - 2010, 2006, p. 51).

Pensa-se, portanto, em formar crianças e jovens na sua totalidade, oportunizando que o aluno também seja agente do processo educativo e sujeito de sua própria aprendizagem, sendo capaz de construir conhecimento, através de uma formação crítica e participativa, para agir de acordo com os princípios da educação cristã.

Esta visão vem, como falamos acima, desde a Educação Infantil, que considera, entre outras coisas: os primeiros anos de vida da criança importantíssimos para o desenvolvimento da capacidade motora, de emoções e da inteligência; a criança “inteira” (possibilidade de desenvolvimento de forma integral);

⁶ A denominação dada na época (1984) era Segundo Grau, modificando, posteriormente, com a Constituição de 1988, para Ensino Médio.

o relacionamento adulto/criança como base de todo o trabalho; a participação da criança no processo de aprendizagem; os conhecimentos construídos previamente por elas; os saberes que elas têm necessidade de aprender e o aprofundamento teórico do educador, assim como sua “[...]sensibilidade para cuidar, ensinar e aprender com as crianças [...]”. (PP 2006-2010, 2006. p. 59)

Para elaborar a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Colégio e chegar a este currículo diferenciado, o corpo docente partiu de reflexões feitas sobre a proposta pedagógica anterior (2001) e por estudos críticos e aprofundados do Referencial Curricular para a Educação Infantil – MEC e de obras de autores como Miguel Zabala, Bassedas, Huguet e Solé e Edwards (CAIRUGA & COSTA, 2001). Além destes, foram feitos novos estudos sobre a organização curricular, sobre a autonomia e sobre o desenvolvimento do bebê, embasados em referenciais da psicologia, como T. Berry Brazelton, Daniel Stern, D. W. Winnicott, John Bowlby e Cramer.

Sabendo que as experiências concretas e as ações são preponderantes para a construção dos conhecimentos é que se estruturou este currículo baseado em Campos de Experiência (O Eu e os outros; O corpo e o movimento; Os sons, a oralidade e o letramento; As coisas, o tempo e a natureza; O espaço, a ordem, a medida; Mensagens, formas e meios de expressão), que se referem às áreas do conhecimento, e Experiências Essenciais (que seriam os conteúdos) de cada nível.

A partir das experiências que as crianças podem realizar, do que elas sabem sobre o tema e do que querem aprender sobre o mesmo, é que surgem os *Projetos* como forma de organizar a prática pedagógica da Educação Infantil⁷. Além dos projetos e de suas respectivas atividades, as aulas também são organizadas através de situações de aprendizagem, como as sequências didáticas (para desenvolvimento e sistematização de importantes conteúdos que não aparecem no projeto) e atividades permanentes (que são repetidas de forma sistemática).

Ao apresentar as bases teóricas e as concepções do Projeto Político Pedagógico da instituição em trabalho, inevitavelmente, falo das minhas concepções, porque trabalho neste Colégio, entre outras coisas, por ter afinidades com os teóricos que embasam a prática dos professores. São ideias que

⁷ Texto elaborado com base no Projeto Político Pedagógico do Colégio e no Relatório Final da Prática de Ensino, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, para a disciplina de Prática de Ensino. Orientadora: Prof. Ms. Beatriz Kulisz.

compartilho, principalmente, com relação ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças de 1 a 2 anos.

Além do que já foi dito anteriormente sobre a concepção de criança que se tem no Colégio, penso nela (criança) como um ser competente que, mesmo antes de nascer, já faz trocas com o meio em que vive. As suas relações com o meio são importantes na medida em que podem instigá-la e desafiá-la a ser mais independente, por exemplo. Além disso, vejo o espaço como um terceiro educador, tal como pensa Loris Malaguzzi (RABITTI, 1999), influenciado pelas ideias de Vygotsky (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999).

Para poder entender a criança desta faixa etária, busco respaldo teórico nas principais teorias das perspectivas do desenvolvimento humano, quais sejam a Psicanalítica: a psicosexual de Freud e a psicossocial de Erikson; a Cognitiva: Teoria cognitiva de estágios de Piaget (com ênfase nos processos mentais internos); a Etológica: Teoria da vinculação de Bowlby e Ainsworth; e a Contextual: Teoria sociocultural de Vygotsky (O desenvolvimento da criança é afetado pela interação do adulto). (PAPALIA, OLDS & FELDMAN, 2001, p. 19), perspectivas a que me remeto para tentar entender e explicar a fase pela qual meus alunos passam (ou passaram) e ainda irão passar. Busco respostas para dúvidas que surgem ao tratar com esta faixa etária cheia de sutilezas.

Assim, na busca por aportes teóricos para embasar minha prática (a prática e a teoria sempre andam juntas, de especial maneira para mim, que assumi turma no mesmo ano - 2004 - em que reingressava na faculdade. Já tinha duas graduações e especialização), fui apresentada ainda a outros estudiosos que me acompanham nesta caminhada. Além dos citados acima, outros trazem pesquisas mais recentes sobre a Primeira Infância, como Bernard Golse e Victor Guerra; além de estudos de Daniel Stern, René Spitz, Rima Shore e Wallon. São pediatras, psicólogos, neurocientistas, psicanalistas, enfim, que estudavam ou estudam sobre o desenvolvimento do bebê e de crianças de até 3 anos. Estudos e teorias importantes que me ajudam a conhecer/entender meu aluno; que me trazem respaldo para uma concepção de infância e de criança em que acredito. Cada um traz novidades (devidamente comprovadas) de seu tempo, de acordo com sua perspectiva teórica, com importantes informações e contribuições para entendermos um pouco mais sobre as crianças, para melhor ajudá-las neste processo de construção de si, adequando, assim, diferentes atividades (de projetos) e/ou situações de

aprendizagem para a faixa etária em que se encontram.

Trabalho com vida, por isso quero formar crianças mais afetivas, que respeitem o outro e que sejam ao mesmo tempo mais independentes (não individualistas), levando em consideração ainda que “[...] a inteligência e a afetividade são indissociáveis [...]” (PIAGET, 2007, p. 22).

Para tanto, tenho que ter respeito por elas e atitudes coerentes entre falar/fazer/agir, porque sou um espelho para elas: assim como aprendo com as crianças, elas aprendem comigo. Deixo minhas marcas nelas, assim como elas deixam as suas em mim (um pouco do pragmatismo de Charles Sanders Peirce): uma das maneiras de conhecê-las e escutá-las, respeitando, assim, o ritmo de cada uma, o jeito de ser e estar de cada uma.

Trabalhar com elas significa um reinventar o tipo de educação que recebi. Para modificar aquela educação tradicional da década de 70, estudei, pesquisei, observei, tive experiências com faixas etárias diferentes que me deram sustentação. Como disse Loris Malaguzzi (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999, p. 97), em uma entrevista, “[...] uma teoria é legítima se lida com problemas que emergem da prática da educação e que podem ser solucionados pelos educadores. A tarefa da teoria é ajudar, para que os professores entendam melhor a natureza de seus problemas. Desta forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria.[...]”

Algumas das teorias que busquei até o momento, como a de Piaget, Freud e Bolwby, foram pioneiras, trazendo importantes contribuições e motivando outras pesquisas mais completas. Segundo o prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera, todas as teorias são incompletas. Uma teoria importante tem que merecer críticas e, por isso mesmo, persiste. As problemáticas são fundamentais por seu valor. A teoria cognitiva de Piaget, por exemplo, leva em conta somente os processos mentais, sem considerar a cultura em que a criança está inserida.⁸

Acredito, portanto, numa criança ativa, competente, sensível, que precisa de apoio (emocional) para fazer suas explorações e descobertas; numa criança que constrói conhecimento através da experiência, que é protagonista de sua aprendizagem; numa criança aprende a partir de atividades e situações de

⁸ Anotações de aula do dia 23 de novembro de 2010. Disciplina: Teoria da Educação, ministrada pelo prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

aprendizagem que tenham significado para ela, que aprende através de conexões (esquemas mentais) que estão na sua base (BORGHI, 1998); numa criança que interage com o meio desde bebê (o que depende de suas relações com este meio que a cerca).

Posso dizer que tenho como base o socio-interacionismo e/ou socio-construtivismo. Saliento que, dependendo do autor, utiliza-se um termo ou outro para falar das teorias de Vygotsky e de Piaget, respectivamente. Yves Bertrand utiliza o termo sócio-histórica para falar da teoria de Vygotsky e o termo psicognitivas para falar de Piaget. Já José Maria Quintana Cabanas utiliza os termos cognitivismo para falar de Piaget e Vygotsky e construtivismo para Piaget. Independente da utilização ou não de termos, tenho certeza do que quero e faço dentro da sala de aula, como venho demonstrando nas minhas falas até aqui.

O que faço é buscar, em outras teorias, respaldo ou mais recursos para lidar com meus alunos. Segundo Patrícia Fernanda Carmen Kebach,

O professor construtivista, assim, deve ter noções básicas de psicologia do desenvolvimento e metodologia clínica⁹, em termos de observação e análise das situações observadas, para tornar-se um pesquisador de suas próprias ações docentes e das ações discentes, procurando melhor sua prática pedagógica. (KEBACH, 2010, p. 147).

Travo, portanto, um diálogo entre as neurociências, a educação, a psicanálise e a psicologia. Talvez, as relações que faço não tenham sentido, mas elas estão de acordo com minha formação. Inclusive, gosto muito da ideia trazida pela psicologia positiva: viver é aprender através da sensibilidade, tão importante para se trabalhar com esta faixa etária.

1.3 O CUIDAR E O EDUCAR

Como vimos, as pesquisas sobre a Primeira Infância ainda estão configurando-se, pois só a partir da Constituição de 1988 é que a Educação Infantil

⁹ De acordo com a autora, “Piaget provavelmente não teria realizado uma teoria sobre o desenvolvimento intelectual (epistemologia genética) sem um método de investigação que lhe proporcionasse as observações empíricas que realizou. Chamou-o de método clínico (ou crítico).” (KEBACH, 2010, p. 44).

passou a ser reconhecida e incluída na Educação Básica. Uma “[...] nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido[...].” está emergindo (BRASIL, 2006b, p. 8). Isso também é reforçado nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, v.1, p. 14), que dizem que “[...] embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê [...].”

Com essa nova concepção, foi proposta “[...] nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar[...].” (BRASIL, 2006b, p. 8)

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* (BRASIL, 1998), outro documento de referência que tem orientações pedagógicas para se alcançar a qualidade das práticas educativas, faz a distinção do que é cuidar e do que é educar, salientando também a indissociabilidade desses dois termos na educação infantil. Assim, temos que

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

E *cuidar* é “[...] valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos.” (BRASIL, 1998, p.24). Para se ter um desenvolvimento integral, então, é necessário ter cuidados relacionais (dimensão afetiva), cuidados com os aspectos biológicos do corpo e cuidados com a saúde (BRASIL, 1998).

O que tem acontecido, porém, é que cuidar e educar continuam distantes das escolas. Como abordei acima, “[...] as discussões acerca do pensar – propor e criticar – os currículos não chegaram aos estabelecimentos que cuidam e educam os bebês.” (RICHTER, BARBOSA, 2010, p. 89).

Esta preocupação e estas discussões, no entanto, não são somente feitas no

Brasil. Miguel Zabalza (1998, p. 39), por exemplo, fala sobre “o dilema entre cuidados (*care*) e educação (*education*)”:

Em alguns países europeus a temática da Educação Infantil é estabelecida mais na direção do *care* (um tipo de serviço assistencial às famílias para que os pais e as mães possam trabalhar sem precisar ficar preocupados com seus filhos que recebem assistência de pessoal especializado) do que da *education* (orientado a intervenções especificamente dirigidas à procura do desenvolvimento global das crianças). (ZABALZA, 1998, p. 40)

O autor se posiciona frente a este dilema e concordo com ele quando fala que os professores “[...] não são mães/pais substitutos para atender às crianças enquanto os seus trabalham [...]” e que nossa profissão está “[...] vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado da criança [...].” (ZABALZA, 1998, p.40). No entanto, para chegar a este desenvolvimento equilibrado, tenho que ter alguns cuidados também, principalmente com as crianças de até três anos. Cuidados com alimentação, cuidados corporais e com o bem-estar das crianças (A higiene nasal é importante para a criança respirar bem, o que favorece a fala, por exemplo e, nesta faixa etária, a aquisição da fala é muito importante), cuidados atenciosos (retomarei este termo no decorrer desta dissertação). Todos são momentos pelos quais os vínculos iniciam e são reforçados diariamente. O toque (colo, abraço), o olhar e a escuta *na, para e da* criança são momentos de afeto, imprescindível na Primeira Infância, se levarmos em conta que a afetividade e as aprendizagens são termos indissociáveis.

Falo, portanto, do cuidado com o outro, do cuidado como uma forma (também) de ensino e de aprendizagem e não simplesmente de assistir a criança. Assim, enquanto cuido, educo; enquanto educo, cuido.

2 OS SABERES E A EXPERIÊNCIA

O desenvolvimento dos primeiros anos de vida é muito importante, pois são a base das estruturas mentais e psíquicas que são constituídas nesse período. O meu papel de professora de crianças de 1 a 2 anos deve ser o de proporcionar experiências que as envolvam, que as desafiem sempre e que as façam “usar e abusar” dos seus sentidos e do seu corpo. Sabendo disso, que tipo de atividades e/ou situações de aprendizagem estou oferecendo ao meu aluno? Onde, como e quando aprendo a lidar com as diferenças e desafios que esta faixa etária me provoca?

Munida de conhecimento teórico, adquirido de várias maneiras, como na universidade, em livros e/ou cursos, necessário para minha prática, é na sala de aula, em contato com meu aluno, que vou aprender a utilizar meu aprendizado, as informações que me deram ou as que busquei de diferentes modos (lendo, ouvindo relatos, observando...) para, enfim, tornar-me uma professora. Mas será que isto é tão simples? Como os saberes da teoria podem me ajudar na prática? Que saberes são esses, afinal?

Partindo destas indagações, trago algumas informações sobre os saberes a partir, principalmente, dos estudos de Maurice Tardif e Clermont Gauthier, tendo como principal objetivo compreender o processo de constituição do saber experiencial. Em seguida, faço o mesmo com relação ao termo experiência, explorando mais as ideias trazidas por Marie-Christine Josso, Jorge Larrosa e Hans-Georg Gadamer.

De acordo com Clermont Gauthier (2006, p. 332) “a questão do saber dos professores é um assunto de pesquisa recente, mas que pelo menos há alguns anos, parece desenvolver-se rapidamente”. Na época em que foi realizada sua pesquisa (anterior a 1998, quando da primeira edição de seu livro), estavam sendo feitas as primeiras pesquisas sobre este assunto. E, talvez por isso, alguns autores/pesquisadores utilizavam-se de diferentes nomenclaturas e conceitos para falar sobre esses saberes, que são adquiridos ao longo da vida, na universidade, nos livros, em diversas situações (GAUTHIER, 2006, TARDIF, 2005) ou são

necessários para tornar-se um bom profissional (FREIRE, 2007). Gauthier continua trazendo esta questão quando fala que “essa preocupação com o saber se encontra em pesquisas muito diversas: pesquisas, por exemplo, sobre repertório de conhecimentos do ensino, sobre o pensamento dos professores, sobre a profissionalização, sobre o professor especialista, sobre o prático reflexivo ou então sobre as competências.” (GAUTHIER, 2006, p. 333) O que vem ao encontro do que Maurice Tardif revela¹⁰:

A partir de 1980, a questão do saber dos professores fez surgir dezenas de milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão e, mais recentemente, na Europa. Ora, essas pesquisas empregam teorias e métodos bastante variados e propõem as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores. (TARDIF, 2002, p. 10).

Partindo deste pressuposto, Maurice Tardif apresenta sua própria perspectiva teórica. Segundo ele,

[...] no âmbito dos ofícios e profissões, [...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (TARDIF, 2002, p. 11)

Neste sentido, para esse autor, “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (TARDIF, 2005, p. 33), atribuindo, então, “[...] à noção de 'saber' um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser [...]” (TARDIF, 2002, p. 60).

Esses saberes, ainda segundo esse autor, classificam-se em:

1. **Saberes da formação profissional** que são formados pelo “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).” (TARDIF, 2002, p. 36).
2. **Saberes disciplinares** que são os “[...] saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente

¹⁰ Utilizo a 2ª edição do livro de Tardif, portanto, suas palavras são anteriores a 2002.

à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade.”(TARDIF, 2002, p. 38).

3. Saberes curriculares que “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos (programas escolares – objetivos, conteúdos, métodos) [...]” (TARDIF, 2002, p. 38).

4. Saberes experienciais que são saberes específicos do professor e que, portanto, não são provenientes de instituições ou currículos (não são sistematizados em doutrinas). São baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2002, p. 39).

Dentre todos os saberes adquiridos ao longo da vida, na universidade, nos livros, em diversas situações (GAUTHIER, 2006, TARDIF, 2005), o saber experiencial (TARDIF, 2002, GAUTHIER, 2006) é o saber adquirido pela prática do trabalho e pela socialização profissional (TARDIF, 2005, p. 63).

Os saberes experienciais

[...] são saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49)

O docente, nas suas (redes de) interações com outras pessoas, trabalha com vida, trabalha num “[...] contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, caráter de urgência”. (TARDIF, 2002, p.50). O professor precisa ter habilidade e capacidade de lidar com momentos como este, momentos que não estão em livros ou currículos, mas que dependem de outros saberes deste professor (que deve mobilizar seus conhecimentos, adquiridos em diversas fontes), que dependem de *quem ele é* (do ser - sua história, sua cognição, suas expectativas...) e do *que ele faz* (do agir), para

serem resolvidos de imediato (TARDIF, 2002).

Clermont Gauthier (2006, p.24) também reforça esta ideia da importância dos outros saberes na prática docente, ou seja, o saber experiencial precisa dos outros saberes, não podendo “representar a totalidade do saber docente”. Este autor refere-se ainda ao saber experiencial como algo que

[...] precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimento que o ajudarão a “ler” a realidade e a enfrentá-la. (GAUTHIER, 2006, p.24)

A classificação dos saberes (necessários para ensinar), feita por Gauthier (2006), segue praticamente a mesma linha de Tardif (2002). Gauthier (2006) fala dos saberes disciplinar, curricular, das ciências da educação, experiencial e da ação pedagógica (este como sendo o saber experiencial tornado público e testado “através de pesquisas realizadas em sala de aula” - p. 33). No entanto, ao falar sobre o saber experiencial, este autor diz que “a experiência e o hábito estão intimamente relacionados” (GAUTHIER, 2006, p. 32). Para ele, “[...] aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular (...). Essa experiência torna-se então 'a regra' e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina.” (GAUTHIER, 2006, p. 32-33).

Neste sentido, trazendo as ideias sobre a experiência que irei explorar no próximo capítulo, não concordo com Gauthier (2006) quando ele utiliza este termo denotando hábito, rotina, costume. Ao contrário da ideia deste autor, a experiência relaciona-se à mudança e à reflexão que decorre de uma nova e/ou inusitada situação. A experiência incide diretamente sobre a ação do sujeito, tornando-a mais adequada para a resolução de um problema que se apresenta face à determinada situação. A experiência e, por conseguinte, o saber experiencial não se bastam, necessitando dos outros saberes para que sejam completados.

Através deste saber experiencial, segundo Tardif (2002), também posso avaliar outros saberes que estão incorporados à prática. Neste sentido,

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a

realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 53)

Assim sendo, o saber experiencial não pode estar desarticulado dos outros saberes, uma vez que apresentam uma relação de interdependência. Face a todos estes aspectos levantados, me pergunto: como a experiência se transforma em saber? A reflexão sobre a prática, através da escrita, seria um dos meios de se conseguir transformar a experiência em saber? Essa talvez seja a questão mais importante, para a qual provavelmente nunca alcance uma resposta definitiva. Antes de persegui-las, pretendo retomar/pensar a ideia de experiência, a partir dos escritos de Jorge Larrosa, de Christine Josso e Hans-Georg Gadamer.

O termo experiência, por exemplo, é às vezes utilizado como sinônimo de vivência, de prática, de experimento e, ao ler os autores acima citados, outro sentido foi sendo delineado.

Foi um mergulho num mundo nem tão desconhecido, mas que passou a fazer muito mais sentido. Enquanto lia, relia, pensava, tomava posse de argumentos, ideias, desafios.

Pensando, refletindo, fazendo esse movimento de duas vias, o ir e vir da prática e teoria e vice-versa, gerando uma transformação interna, é que a experiência vai se concretizando. Aliás, Marie-Christine Josso deixa claro que *vivência não é experiência*, ao dizer que “[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências, estas vivências atingem o *status* de experiência a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que passou e sobre o que foi observado, percebido, sentido.” (JOSSO, 2004, p. 48), portanto, “[...] o primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença.” (JOSSO, 2004, p. 73).

Além disso,

[...] a experiência pode tornar-se em tal *a posteriori* de um acontecimento, de uma situação, de uma interação, é o trabalho de reflexão sobre o que se

passou, mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida *a priori* ou *a posteriori*. (JOSSO, 2004, p. 143).

À medida que vou me construindo como profissional, vou aumentando meu conhecimento a respeito do fazer diário, das conexões entre teoria e prática e vice-versa, vou vivenciando momentos e experienciando outros tantos. Vou acumulando dados, tendo diferentes posturas e ações em diferentes momentos e situações ao longo de minha vida. Vou comparando a minha realidade com realidades de vidas distintas, conversando, debatendo, ouvindo, pensando. Vou tecendo minha vida, transformando-me e construindo minha professoralidade (PEREIRA, 1996). “É assim que mantemos e reforçamos nosso capital experiencial, espécie de tesouro de sobrevivência para uma multiplicidade de circunstâncias.” (JOSSO, 2004, p.45).

Para chegar a ter esse *capital experiencial*, tenho que significar o que aprendo ou conheço. A experiência tem que ter um sentido. É o par *experiência/sentido* que Jorge Larrosa (2004) utiliza para pensar na educação sob outro ponto de vista. Aliás, o ato de pensar, segundo este autor, “[...] é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (2002, p. 21) Só posso passar pela experiência quando “paro”, penso, escuto, tenho atenção e paciência, quando dou sentido ao que me acontece, me modifica ou transforma. Neste sentido, não vejo como a experiência possa ser igualada ao hábito, como Gauthier (2006) postula, já que experiência

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

O que é, segundo o autor, muito difícil nos dias de hoje, pois “[...] somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e super-estimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos.” (LARROSA, 2002, p. 24) Vivenciamos os momentos, mas não os experienciamos.

Concordo com o autor e lembro que, para trabalhar com bebês e com

crianças pequenas (de até três anos), o tempo é valioso. Estas características da experiência, trazidas por Larrosa, são essenciais no trabalho com a Primeira Infância. Para conhecer e aprender sobre esta faixa etária, tenho que observar, escutar, cultivar a atenção, abrir os olhos e os ouvidos, enfim, (quase) tudo deve ser feito com vagar. A rapidez deve estar presente nos momentos de conflitos entre as crianças e em momentos que necessitem certa urgência, como quando se machucam.

Voltando a Larrosa (2002), estar informado sobre algo não significa ter tido uma experiência, pois a informação e o saber (no sentido de “estar informado”) seriam uma obsessão do sujeito moderno e que não levam a uma mudança no ser humano.

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação, cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2002, p. 22).

No seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Larrosa comenta que

[...] seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônimo de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação [...]. (2002, p. 22).

Para esclarecer estas expressões ou termos, pensando nesta crítica feita por Larrosa, trago o artigo *A hegemonia da prática e a globalização da educação superior* (2009), de Marcos Villela Pereira. A transição, pela qual o mundo passa, de uma *sociedade de informação*, onde o domínio do conteúdo ou a quantidade de informação por si só bastavam, para uma *sociedade do conhecimento*, onde “[...] a noção de competência predomina e passa a governar a estratégia de gestão da informação, ou seja, o conhecimento [...]” é fato (PEREIRA, 2009, p.13). Assim, “[...] o conhecimento se define pela gestão da informação [...]” (PEREIRA, 2009, p. 3). E o que importa é “[...] saber como saber” algo, como “alcançar e manejar a

informação [...]” (PEREIRA, 2009, p. 2). Tenho que adquiri-la, interpretá-la, analisá-la e comunicá-la (POZO, 2007).

Nessa perspectiva, poderia ter a experiência, porque estaria pensando e analisando o vivido. Estaria me construindo, construindo minha subjetividade e minha professoralidade.

Ao parar, pensar, buscar referências anteriores (outras vivências, outras experiências, aportes teóricos, discussões, universidades etc.), torno uma situação significativa e passo a ter mais subsídios para enfrentar desafios diários.

Para passar por uma experiência, segundo Jorge Larrosa, tenho que ser um sujeito que se defina

[...] por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p. 24)

Abertura para o novo, para o desconhecido. Tenho que me expor para experimentar. “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.” (LARROSA, 2002, p. 25) E à medida que eu vou “experimentando e experienciando”, vou me formando e transformando.

Retomo: o que transforma uma vivência em experiência é a nossa tomada de consciência do que foi vivido. (JOSSO, 2004)

Para Hans-Georg Gadamer (2008), a experiência só é válida enquanto não é contestada por uma nova experiência – “O fato de que a experiência seja válida enquanto não é contradita por uma nova experiência [...] caracteriza evidentemente a essência geral da experiência.” (GADAMER, 2008, p. 458).

A experiência não se repete. Posso passar por uma situação similar, mas vou responder de forma diferenciada, porque terei repertório, terei um saber anterior, que me fará agir de outra maneira. Saberei manejar a informação. Neste sentido, serei uma “experimentada”, ou seja, serei aquela pessoa que passou pela experiência e que poderá passar novamente por outra, já que “a pessoa a quem chamamos experimentada não é somente alguém que se tornou o que é *através* das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências.” (GADAMER,

2008, p. 465).

De acordo com Gadamer (2008), reflito com a experiência, e esta reflexão me conduz ao discernimento (característica do homem experimentado). Discernindo, pondero minhas atitudes, confronto-me com meus (pré)conceitos, podendo mudá-los.

Discernimento é mais que conhecimento desse ou daquele estado de coisas. Contém sempre um retorno de algo em que estávamos presos por cegueira. Nesse sentido, implica sempre um momento de autoconhecimento e representa um aspecto necessário do que chamamos experiência num sentido autêntico. Discernimento é algo a que se chega. (GADAMER, 2008, p. 466)

O discernimento me leva a fazer algo diferente. Leva-me a uma abertura e não a uma certeza.

O sujeito que se depara com a finitude, “[...] a verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude.” (GADAMER, 2008, p. 467), se dá conta que não pode retornar, repetir uma experiência.

Experiência que, por sua vez, não nasce naturalmente, segundo Foucault (2009). Tanto para este autor, quanto para Gadamer (2008), a experiência desloca o conhecimento, produz a diferença, nascendo pela intervenção do “outro”. É necessária a presença desse “outro” porque me sinaliza outra forma de existir, ele interfere no meu olhar sobre o mundo.

Durante meu caminho, é provável que eu tenha algumas dificuldades, entre elas, a diversidade de interpretações possíveis dadas a uma determinada situação ou a minha própria mudança de ponto de vista (sobre alguma situação), que acontece pelas transformações pelas quais vou passando ao longo de minha vida. A minha essência, porém, não muda. Vou agregando a ela informações e conhecimentos, que vão sendo adquiridas através do tempo, das interações, de novos saberes e de novas experiências. As minhas perspectivas, portanto, é que vão sendo mudadas e acrescentadas ao meu jeito de ser e estar no mundo. Nada é ou *vem* pronto! Vou me construindo, me conhecendo, errando e acertando, ao longo da vida.

Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem, em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam a subjetividade e identidades. (JOSSO, 2004,

p. 47-48)

Como saber se aprendi e se transformei minha experiência em saber?

Quando algo novo acontece e não dou a devida importância ou não lhe dou um sentido, ele passa sem deixar resquícios ou fica gravado na lembrança como algo longínquo, aguardando para ser “reativado”, para ser lembrado (às vezes, vagamente) quando acontece algo parecido novamente. Ele não havia me provocado mudanças ou novas aprendizagens até então. Ao me desequilibrar (PIAGET, 2007) com algo novo e passar a analisar e refletir, tomando consciência do que aconteceu ou do que foi vivido, passarei a conhecer e a entender o novo, me reequilibrando novamente e ressignificando o que foi aprendido.

3 O PENSAMENTO E A REFLEXÃO

Pensar é pôr em ordem um assunto, com o fim de descobrir o que significa ou indica.
(DEWEY, 1979, p. 244).

Neste capítulo tomo a linguagem escrita como importante fator para a reflexão. Antes de adentrarmos na reflexão propriamente dita, falo sobre a observação, a escrita e a relação da linguagem e do pensamento.

Existem diferentes pontos de vista quanto a esta relação. Sobre isto, John Dewey diz que “[...] embora a linguagem não seja pensamento, é necessária ao pensamento e à comunicação.” (1979, p. 227). Ele ressalta que

[...] a linguagem inclui muito mais que palavras orais ou escritas. Gestos, figuras, monumentos, imagens visuais, movimentos dos dedos – tudo que seja empregado, intencional ou artificialmente, como um *signal*, é, logicamente, linguagem. Afirmar que a linguagem é necessária ao pensamento é afirmar que os sinais são necessários. (DEWEY, 1979, p. 228)

O pensamento trabalha com seus significados, e estes, segundo esse autor, “[...] para serem aprendidos, devem estar incorporados a existências sensíveis e particulares.” (1979, p. 228).

Tenho que fixar sentidos às significações, já que as coisas são privadas de sentido, “prendendo-as a uma existência física”. E “[...] essas existências, especialmente escolhidas para fixar e transmitir os significados, são os *símbolos*.” (DEWEY, 1979, p. 228). “Os gestos, os sons, as formas escritas ou impressas, são existências estritamente físicas, mas seu valor inerente está propositadamente subordinado ao valor que adquirem como representantes de um sentido.” (DEWEY, 1979, p. 229).

Ao (re)ler este trecho, penso na minha prática. Como entender os significados das pistas que as crianças me dão? Tenho que conhecer meu aluno, mas como?

Para isso, a meu ver, a observação e o registro são necessários, para ver cada aluno na sua individualidade, saber suas necessidades, acompanhar seu desenvolvimento e proporcionar novas vivências e experiências, visando seu crescimento.

“Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos

encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo, tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer.” (GANDINI, EDWARDS, COLS, 2002, p. 152)

Tenho que enxergar se esta criança está conseguindo se desenvolver, se não está sofrendo, se está feliz, se está bem. Tenho que estar atenta a ela, e só observando-a é que vou ver, nos menores gestos, as dicas, as pistas que nos dão. Ela consegue alimentar-se, dormir, brincar, teve ou tem alguma reação física - como doenças seguidas -, qual sua postura frente ao ambiente da sala de aula e frente às explorações, consegue interagir? Estas são algumas, entre tantas, questões a serem observadas e registradas e que servirão como base para conhecê-las e me conhecer, para eu planejar a rotina, futuros projetos, modos de intervenções e assim por diante. Tenho que identificar (ou tentar) em cada movimento, gesto, atitude ou olhar, um significado que me é passado.

O meu grande desafio, então, é me “alfabetizar”, é ler este sujeito-leitor tão pequeno e grandioso ao mesmo tempo, é saber escutá-lo, como afirma Paulo Freire, pois “[...] é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*.” (1996, p.113). A dúvida é: Como isto é feito?

Segundo Gabriel Junqueira (2005), antes das crianças chegarem à escola, no início do ano, a professora não os conhece e planeja o seu trabalho inicial a partir do que sabe sobre a faixa etária e sobre os dados coletados nas anamneses e nas suas fotos, por exemplo. Esse primeiro momento é chamado pelo autor de *Parte Cheia*. Cheia de professora que tem que esperar pelo seu aluno com algo planejado, pensado para ele. Num segundo momento, à medida que os alunos se conhecem, conhecem a professora e a professora a eles, o grupo vai se formando, vão surgindo as interações, as parcerias, as identificações. Esse é o momento chamado de *Parte Vazia*.

Vazia dos conhecimentos da professora sobre aquelas crianças em particular, seus alunos e alunas, que se produzirão e serão produzidos mais um pouco em sua infância, escolaridade e humanidade pelas interações que passarão a estabelecer com os colegas da turma e com a professora, intermediados pelos conteúdos-linguagens da parte cheia do planejamento esboçado pela professora ou professor. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 24)

A professora continuará, durante todo o ano assim, “[...] a conhecê-los, pelas trocas de leituras e diálogos produzidos entre ambos na convivência cotidiana do

grupo”, e nessa convivência “[...] é que ela terá elementos para chegar aos conteúdos mais significativos da vida daquelas crianças e problematizá-los junto a elas.” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.13). Conhecendo as crianças, portanto, conheço os “[...] temas, os assuntos, os conteúdos significativos às crianças – aqueles que elas 'querem porque precisam' saber [...].” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.27).

Um dos modos de fazer essa escuta e essa leitura de sujeitos é observar e registrar. Observar e registrar. Tenho que pensar no que escrevo, traduzir o que as crianças estão querendo, estão precisando, estão pedindo, questionar: será que estou fazendo as intervenções corretas?

Aqui retomo a questão da escrita como uma linguagem, um dos modos de dar sentido/significado ao que foi vivido. Os *símbolos* surgiram para dar um sentido ao que vemos, ouvimos, passamos. Pensando, a partir desta premissa, posso significar as diversas situações, emoções, sentimentos que vivencio a partir da escrita. Ela é um dos modos de (re)pensar o vivido, pois à medida que vou escrevendo, vou revendo e revivendo aquilo que já passou, vou qualificando minhas produções, me organizando, dando significado ao acontecido (DEWEY, 1979).

Segundo Michel Foucault (1991), a escrita é uma forma ou ferramenta de aprendizagem e de produção de si mesma. É uma das técnicas de “cuidado de si”. Além da escuta e dos retornos sobre si, Foucault fala da escrita, como uma técnica para me conhecer melhor (Por que faço o que faço e não faço o que não faço?) e, posteriormente, me governar. Ao escrever, retomo o vivido e dou significado a ele, mas antes de tudo, passo a me conhecer melhor a partir das escolhas que faço, me apropriando do meu modo de ser e agir. Passo a me dar conta das minhas convicções, que serão (ou poderão ser) reestruturadas cada vez que mudam as circunstâncias.

Marie-Christine Josso diz que

[...] enquanto durante a narrativa oral da história encontra-se com facilidade as palavras para relatar o vivido, quando se tem quem nos escute, a passagem ao escrito, sendo um processo solitário, parece reintroduzir a opacidade no *pensar nossa história*. (JOSSO, 2004, p. 173).

Assim, refletindo, escrevendo minhas impressões, ideias, angústias, certezas, memórias, vou me conhecendo e tornando a vida ou o vivido mais significativo, me tornando mais consciente do que faço, o que também é enfatizado por Miguel

Zabalza (2004). Para esse autor, escrever um diário, por exemplo, é um meio em que posso dialogar comigo mesma. O diário

[...] cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos a que antes nos referimos: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva, passa a ser, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável), reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a... (ZABALZA, 2004, p. 18)

O dar-me conta das coisas que faço e como faço é muito importante para minha vida, para minha caminhada como educadora. A confiança em mim mesma e nos meus atos será o resultado do autoconhecimento pelo qual irei inevitavelmente alcançando com esse diálogo entre o que passou e o que ficou nessa experiência.

A escrita é considerada lugar de experiência: “[...] la escritura, si no es sino la realización de un programa teórico, deja escapar su vocación auténtica, que consiste em ser el lugar de una experiencia, un intento.” (GROS, 2002, p. 480)

Para Alejandra Medina Moreno,

A leitura e a escrita, além de um conjunto de mecanismos para identificar ou produzir sons, letras e palavras, são atos de mobilização da inteligência que permeiam o acesso do leitor a um vasto mundo de significados e, ao mesmo tempo, ajudam-no a desenvolver suas capacidades intelectuais mais complexas para 'ler o mundo'. Enfrentar um texto implica não apenas decodificar, mas também ativar conhecimentos e experiências do leitor, estabelecer relações, antecipar seu conteúdo, formular hipóteses, realizar inferências, perguntar-se, elaborar respostas. (2006, p. 12/13)

Interpretando, refletindo sobre nossas observações, vou dando significado às ações, ao meu fazer diário e ao das crianças também. Essa ideia é compartilhada por John Dewey, que diz que “[...] é por meio do pensamento, igualmente, que o homem aperfeiçoa, combina sinais artificiais para indicar-lhe, antecipadamente, consequências e, ao mesmo tempo, modos de consegui-las ou evitá-las.” (1979, p. 27)

Preciso conhecê-las, indo além do que sei e do que está colocado sobre ela (sobre o desenvolvimento humano, culturas infantis, concepções de criança, etc.) na teoria. Segundo Gabriel Junqueira (2005, p. 45), tenho que aceitar o desafio de conhecê-la como signo, linguagem através da observação e do registro.

A criança deixa rastros, pistas sobre ela mesma. Ela lê o mundo, lê a si mesma e ao professor (como ele é, que roupa veste...), transmitindo esse conhecimento e as relações que fizer, através de suas produções, do seu jeito de ser. Eu, que também leio o mundo, me leio e leio a criança (seu jeito, como entra na sala, suas características, suas produções...), sou quem selecionará as coisas do mundo que ela precisa saber para se desenvolver e se produzir, transmitindo isso para meu aluno. Nós dois, meu aluno e eu, portanto, somos sujeitos-leitores, porque lemos os outros, o mundo e nos lemos e, ao mesmo tempo, somos objetos de conhecimento. Essas leituras vão sendo feitas aos poucos, vou construindo diariamente esses conhecimentos.

Caberá a mim, entre outras coisas, dar qualidade na interação com meu aluno e aprender a conhecê-lo, para saber, entre outras coisas, quem ele é, o que sabe, o que seria importante saber, o que quer saber, se está com dificuldades e quais.

Conhecer a criança e produzir significações não é tarefa fácil. A reflexão é um meio de se conseguir isso e o seu resultado é uma descoberta feita no dia-a-dia e a cada ano, uma “qualificação” *da* e *na* prática, que me enriquece e me mune de conhecimento sobre a complexidade e a diversidade que tenho na minha sala de aula. Cada aluno é diferente, tem uma família diferente, com estímulos e necessidades diversas, inserido numa sociedade em constante mudança. E, por isso também, “[...] a professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente [...]” (PEREIRA, 2002, p. 32). As mudanças são constantes e eu vivo no meio desse turbilhão de informações e mudanças rápidas, procurando sempre melhorar minha prática e estudar para “não ficar para trás”.

Como disse Cecília Meireles (2001, p. 113) “[...] os educadores aprendem sempre... São estudantes permanentes, tanto melhores quanto mais estudam, porque o cérebro é de substância especial, que se oxida com a inércia [...]” Nada melhor que ler e escrever, “se ler e se escrever”, para (se) entender, aprender, mudar e transformar (-se), melhorando a prática e, quiçá, a própria vida. É um movimento contínuo (e necessário), “[...] um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2007, p. 38-39). Assim, poderemos entender ou melhorar toda essa dinâmica de sala de aula (e do mundo).

Como diz Paulo Freire, “[...] a práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (2005, p. 42). Este autor utiliza-se do termo *práxis*,

cuja origem dá-se no campo marxista, para falar da questão da conscientização das massas, pois é através da prática (esse movimento de ação e reflexão) que o homem se libertaria da opressão, se conscientizaria, nesse movimento de ação-reflexão-ação, do seu “estado” de oprimido para poder libertar-se, pensando no mundo e agindo sobre ele para transformá-lo (FREIRE, 2005). Para ele, “[...] a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um *quefazer*, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão.” (FREIRE, 2005, p. 44). O *quefazer* é, então, “[...] teoria e prática. É reflexão e ação.” (FREIRE, 2005, p. 141).

Esse movimento de ação-reflexão-ação sobre o mundo, sobre a sala de aula e sobre o meu fazer diário é que vai me transformando (ou formando) ao longo do tempo (do professor de ontem para o de hoje e o de amanhã e assim sucessivamente).

“No momento em que começa a refletir, forçosamente começa a observar, a fim de inventariar as condições. Algumas dessas observações são feitas pelo uso direto dos sentidos, outras pela lembrança das observações previamente feitas pela própria pessoa ou por outras.” (DEWEY, 1979, p. 107). As lembranças de outros momentos, de situações, de atitudes tomadas frente a um desafio, vão vindo “à tona”, vão me trazendo mais e novas formas de pensar e agir. Vou me transformando (não numa mudança total, mas vou agregando conhecimentos e/ou diferentes perspectivas) e diferentes práticas vão delineando-se.

Escrever, portanto, me faz colocar as ideias em ordem, me faz refletir, me remete a diferentes instâncias que irão me ajudar na construção do meu conhecimento e da minha docência. Assim, “[...] os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral (e também outras formas de documentação, como gravações em vídeo) constituem recursos valiosos de 'pesquisa-ação' capazes de instaurar o círculo da melhoria de nossa atividade como professores.” (ZABALZA, 2004, p. 27)

Os diários, segundo Miguel Zabalza, são um recurso para se chegar ao pensamento do professor. Além disso, é uma forma de documentação, pois “[...] o que antes eram ideias, experiências, atividades, impressões etc (quer dizer, realidades nem sempre visíveis e de fácil acesso) se transformam, por meio da documentação, em realidades visíveis, acessíveis e que suportam a análise.” (2004, p. 141)

Com a (auto)reflexão e a análise das experiências pelas quais passei, então,

transformo minha prática. Posso conhecer melhor meu aluno, proporcionando atividades adequadas ao seu desenvolvimento e aprendizado, e me conhecer, qualificando o meu fazer diário, minha docência.

Marie-Christine Josso (2004, p. 60), ao tratar das narrativas de vida, traz esta questão, nos revelando que

[...] o processo auto-reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem que ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade. (JOSSO, 2004, p. 60).

O certo é que

[...] o sujeito não nasce pronto, ele nasce como sujeito aberto com capacidade criadora para interagir de forma original com as circunstâncias que o atingem. Na prática criativa de interação, a subjetividade vai construindo os contornos de sua personalidade específica. (RUIZ, 2004, p. 113).

A subjetividade “[...] se auto-constitui pela prática do próprio sujeito [...]”, que dará um sentido ao que se passou com ele, dando, inevitavelmente, um valor ao que foi vivido (RUIZ, 2004, p. 114). Cada pessoa, então, terá uma “[...] forma singular e pessoal de vivenciar os valores.” (RUIZ, 2004, p. 115). O sujeito dará um sentido ao que foi vivido, de acordo com as interações que faz com o mundo, de acordo com sua forma de ver e de enfrentar o mundo, de acordo com suas referências que orientam sua prática, de acordo com como ele “[...] se faz a si mesmo através da sua prática (do seu modo de vida).” (RUIZ, 2004, p. 118). Assim, “O sujeito só existe na medida em que interage com o mundo valorando permanentemente tudo o que toca com sua existência.” (RUIZ, 2004, p. 115).

Na minha caminhada, portanto, vou me (re)formando, me (re)constituindo, podendo mudar minhas perspectivas sobre as coisas à medida em que penso/reflito sobre o vivido.

Esta mudança é necessária para crescermos como pessoa, como ser humano em busca de um “tornar-se mais humano”. O modo como penso e atuo em um determinado tempo pode (e normalmente é!) diferente do que já havia feito/pensado. É um aprendizado constante sobre a vida e sobre mim mesma feito nesse caminhar, nesse processo de formação constante.

Neste processo, entretanto, posso não saber se as atitudes tomadas foram as mais corretas para aquele momento. Há várias situações na vida em que me pergunto se aquelas atitudes, palavras e/ou reações poderiam ter sido diferentes. Isto ocorre quando tenho “[...] um olhar de suspeita sobre a realidade, sobre as coisas, sobre nós mesmos [...].” (PEREIRA, 2008, p. 1).

Como pensar e saber que nosso pensamento (e ação) é ou *está* correto?

Humberto Maturana (*apud* SANTOS, 2004, p. 127) fala da questão do erro, mas não como fracasso, como normalmente é visto pela educação tradicional, e, sim, como uma oportunidade de mudança:

Não castigemos nossas crianças por serem, ao corrigir suas ações. Não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem, valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir. (MATURANA *apud* SANTOS, 2004, p.127).

A incerteza anda lado a lado com o conhecimento. Irei pensar e agir de modo diferente, mas com mais subsídios ou ainda mais “manejo” *de* e *na* vida, ao longo de minha própria vida. Sou um ser diferente, único, assim como todas as outras pessoas, com princípios e valores que vão me (re)construindo constantemente diante das minhas interações com a vida, do modo como me porto ou utilizo todo o meu repertório de conhecimentos frente aos desafios diários e frente às atitudes, aos valores, aos princípios... do outro.

Pensar e pensar.

Pensar significa pensar algo, pensar alguma coisa: uma idéia, um objeto, alguém, um sentimento, um lugar. E pensar alguma coisa é submeter essa coisa a um certo modo de ver, a um certo modo de compreender, é reduzir essa coisa a um conceito, a uma perspectiva. Desse ponto de vista, pensar é, de certa maneira, simplificar: o conteúdo do pensamento é uma simplificação da infinita variedade de possibilidades que é o mundo. [...] Pensar é, assim, reduzir a variedade à unidade, é simplificar a diversidade. (PEREIRA, 2008, p. 3)

Simplificar a diversidade não significa não pensar em outras possibilidades de pensamento (ou ações). Tenho que pensar e “[...] viver ... perguntando como poderia ter sido...” se tivesse pensado (ou agido) de outra(s) forma(s). (PEREIRA, 2008, p. 9) Não sou dona da verdade, mas faço escolhas a partir das minhas convicções. O

que faço, faço ancorada em convicções, em verdades a partir da minha experiência. Tenho, sim, certezas e incertezas que se modificam ao longo de minha vida à medida que vou tendo novas e mais experiências, à medida que penso e reflito sobre elas. (GADAMER, 2008)

A escrita, portanto, é uma grande aliada, porque pode me ajudar a refletir. Não só pensar numa determinada situação, mas refletir sobre ela, para entender os momentos e pensar em estratégias para manejar os acontecimentos do dia dentro de uma sala com crianças pequenas. As trocas tornam-se cheias de significado.

Para John Dewey

Um simples perpassar de idéias ou sugestões é pensar, mas não pensar reflexivo, não observação e pensamento dirigidos a uma conclusão aceitável [...]. Temos pensamento reflexivo apenas quando a sucessão é tão controlada que se torna uma sequência ordenada, rumo a uma conclusão, que contém a força intelectual das idéias precedentes. E 'força intelectual' significa força de dar a uma idéia valor de crença, de torná-la digna de crédito. (DEWEY, 1979, p.54-55).

Refletir e registrar (e vice-versa) para enfrentar melhor o desafio diário da profissão docente é uma forma de investir em mim mesma, pois estarei aprendendo a me conhecer. Além disso, estarei conhecendo meus alunos, o que tornará mais fácil alimentar o desejo do aluno em aprender.

Concordo com Maurice Tardif, quando ele diz que “[...] o professor possui competências, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha, necessariamente, consciência explícita disso.” (2002, p.213). Acreditando e reafirmando que uma das formas de se fazer com que esta consciência “venha à tona” e que os sujeitos tornem-se “[...] cada vez mais conscientes de seus atos [...]” (ZABALZA, 2004, p. 27) e mais reflexivos seja o uso da escrita, trago (parte da) minha experiência como professora de crianças de 1 a 2 anos, (re)contada e refletida por mim, pela pesquisadora.

4 A (MINHA) EXPERIÊNCIA

Quando comecei a trabalhar como auxiliar de educação infantil ainda não tinha suporte teórico suficiente que embasasse as minhas ações. Na busca por este suporte, passei a fazer cursos de extensão, participar de seminários, ir à procura de uma Especialização em Educação Infantil, no intuito de sanar minhas dúvidas em relação às leis, ao desenvolvimento infantil, às situações de aprendizagens adequadas às faixas etárias das crianças, às concepções de infância, ao papel da afetividade no aprendizado e assim por diante. Procurava, portanto, aportes teóricos que dessem conta dessas minhas dúvidas e das minhas “certezas” na época, ou melhor dizendo, das minhas crenças da época, entendendo que a crença altera-se, não tendo sentido de eternidade. Eu acreditava que todo o meu trabalho estava baseado somente nas minhas observações sobre as professoras com quem trabalhava (como eram suas intervenções, por que e quando as faziam, atividades, posturas...). Hoje, tenho clareza de que aquele período foi singular para minha formação, mas também vejo o quanto as minhas crenças me ajudaram a fazer escolhas sobre as ações que tomei em diversos momentos, como a de procurar ajuda quando necessitava e pesquisar sobre a faixa etária, e sobre o tipo de observações que fiz (nada passivamente e me posicionando quando necessário, solicitando ajuda e dando opiniões).

Comecei a trabalhar com crianças, porque esta fase do desenvolvimento humano chamava muito minha atenção. Sempre gostei de crianças e de tudo o que me provocam, no jeito de cada uma ser, na curiosidade que têm, na sua vontade de aprender. Uma especial preferência pelas crianças menores, bebês e crianças de até 3 anos, talvez por sua singularidade, pelo cuidado que tenho que dispensar a elas, o choro, o sorriso, o abrir dos olhos. As suas descobertas de mundo e seu rápido e visível crescimento e desenvolvimento.

Abro um parêntese para dizer que, antes de entrar na educação infantil, fiz outras escolhas que me enriqueceram em termos de experiência, mas que não me satisfizeram profissionalmente, o que acabou acontecendo quando mudei o rumo da minha vida, entrando no colégio (em que sempre estudei) para ser auxiliar de turmas. Detalhe: sendo formada em dois cursos de graduação: Letras e Turismo.

Escolhas das quais não me arrependo e que acredito ter feito no momento certo de minha vida.

O que quero dizer com tudo isso é que a minha prática (como auxiliar) começou antes de eu ter algum embasamento teórico sobre a educação (infantil). Muitas vezes, procurei a teoria para respaldar a minha prática ou as minhas crenças. Fazia o que acreditava estar certo, procurando este respaldo teórico, outros modos de ver cada situação para poder entendê-la e, a partir disso, agir da melhor maneira ou da maneira que eu podia agir naquele momento.

Alguns dos estudos, entre tantos, que me foram apresentados no colégio (onde trabalho) e estudados com mais afinco após assumir a docência, em 2004 (trabalhando desde esta época até a escrita desta dissertação das 13h10min às 18h30min), foram questões relativas à concepção de infância, de criança, de currículo voltado a esta faixa etária, ao ambiente físico como dimensão material desse currículo, ao planejamento, a projetos, ao desenvolvimento infantil e, especificamente, a uma nova visão de conceber os bebês e a sua convivência no meio escolar. Além destes, estudos na área da pedagogia, psicologia e da psicanálise e sobre a abordagem de Reggio Emilia (região da Emilia Romana, nordeste da Itália), cuja qualidade da educação infantil é reconhecida mundialmente, sendo considerada, no início da década de 90, a melhor do mundo, pela revista *Newsweek* (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, RABITTI, 1999). A concepção reggiana de criança é fundamental para prática educativa:

Um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emilia é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento: uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver, uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida, uma criança que é capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidades, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. (GANDINI, EDWARDS, 2002, p.76-77).

A criança, portanto, é considerada um ser competente, o que, na verdade, sempre pensei, sem, no entanto, nomear esta minha crença (ou seja, sem dizer que as achava competentes). Outras questões importantes, nesta abordagem, são a parceria da comunidade-professor na administração das escolas, a importância dada às culturas infantis, a valorização das linguagens das crianças e a importância dada

ao espaço, considerado um “terceiro-educador”. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999) A história desta comunidade, no entanto, merece destaque. De acordo com Howard Gardner, que escreveu o prefácio do livro *As cem linguagens das crianças* (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999), a construção de “[...] uma nova escola logo após a Segunda Guerra Mundial [...]”, tendo como mentor Loris Malaguzzi, envolveu toda esta comunidade, criando um sistema de escolas

[...] para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral da cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor. [...] Em acentuado contraste, a comunidade de Reggio, mais do que a filosofia ou o método, é a conquista central de Malaguzzi. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p.X)

A leitura e os estudos sobre esta região da Itália e a visita e o curso realizado em Reggio Emilia pela nossa coordenadora, enriqueceram nosso trabalho e vieram ao encontro do que o grupo de professoras pensava e ainda pensa e aprende em relação à criança pequena. Sabemos (coloco em 1ª pessoa do plural, porque não sou só eu que penso assim. Há um grupo de profissionais que pensa como eu e por isso faço parte deste grupo. Pensamos na criança.) das diferenças culturais entre Brasil e Itália e da história de uma comunidade italiana abalada pela guerra que acredita na criança e na vontade de romper com padrões tradicionais (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999). Mas também sabemos que podemos fazer muita coisa pelas nossas crianças (brasileiras, gaúchas, porto-alegrenses, petropolitanas¹¹...), levando em consideração o contexto em que vivemos.

Voltando à 1ª pessoa do singular, eu também me identifiquei com a concepção de criança das escolas do Norte da Itália por terem sido influenciadas, como eu, por diferentes teóricos, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Erik Erikson, entre outros (BORGHI, 1998; EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999).

Meus estudos se estenderam também, além das creches da Itália (GANDINI, EDWARDS, 2002), à abordagem High/Scope (ZABALZA, 1998; POST, HOHMANN, 2007).

De acordo com Julia Oliveira-Formosinho (1998, p.145) “[...] o currículo High/Scope situa-se dentro de uma perspectiva da Educação Infantil baseada na psicologia do desenvolvimento. Foi iniciado da década de 1960 por David

¹¹ O Colégio em que trabalho situa-se no Bairro Petrópolis, em Porto Alegre.

Weikart,[...]” Inicialmente, voltado para educação compensatória, foi ao longo dos anos incorporando estudos, como as contribuições de Piaget, travando diálogos com teóricos e passando por diferentes fases até chegar a um currículo flexível (desde as escolas infantis), que priorize:

- 1) O desenvolvimento intelectual infantil como base.
- 2) A opção pela aprendizagem ativa.
- 3) O desenvolvimento dos processos subjacentes ao pensamento como finalidade da educação.
- 4) O desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planejamento-ação-revisão (*plan-do-review*).
- 5) A criação de experiências-chave.
- 6) A concepção do papel do adulto como menos dirigente e mais gerador de autonomia na ação da criança. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p.148).

Partindo destas referências teóricas e das minhas crenças e escolhas, tomo a minha experiência como educadora em análise, trazendo, no próximo capítulo, a minha prática através de excertos escritos nos diários e nas avaliações das crianças (coletivas e/ou individuais), de 2004 a 2010, e no Relatório Final da Prática de Ensino e no trabalho final do estágio de docência orientada, ambos de 2007. Para tal, apresento quatro indicadores¹² - vínculo, choro (como comunicação), “sim” e “não” e registro - que foram escolhidos com o intuito de tentar responder como fui me tornando professora, como fui tornando a minha experiência em um saber.

Trago, neste capítulo, várias ideias para sustentar a minha prática e que talvez não tenham sentido, mas que estão de acordo com minha formação, como já mencionei anteriormente. Busco em outras ciências, material que me faça conhecer a criança e seu desenvolvimento para poder pensar em projetos ou situações de aprendizagem adequadas para faixa etária. Estas teorias completam o pedagógico. A (minha) experiência é a justificativa para consideração de tantos pontos de vista para ler a realidade. Por isso, é plausível esta variedade. Falo da minha formação, da minha experiência e intervenção prática.

E por falar de experiência, inicio o capítulo com o indicador vínculo, falando, principalmente, da entrada da criança na Classe Bebê, período delicado para todos (família, criança e professora: todos em adaptação) e que requer uma atenção especial ao conhecimento individual de cada criança e sua família no intuito de estabelecer laços afetivos necessários para a aquisição de confiança e parceria

¹² Para cada indicador, trarei estudos que darão uma ideia do que estou falando, sem me deter ou fazer um aprofundamento teórico mais detalhado, pois o foco da minha pesquisa gira em torno da minha experiência. Na esteira de cada um, trago excertos dos meus diários.

entre a escola e a família. Procuo conhecer o jeito de ser e estar de cada criança que ainda não articula palavras para poder entendê-la e ajudá-la no seu desenvolvimento, nas suas aprendizagens e na sua inserção em outro grupo social, que é o da escola. Conheço, portanto, primeiro cada criança, por isso trarei nos excertos apresentados mais questões individuais do que as do grupo.

Para fazer todo este movimento, trabalho, principalmente, no início do ano (não deixando de fazê-lo durante o ano, mas talvez com menos intensidade) mais com o viés psicológico e psicanalítico do que com o pedagógico.

Saliento a importância do trabalho pedagógico que é também bastante estudado (e pesquisado) e que está presente no ambiente físico (as salas, por exemplo, são divididas por áreas, sendo que na Classe Bebê temos a Área dos Sons e Sensações, Área dos Brinquedos, Área Corporal, Área do Repouso e Solário), que têm significado, se transforma, educa e que “nele se integram três dimensões importantes do ato educativo: o ser, o brincar e o aprender.” (COSTA, TOMACHESKI, 2006, p. 63a); na rotina, organizada de forma diferente para cada turma e faixa etária, sendo que “na Classe Bebê... há uma prevalência de atividades que estão relacionadas ao estado físico do bebê: sono, fome, cuidados corporais e estímulo de competências em desenvolvimento.” (COSTA, TOMACHESKI, 2006, p. 63b); nas situações de aprendizagem e nos projetos como formas de organizar a prática pedagógica.

5 INDICADORES

5.1 A CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO E A TEORIA DO APEGO

Os bebês [...] são fundamentalmente seres sociais, são sujeitos que, a partir da primeira vinculação, tecem um sistema de laços, uma rede sólida que suporta todas as construções sociais ulteriores e que permitirá à criança adaptar-se às situações novas, complexas, imprevistas. (MONTAGNER, 1999, p. 226)

John Bowlby¹³, psicanalista que estudou sobre vinculação e que formulou a Teoria do Apego, e Mary Ainsworth, sua seguidora, são os maiores investigadores da vinculação e do apego, por isso parto de seus estudos para trazer a importância de suas descobertas com relação aos primeiros anos de vida de uma criança, que são fundamentais para que ela tenha um crescimento e um desenvolvimento sadio.

A partir de estudos observacionais e de pesquisas experimentais com etólogos, John Bowlby (2002) constatou que o ser humano depende de um vínculo, um elo, uma ligação entre duas pessoas, para se desenvolver e que, a partir destes bons vínculos, ele terá uma boa estruturação de sua vida psíquica.

Reverendo outros autores que falam sobre o desenvolvimento infantil e sobre as teorias de Bowlby, trago um conceito de vínculo ou vinculação como sendo

[...] uma ligação emocional recíproca e duradoura entre o bebê e a figura parental, em que cada um contribui para a qualidade da relação. A vinculação tem um valor adaptativo para o bebê, assegurando-lhe que as suas necessidades psicossociais e físicas sejam satisfeitas. (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2001, p. 245).

Completando esta ideia, utilizo as palavras de Hubert Montagner (1999), que diz que:

Por comportamento de vinculação, Bowlby entende todo o comportamento do recém-nascido que tem como consequência e como função criar e manter a proximidade ou o contato com a mãe, ou a pessoa que o substitua (por exemplo, em caso de falecimento da mãe biológica). Trata-se de

¹³ De acordo com Hubert Montagner (1999), John Bowlby e René Spitz “[...] desempenharam um papel de particular importância no desenvolvimento dos estudos sobre vinculação da criança à mãe e sobre as interações [...]” do bebê com ela ou com adulto responsável.(p.08) A partir desses dois psicanalistas é que houve uma “[...] investigação mais precisa das modalidades e das competências dos laços que unem a criança à mãe [...]”(p.10).

manifestações inatas (presentes à altura do nascimento) tais como choro, o sorriso, a sucção, o apego, o balbucio, etc. Assim, o choro do recém-nascido tem mais probabilidade de levar a mãe a aproximar-se e a pegar a criança no colo. A aproximação, assim criada, proporciona um comportamento social e constitui, além disso, uma recompensa. (MONTAGNER, 1999, p.23)

Nesta aproximação através de manifestações inatas é que se daria a vinculação. Por isso, a vinculação, sendo uma ligação natural, não podendo deixar de existir, é considerada um sistema primário. O sistema secundário seriam as interações das crianças de 2 anos com seus pares. (MONTAGNER, 1999)

Segundo ainda Harold Kaplan (1993), este termo (vinculação) é algumas vezes utilizado como sinônimo de apego e, por isso, o autor conceitua estes dois termos, diferenciando-os: o apego refere-se à segurança sentida pela criança com relação a figura parental, que poderá ser a mãe ou um adulto da família. Para ele, o apego “[...] refere-se ao tom emocional entre a criança em desenvolvimento e seu provedor externo, a pessoa primariamente responsável pelos cuidados do bebê e a quem este dirige suas energias emocionais [...]” (KAPLAN, 1993, p.114), acrescentando ainda que o bebê recorre a este responsável como uma fonte de segurança (requisito do comportamento do apego).

Nas primeiras observações feitas com animais, Bowlby (2002, p. 278-279) descreve os comportamentos dos filhotes e de suas mães em situações de perigo, trazendo esta questão da segurança: “[...] a função do comportamento de apego consiste na proteção contra predadores [...]. Se existem predadores por perto, o comportamento de apego de um bebê contribui, sem dúvida, para sua segurança.” A mãe serviria de base e estaria associada à redução da ansiedade e do medo (KAPLAN, 1993, MONTAGNER, 1999), o que vem ao encontro das descobertas e dos estudos sobre bebês humanos de Mary Ainsworth (que observou bebês africanos na tribo Ganda, em Uganda).

Para esta psicanalista, o apego serve como redutor de ansiedade (KAPLAN, 1993). A mãe ou adulto de referência da criança serviria de base segura, de apoio emocional a ela que se lança ao mundo, ao desconhecido. Este apoio emocional é dado por algum adulto responsável, que tenha forte vinculação afetiva, que fica junto com a criança, incentivando-a a fazer suas explorações. As crianças precisam estar e sentirem-se seguras para se lançarem no mundo, precisam estar confiantes da presença deste adulto cuidador responsável, de quem dependem para se tranquilizarem (ficam menos ansiosas quando elas contam com a sua presença

segura).

A mãe ou outro adulto que se torna a figura maternal (PORTUGAL, 1998)¹⁴ serve de base para construção de novos interesses (BRAZELTON, 1988) e vínculos. É a partir da mãe, da sua intervenção e da sua transmissão de segurança que o bebê fará suas explorações.

A criança precisa desta base segura para enfrentar e ter as suas primeiras relações (interações, trocas afetivas, ligações particulares com outros), que “[...] são condições fundamentais para o desenvolvimento sensório-motor, representação simbólica, linguagem e pensamento [...]” (PORTUGAL, 1998, p. 23), o que vem ao encontro do que Bowlby (2002, p.259) constata: “Com a mãe presente, a maioria das crianças mostra-se claramente mais confiante e disposta a realizar explorações, na ausência dela, mostra-se muito mais tímidas e não raras vezes entregam-se a uma profunda aflição”.

Assim, “[...] as crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e mães ou educadores ganham, a partir dessas relações de coragem, a coragem de que precisam para explorar o mundo que existe para além da mãe.” (POST, HOHMANN, 2007). Os adultos servem de apoio, e um apoio emocional, para as crianças irem além nas suas descobertas, nas suas relações interpessoais.

Chego num ponto que considero importante: para se vincular é necessário afetividade e confiança, por parte do adulto que se aproxima da criança e vice-versa. Falo de um vínculo afetivo, de elos que não sejam profissionais ou sociais. Falo de afetividade, “[...] de tudo o que afecta, tudo o que não nos deixa indiferentes, tudo o que mexe conosco, tudo o que dá prazer e tudo o que entristece. É tudo o que nos leva a agir e reagir.”(PORTUGAL, 1998, p. 22). E falo de confiança, de um sentimento que nasce do cuidado, do cuidado com o outro, de um sentimento que é a base do desenvolvimento humano saudável, segundo Erik Erikson (1976).

A criança que chora ou que tem fome e que é atendida por um adulto, “[...] aprende a confiar que o adulto carinhoso lhe responderá. Ao mesmo tempo, a criança confia que é capaz de desencadear a resposta apropriada por parte do adulto.” (POST, HOHMANN, 2007, p.33). Estas relações de confiança que vão se estabelecendo “[...] promovem desenvolvimento físico e equilíbrio emocional. Ademais, uma relação de confiança conduz a outra [...]” (POST, HOHMANN, 2007,

¹⁴ Para a maioria dos autores aqui citados, assim como para mim, a figura da mãe não é necessariamente a mãe biológica e, sim, uma pessoa que trata da criança.

p.33).

René Spitz e de Harry Harlow¹⁵ (POST, HOHMANN, 2007, p.33) verificaram em seus estudos que as crianças não conseguem desenvolver-se normalmente, podendo inclusive “perder a vontade de viver”, se não tiveram (ou têm) estas relações de confiança, se não tiveram (ou têm) atenção, amor, contato físico, cuidados.

Por isso, Bowlby fala da importância do primeiro vínculo afetivo da criança ou da vinculação no “período crítico do seu desenvolvimento (os três primeiros anos)”, pois este “[...] determina todos os outros vínculos que se estabelecem [...]. Se este vínculo for frágil e superficial, os outros sê-lo-ão também.” (MONTAGNER, 1999, p.20)

A adaptação da criança na escola é um momento delicado para ela. Poderá ser a primeira vez que se afasta do adulto responsável por ela, mas, além disso, terá que se adaptar e se vincular a outros adultos (até então estranhos a ela), assim como com outras crianças de sua faixa etária (e suas famílias).

5.1.1 A adaptação: uma experiência

A adaptação das crianças desta faixa etária, em especial, é mais difícil, porque

O comportamento de apego é exibido pela maioria das crianças de um modo rigoroso e regular até perto do final do terceiro ano. Ocorre então uma mudança. ... Antes das crianças completarem dois anos e nove meses, a maior parte delas, quando frequentam a escola maternal, mostra-se consternada quando suas mães vão embora. (BOWLBY, 2002, p. 253)

A criança é a única que não entende o motivo pelo qual está na escola, perdendo seus pontos de referência (família ou adulto de referência), o que provoca “[...] uma certa desorganização, inquietude, se não mesmo angústia e sofrimento.” (PORTUGAL, 1998, p. 183). Com o tempo, “[...] a criança poderá então estabelecer novos pontos de referência e desenvolver uma dupla interiorização: as imagens parentais e a imagem da pessoa que a acolhe [...]” (PORTUGAL, 1998, p. 184), mas

¹⁵ Teórico da aprendizagem animal. Segundo Hubert Montagner (1999, p.21), “os primeiros trabalhos de Harlow sobre o comportamento do jovem macaco rhesus criado em isolamento social influenciaram também Bowlby na elaboração da sua teoria sobre a vinculação.”

para isso deve-se vincular afetivamente com quem a acolhe, deve sentir-se segura e à vontade com esta pessoa no ambiente em que está. Para que isso aconteça, acredito numa adaptação gradual, para dar conta desta transição dos pontos de referência (do adulto de referência para o professor), para dar conta deste momento delicado de separação, afinal, a adaptação é de todos e com todos: crianças, pais, professora, auxiliares, ambiente. Assim como a família e a criança precisam me conhecer melhor para se vincularem a mim, eu também preciso conhecê-las, me adaptar a elas. Tudo é novo para todos.

A adaptação, portanto, é um importante momento da vida da criança que ficará registrado positivamente ou negativamente, dependendo da forma como for feita.

No colégio em que trabalho, seguimos etapas que consideramos importantes para a adaptação da criança, porque respeitamos o tempo delas e pensamos no vínculo afetivo que se estabelecerá entre ela e a professora, tendo um adulto de sua referência como mediador deste encontro e, posteriormente, destes momentos iniciais da adaptação. Ela é assim concebida, porque pensamos na importância de estabelecer vínculos afetivos nos três primeiros anos de vida desta criança. Estas etapas foram feitas e pensadas, principalmente, pela coordenação¹⁶, com contribuições do grupo de professoras da Educação Infantil que ajudou tanto na construção do Projeto Político Pedagógico, quanto na revisão do mesmo.

Estas informações e combinações sobre a entrada da criança no colégio são dadas em uma reunião coletiva inicial, realizada com os pais ou adultos responsáveis antes do período de adaptação.

A Classe Bebê é o único nível da Educação Infantil do Colégio (em que trabalho) em que o processo de adaptação inicia-se com a Visita Domiciliar, etapa não obrigatória, que é marcada no dia da primeira reunião com a participação de todos os pais. Esta visita é de curta duração e poderá ocorrer antes ou após uma reunião individual, onde os responsáveis preenchem uma entrevista (anamnese) colocando dados sobre a criança, como dados sobre seu crescimento e desenvolvimento, sobre cuidados, sua alimentação e saúde.

Esta visita às casas das famílias pode servir como um “atalho”, um meio para tornar este vínculo afetivo mais fácil de ser feito, porque os pais já tiveram contato

¹⁶ Quando falo em coordenação, falo de um grupo formado por uma Coordenadora Pedagógica, uma Supervisora Educacional e, atualmente, uma Psicóloga.

comigo em reuniões.

A ideia de fazer visita surgiu como algo peculiar, em escolas particulares. Foi numa das primeiras reuniões pedagógicas de que participei, em 2004, que falei sobre esta ideia com as outras professoras, amparada por conversas anteriores com a coordenação. Uma ideia que certamente não é nova, mas que, naquele contexto, o era, no intuito de conhecer a criança em outro ambiente. Pensei, na época, que seria uma oportunidade de conhecer a criança em sua casa, podendo, de alguma forma, ajudá-la na sua adaptação, pois teria a possibilidade de conhecer previamente a criança, de me aproximar dela e do ambiente em que vive, poderia ver suas reações, como é estimulada, que tipo de brinquedos tem e gosta, por exemplo. Tudo isto, para saber e poder utilizar estas informações no período de adaptação, trazendo alguns destes referenciais buscados na sua casa para dentro da sala de aula, como lhe mostrar um brinquedo ou livro da sala que é igual ao de sua casa. Além disso, quando chegasse à escola, já teria a lembrança de conhecer a professora; esta não seria totalmente desconhecida da criança.

Com o tempo, lendo alguns teóricos, como alguns citados acima, e fazendo os estudos, solicitados pela coordenação do colégio, como o estudo sobre a abordagem de Reggio Emilia e sobre as visitas domiciliares, do método de Esther Bick¹⁷, fui encontrando respaldo teórico para o que fazia na escola. Tudo começou para mim, portanto, com intenções, principalmente, de conhecer as crianças em outro ambiente para ajudá-las na chegada à escola. Com a prática, porém, fui percebendo que quem mais se favorecia com a visita eram os pais ou adultos cuidadores, como abordarei adiante. Eles conseguiam comigo um espaço, na sua própria casa e com horário marcado, para falar do seu filho, tirando dúvidas, relatando sobre a maneira de ser da criança e sobre os cuidados com ela, entre outras coisas. Desta forma, quando lhes dedicava esta atenção especial, ficavam mais tranquilos ou menos inseguros quanto aos cuidados com seu filho. Nas visitas, continuo buscando informações sobre as crianças, mas, a partir de reflexões feitas nestas visitas, busco também sobre os pais (Como se portam? Quem são? Como são? Qual relação com filho?...), no intuito de responder adequadamente suas

¹⁷ Psicanalista inglesa, cujo método baseava-se na observação e na descrição minuciosa da interação mãe/bebê e do desenvolvimento deste bebê junto a sua família. Para tal, um observador permanecia durante uma hora por semana na casa da família escolhida. (LACROIX, Marie Blanche. **Os laços de encantamento**: a observação de bebês, segundo Esther Bick. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997)

dúvidas, com a pretensão de deixá-los mais tranquilos em relação aos cuidados que as crianças terão no colégio.

A segunda etapa da adaptação e primeira a ser feita na escola é a ambientação, que não deixa de ser uma visita da criança e de sua família ao local, onde a professora, que já a visitou, trabalha (praticamente, uma “troca” de visitas). A ambientação é um momento em que as crianças ficam na sala com os adultos responsáveis por ela, brincando e explorando o ambiente, durante uma hora. Divididos em grupos (uma média de duas a três crianças por hora), os responsáveis interagem com elas no ambiente que lhes foi preparado. Todos vão se conhecendo, formando vínculos, formando um grupo, dando vazão às suas expectativas (Como é este lugar? O que fazem?), deixando-os aos poucos mais à vontade neste local.

No dia seguinte (ou no primeiro dia útil após a ambientação), inicia-se então a adaptação propriamente dita, feita também por grupos, onde os pais ficam 30 minutos (em média, de acordo com a necessidade da criança) junto com elas, indo depois para espaços próximos à sala. Os horários deste período são aumentados gradativamente, diminuindo o tempo dos adultos responsáveis dentro da sala. Os grupos, então, vão se misturando até todos ficarem no mesmo horário, mas ainda reduzido, sendo, aos poucos, aumentado. Segundo Andrea Rapoport (2005, p. 27), este horário reduzido “[...] se faz necessário objetivando uma transição gradual dos cuidados maternos para os cuidados dispensados pelas educadoras num ambiente desconhecido que é o da creche.”¹⁸

Neste período de adaptação, as famílias ficam na sala para as crianças se sentir(em) mais segura(s) e para criar, como falei anteriormente, um vínculo afetivo com os profissionais que passarão a cuidar delas. O mesmo acontecendo com os adultos responsáveis pelas crianças que passam a estreitar o vínculo com a professora, já que o vínculo profissional foi estabelecido desde a matrícula da criança. Além disso, é neste momento que o adulto responsável vai dando dicas sobre a criança (tipo de choro, se está com fome ou com sede, etc.). Ele fará este “meio de campo”!

Estes momentos são importantes, pois servem também para oportunizar uma adaptação gradativa dos pais ou responsáveis (GANDINI, EDWARDS, COLS, 2002),

¹⁸ A autora utiliza o termo creche para distinguir o atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos da faixa etária de 4 a 6 anos (pré-escola). No decorrer da dissertação, não utilizo este termo, porque o Colégio em que trabalho não utiliza, por atender a Educação Infantil, as Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

que, por vezes, necessitam mais do que as próprias crianças! Vendo como trabalhamos, como cuidamos delas e como promovemos brincadeiras e explorações, eles passam a se sentir mais seguros quanto a nossa relação com a criança e com o cuidado que vamos ter com ela, que é uma das grandes preocupações da maioria. (CAIRUGA, 2005).

A duração da adaptação dependerá da criança, do número de alunos e do próprio perfil da turma, pois precisamos conhecer todas para não perder a qualidade das relações. Além disso, cada uma tem seu tempo, tem seu ritmo próprio, já que cada criança é única. E, volto a lembrar, a adaptação é de todos e com todos: crianças, pais, professora, auxiliares, ambiente.

E nada melhor que encontrar um ambiente acolhedor quando se chega à escola ou à creche! Uma rotina previsível, adaptando-a conforme as necessidades dos pequenos, é muito importante para todos os bebês, pois eles passam a se sentir seguros no ambiente e se organizam internamente quando “sabem” o que vai acontecer.

As crianças, quando entram na escola, estão iniciando novas relações e é importante que haja qualidade nesta construção de relações afetivas, pois são a base para enfrentar novos desafios (POST, HOHMANN, 2004). Quando chegam à escola, elas necessitam do adulto de referência, porque eles são seu referencial, eles é que servirão de apoio emocional para elas que estarão ingressando num local estranho, com pessoas estranhas. O vínculo afetivo que se formará, com o tempo, entre professor-aluno é importante nestas primeiras etapas do desenvolvimento, porque é o professor quem servirá, depois, de apoio emocional para elas enfrentarem novas situações e explorações que serão proporcionadas durante o ano. Elas precisam confiar no adulto que está com elas para se arriscarem no novo, na vida.

5.1.2 O estabelecimento de elos e da confiança com a família: sua postura na visitação, na sala de aula e na despedida.

Na adaptação da minha primeira turma (2004) de Classe Bebê, lembro que ficava insegura, porque se a criança gritava ou chorava, não querendo sair do colo da mãe, eu ficava inicialmente sem reação, pois não queria tirá-la à força, mas

também não poderia deixar a criança ali somente com a mãe. Esperava que a criança se acalmasse com ela, mas muitas vezes as mães não sabiam o que fazer também, esperando uma orientação minha. Um impasse se dava e a criança percebia isso, ficando mais insegura. Tudo era novo. Tanto a coordenação, quanto eu, estávamos estudando sobre bebês, mas havia muitas coisas não ditas nos livros. Em conversa com a coordenação, surge a postura que deveria tomar a partir de então.

Abro um parêntese: estas conversas, que são individuais, com a coordenação, acontecem, tanto com hora previamente marcada, quanto para resolver problemas de surgem ao longo do dia, ou seja, quando necessário. Inicialmente (geralmente nos meses de março e abril), elas servem para nos aconselhar, nos dar um retorno sobre este período de adaptação e nos orientar sobre o mesmo e sobre as atitudes que tomamos ou devemos tomar com as crianças (cada professor fala de cada criança da sua turma). No caso, o tempo de atendimento é que varia em função da demanda da escola (outros compromissos, atendimentos a famílias, reuniões etc.). Além disso, o grupo tem reuniões quinzenais (às terças-feiras) para trocas, estudos, organização de calendário, eventos... e, por vezes, horários nas reuniões gerais do colégio, que ocorrem aos sábados, mensalmente. No período de adaptação, a coordenação visita as salas, conversando com as famílias e com as crianças, dando retorno aos professores sobre o andamento deste momento. Depois, as visitas são, normalmente, para observação de alunos, a pedido de professoras, ou para obter informações sobre o andamento das aulas e sobre as crianças. Além das visitas, algumas vezes, há a necessidade de ajuda mais “presencial”, como no momento de alimentá-los.

Voltando a minha postura, o que fazer quando a criança chora muito, agarrando-se na mãe ou responsável?

Tenho que acalmar a mãe também que, nesta hora, não sabe como agir e me pede “socorro”. As combinações são essenciais. Se a mãe pode ficar na escola, ela fica, e a professora pede licença a ela para tirar a criança do colo: “Mãe, posso pegar o fulano?” Mesmo que ele se debata e chore, a professora ficará com ele e se precisar, se não se acalmar, ela chamará a mãe. Esta precisa saber que isto realmente acontecerá, ou seja, que será chamada ou avisada sobre o estado físico e emocional do seu filho. É a confiança sendo construída. E, para que esta confiança se instaure de vez, é preciso conversar com a mãe e com a criança sobre este

momento!

A criança tem que se despedir dos pais, mesmo que chore, para não sentir-se abandonada. Temos que informar à criança sempre, que o adulto de referência vai trabalhar, mas vem buscá-la, conversar, tentando ajudá-la a elaborar este afastamento temporário, relatar o que ela pode fazer na sala ou brincar, são algumas coisas que podem ser feitas para a criança ir se tranquilizando e se sentindo mais segura. Esta confiança inicia-se antes da adaptação, na visita, mas só me dei conta disso a partir de uma visita que fiz em 2005.

Trago a seguir trechos de diários que, observadas as variações na natureza e no conteúdo dos registros, podem denotar mudanças no meu modo de pensar e agir. São experiências diferentes que me fizeram (re)pensar sobre os elos que tenho com as famílias e sobre a posição que tomei frente a cada uma destas situações.

No diário de 2005, trago o relato da visita que me fez rever sua finalidade, que era a de conhecer as crianças em outro ambiente. A partir desta visita, em especial, é que pude me dar conta que ela servia mais para os pais do que para as próprias crianças. Na sequência, trago um excerto do ano de 2007, quando a atitude de um pai também me desestabilizou, fazendo-me repensar modos de intervir em diferentes situações. Segue um “desabafo” por não ser tão solicitada no período de adaptação de 2010, como vinha sendo nos outros anos. A modificação de atitudes que me fez pensar sobre o que estava acontecendo, já que em outros anos além de dar conta das crianças, tinha que dar conta dos pais.

As visitas domiciliares ajudam no conhecimento da criança, seu jeito de ser e estar no mundo (como se posiciona no mundo que a cerca). Porém, fui me dando conta de que esta visita ia além do esperado, pois ela afetava mais, no sentido de sensibilizar, os pais. Eles é que ficavam muito entusiasmados em receber a professora em casa. Alguns me relataram estar ansiosos pela visita (alguns avisavam os vizinhos), perguntando sobre tudo o que podiam, como aconteceu quando fui visitar L.:

11h. L. S. estava dormindo e continuou assim! Pai mostrou o quarto: com espelho no chão, brinquedos de encaixe, livros (que o pai gosta de arrumar por tamanho). Tem o jogo de encaixe das estrelas. Lego. Livro: *Quem canta seus males espanta*. Pai fez muitas perguntas sobre o colégio, crianças, professoras... (Trecho do Diário - Dia 24 de fevereiro de 2005 - Visitação às casas. L.S., 1a 2m)

No horário marcado para eu conhecer L. (lembrando: marco esta visita na primeira reunião com os pais), cheguei a sua casa, ela estava dormindo. O pai me mostrou toda a casa, os brinquedos dela e o que gostava de fazer. Queria conversar um pouco mais sobre a escola e, na sala, me fez muitas perguntas sobre a equipe, como trabalhávamos, quantas crianças teriam na sala, como faríamos se estivessem doentes etc. Eu respondi a tudo, começando a me dar conta de quanto é importante passar estas informações à família. Esta foi a primeira vez em que aconteceu este tipo de reação tão reveladora e que, como consequência, passei também a considerar os pais como foco da minha visita, pois eles sentem-se mais seguros com relação aos cuidados que terei com seu filho ainda mais quando conseguem falar sobre isso em particular, na sua casa. Parece que darei mais atenção a eles por estar naquele local que lhes pertence. Estas conversas iniciais são importantes para estreitar o vínculo afetivo com a família, que é o que quero também. Com o vínculo estabelecido, a confiança dos pais em mim e no meu trabalho deve ser conquistada dia após dia, sendo coerente com o que faço e pratico, atendendo bem a criança, respeitando-a e cuidando dela, atendendo bem aos adultos responsáveis, escutando-os, tirando suas dúvidas e respeitando-os também.

A visita tranquiliza os pais! Deixa-os mais seguros com relação a mim e aos cuidados que seus filhos terão. Eu também tenho a oportunidade de conhecê-los e de saber o nível de confiança (ou de desconfiança) que depositam em mim, o que faz com que saiba ou procure formas de lidar com cada um. Assim como tenho que escutar os alunos para conhecê-los (FREIRE, 2007), tenho que escutar a família para poder ajudá-la com a criança, por exemplo. Isso, portanto, me instrumentaliza, me dá pistas sobre aquela família: como tratar com os pais, saber escutá-los e ajudá-los nesta experiência de separação do filho pequeno que, na maioria das vezes, ainda não fala e, portanto, não diz o que precisa. Muitos deixam seus filhos na escola, porque precisam trabalhar, ficando inseguros e sentindo-se culpados em deixar as crianças com pessoas estranhas. Já outros veem a necessidade de interação com outras crianças e, por isso, procuram a escola. Nas minhas conversas com as famílias, elas apontam esses fatores como as principais motivadoras da procura pela escola. A grande dúvida, no entanto, dos pais é: como escutaremos seu filho já que ele não sabe expressar-se oralmente? Como entenderemos o que querem? Como saberemos se estão com fome ou sede ou frio?

As reuniões inicial, com todos os pais, e, depois, individual, portanto, também servem para esse primeiro contato, para trocas de informações tão necessárias neste momento de inserção na escola e que visam o bem-estar do bebê. Acredito que a visita seja uma peça chave desta relação que está iniciando. Considero que estes momentos de reuniões e da visita tragam bem-estar à família, o que acaba refletindo na postura que a criança tem, posteriormente, dentro da sala de aula. A família, sentindo-se tranquila e segura, passa isso para a criança, tornando a adaptação mais fácil.

O que sabia na experiência, encontrei depois na teoria: “O bem-estar da criança está intimamente ligado ao bem-estar da mãe (ou da pessoa que cuida dela) e ao apoio do pai, da família ampliada e das instituições.” (GANDINI, EDWARDS, COLS, 2002, p. 139). Se uma mãe ou adulto responsável está seguro do que quer, deixando seu filho na escola para o bem dele, e seguro do trabalho e do cuidado dado pelo professor, ele se sentirá tranquilo, passando esta segurança e tranquilidade para a criança. Caso ele tenha dúvidas quanto à integridade e ao cuidado que será dado à criança, ele passará a insegurança para o filho. Qualquer choro ou indisposição da criança, que responde de imediato às sinalizações do adulto responsável, será motivo de mais dúvidas sobre a competência da escola em cuidar da sua criança e sobre a sua decisão em mantê-la em sala de aula.

A confiança do adulto responsável deverá ser conquistada diariamente pelo professor através de suas atitudes, do seu jeito de ser e de se portar frente às crianças.

Um ponto bastante difícil para os pais, neste início, é o despedir-se. Eles preferem fugir da sala para não ver a criança chorando. Esta, aliás, é uma prática muito comum nas suas casas também, segundo as conversas que tenho com as famílias. A resposta deles (pais) é a mesma: “não vou conseguir me despedir”! E não o fazem porque a criança chora e eles sentem-se culpados por deixá-la. Esta é uma das principais razões que me dão nestas conversas individuais. Embora eu fale que não é para ser uma despedida demorada e que é “só” para dar uma satisfação, percebo um temor, uma aflição por parte deles, mas sempre insisti neste ponto. Em 2007, tive dúvida quanto a este procedimento e, depois da reação de um pai, procurei a psicóloga da escola para me aconselhar, porque acreditava que estava fazendo tudo certo, só não esperava a reação do pai. Eu me desestabilizei, não acreditei, inicialmente, no que estava acontecendo e, depois, quando me dei conta,

já estava pensando se realmente valia a pena pedir ao adulto de referência que se despedisse da criança, por isso procurei a psicóloga para me orientar. A sua fala foi ao encontro da minha atitude e do que eu pensava, mas também me disse que eu deveria analisar o caso, pois cada um é diferente do outro, e, disto, eu não tinha me dado conta. O tom, o jeito de falar também é importante naquele momento, ainda mais que, no caso, o pai estava passando por uma adaptação, estava deixando sua filha no colégio (não foi em casa ou na casa de familiares). A vontade dele também contava, como resgato neste excerto:

Pai tem trazido mais ou menos 13h30min. Não gosta de se despedir: fez isto dias 21 e 22, sendo que neste último demonstrou/falou não gostar de fazê-lo! Quando G. foi dizer que ela estava bem, ele avisou que avós iriam buscá-la e saiu chorando. Conversando com R., ela aconselhou conversar com o pai e ver o que ele achava melhor fazer (para saber que vontade dele também conta!). (Trecho do Diário de 2007. A,1a)

A partir desta experiência, as conversas sobre a despedida continuaram, mas com outro tom, o de aconselhamento. Antes, acreditava que era necessário e insistia para que esta despedida acontecesse. Hoje, explico que é bom para a criança aprender a ter confiança no adulto de referência, sabendo que este sai, mas volta para buscá-la.

Sei que esta atitude não é fácil, ainda mais no período que todos estão passando: todos estão em adaptação. As crianças adaptando-se à rotina, ao ambiente, a outras crianças da mesma faixa etária e a adultos que passarão a cuidá-las. As famílias, adaptando-se ao colégio, ao professor, à nova rotina. O professor, adaptando-se às crianças, às famílias e às auxiliares, tendo que dar conta, por exemplo, da alimentação (o que pode ou comer e como: esmagado, picado...), das trocas (como trocar, quantas vezes...), da saúde (como é feita a higiene e quantas vezes, por exemplo), da observação (das reações das crianças e suas famílias e das auxiliares) e do registro.

O trecho a seguir, como comentei anteriormente, traz um movimento diferente deste relatado até aqui, onde os pais precisam de nossas orientações, de aconselhamentos e, por vezes, de um ombro, o que me fez (re)pensar sobre a

minha prática. Estava, de certa maneira, “acostumada” a ser procurada pelas famílias, seguidamente, no intuito de esclarecer sobre as características da faixa etária das crianças, sobre as atividades de projetos e sobre as situações de aprendizagem que proponho e aconselhar sobre como agir neste período de adaptação, entre tantas outras coisas. Foi uma experiência nova. Digo nova, porque todas as anteriores (relativas à adaptação) foram diferentes umas das outras, seja por causa das solicitações (desde espiar a criança escondida na escada ou em outra sala até telefonemas para saber se havia problema em viajar com a criança, sendo que esta estava em adaptação), seja por causa das diferenças (crenças, vontades, costume, regras) entre as famílias e seus filhos. Este ano elas demonstram estar muito seguras e dizem claramente isso (provavelmente, porque já me conheciam: das 12 crianças, 3 eram novas na escola, 6 eram irmãos de crianças que já foram meus alunos, 2 eram filhos de colegas e 1 irmã de aluna da educação infantil, ou seja, que também me conhece da escola). Duas sensações conflitantes: a de alegria pela segurança que depositaram em mim e a de desconforto e até desânimo, o que posso falar no momento em que faço esta análise, por ter pouquíssimo retorno tanto em reuniões, quanto em bilhetes colocados diariamente, que não são lidos (isto dito por alguns pais) ou são esquecidos.

Voltando ao período de adaptação e a meu diário da época, trago, então, um trecho que fala desta segurança dos pais que se reflete na atitude dos filhos:

Este ano percebi que não há muita insegurança por parte dos pais (talvez por já me conhecerem). A CBB¹⁹ sempre adaptou pais primeiro para depois conseguir adaptar realmente as crianças. ... Temos que dar colo a eles também (pais)! (Trecho do Diário - Dia 26 de fevereiro de 2010 – Ambientação/Adaptação)

“Somente a mãe de um bebê tranquilo pode estar contente e satisfeita. E o bebê, por seu lado, somente está tranquilo se sua mãe está satisfeita.” (FALK, 2004, p.15). Trago este recorte de Judit Falk, para falar deste movimento diferente do que relatei até aqui e que estava presente em todos esses anos. Muitas vezes, a criança já está segura e tranquila, já adaptada ao novo ambiente, mas a família ainda não se encontra pronta para a separação, ou seja, muitas vezes, a adaptação é para a

¹⁹ Classe Bebê

família! Por isso, a necessidade de algum adulto de referência ficar um tempo dentro da sala de aula para ver como trabalhamos e tratamos as crianças para se sentir confiante com relação ao cuidado e à educação que estamos proporcionando a sua criança. Estes momentos são importantes, pois servem para oportunizar uma adaptação gradativa dos pais.

A duração da adaptação dependerá da criança, do número de alunos e do próprio perfil da turma, pois preciso conhecer todas para não perder a qualidade das relações. Além disso, cada uma tem seu tempo, tem seu ritmo próprio.

O que tenho que cuidar é com este tempo em que o adulto de referência fica dentro da sala. Deve haver um equilíbrio: não pode ficar pouco, nem tempo demais. E isso só se saberá durante o período de adaptação. Só lá é que realmente conhecerei a todos, que verei como será a interação entre eles. Sei um pouco do que tenho que fazer e como, mas só quando as crianças estiverem em sala com (ou sem) a família, é que poderei ver a melhor forma de trabalhar, que poderei traçar caminhos para que todos sintam-se bem e seguros. Só conhecendo-os é que poderei saber, por exemplo, se um choro é de tristeza ou de birra ou se um adulto está ajudando ou prejudicando a adaptação. Tendo em mãos estas informações é que irei utilizá-las para gerir a aula.

Para chegarmos a este ponto, a confiança deve ser conquistada desde antes da adaptação, nestas reuniões e visitas, sendo (re)estabelecida diariamente em forma de parceria com a família. Para isso, os períodos de ambientação e adaptação são essenciais para se fazer “[...] uma transição gradual dos cuidados maternos para os cuidados dispensados pelas educadoras num ambiente desconhecido que é o da creche.” (RAPOPORT, 2005, p. 27). Nunca gostei de ver ou ouvir falar de crianças que já ficam em creches ou escolas sem a presença dos pais ou responsáveis por perto, muito menos crianças sendo, literalmente, arrancadas dos braços de adultos de referência pela professora para serem colocados para dentro das salas. É uma violência tanto para a criança, quanto para a família. Sempre tive este sentimento e, por isso, concordo e acredito nessa transição gradual de que Andréa Rapoport (2005) nos traz.

A adaptação, portanto, é um período de muita informação, de muita coisa acontecendo ao mesmo tempo e para todos, é um período de desgaste para todos, mas eu já sei como lidar ou organizar o início do ano. Os pais e as crianças não. Para muitos é a primeira vez no colégio e isto é muito marcante em suas vidas, por

isso ficam mais sensíveis ao que acontece, especialmente ao que acontece a seus filhos. Se eles choram num local onde estão iniciando novas relações, os pais se sensibilizam, demonstrando este sentimento de alguma forma, como aconteceu com aquele pai que saiu chorando (trecho do Diário de A de 2007). A partir deste acontecimento, modifiquei o tom do pedido: não forço a despedida, mas converso com os pais argumentando sobre a importância dela.

O diferencial aconteceu, portanto, em 2010, quando muitos pais demonstraram estar seguros, transmitindo esta segurança aos seus filhos. Em geral, a adaptação foi muito rápida e tranquila para a maioria das crianças. Eu é que estranhei a postura dos pais!

5.1.3 As reações da criança na chegada e na saída: modos de se posicionar frente aos adultos responsáveis e ao professor

Outra reação da criança, também tem acontecido com certa frequência: depois de um certo tempo da adaptação, ela já entra na sala sem o adulto de referência, comunicando, no entanto, seu desagrado com a situação:

Chegou na porta com a mãe (lado de fora) e ficou olhando. Quando eu cheguei perto, ela se atirou para mim, chorando e dizendo *mamãe* (como se dissesse que não tinha opção). Chorou um pouquinho ainda, ficando no meu colo, mas logo foi brincar. (Trecho do Diário – Dia 28 de março de 2007. J. N., 1a 7m)

A criança fica na escola e embora fique bem, ainda demonstra seu descontentamento. O aconchego (colo, conversas, brincadeiras) é um modo de aproximação com a criança, fazendo-a distrair-se e trazendo-a para dentro da sala. Ela já me conhece, não sou estranha, por isso posso distraí-la, posso deslocar sua atenção do adulto de referência para as outras crianças, para mim, para um elemento lúdico (os brinquedos, por exemplo) que ajude no processo de vinculação.

Muitas vezes, com o tempo, o movimento é inverso: as crianças não querem mais sair da sala, o que deixa os pais mais fragilizados, pois vão buscar seus filhos, esperando que eles venham (logo que aparecem na porta) na sua direção felizes,

abraçando-os, depois deste afastamento. A experiência revela que nem sempre é assim, como mostro em dois excertos a seguir.

O primeiro:

Não quer entrar na sala, e, depois, não quer sair!
(Trecho do Diário – Segundo semestre de 2008. J.F., 2a 4m)

Esta foi a reação de JF durante quase todo o semestre. Na adaptação, a mãe entrava com ele, ficando um pouco na sala até ele, literalmente, soltar-se dela e iniciar suas explorações. Nos primeiros dias ainda, ao lembrar que sua mãe não estava (sempre há uma criança que chamará ou perguntará pela mãe) na sala com ele ou quando a procurava e não a achava, ele chorava e gritava, muitas vezes, até ela aparecer novamente. A combinação era feita: “*quando parares de gritar, a chamaremos*”. Assim foi ocorrendo até o momento em que vi que seu choro e/ou gritos não eram de sofrimento (irei explorar melhor esta ideia no indicador: choro).

No segundo semestre, ele voltou a não querer entrar, tendo praticamente as mesmas reações do período de adaptação, que é o que acontece com muitas crianças desta faixa etária. Aqui abro um parêntese: para as crianças, a rotina é muito importante, durante todo o ano, e se acontece algo fora do que ela estava acostumada, ela fica mais sensível. Além disso, podem estar indispostas ou com alguma dor, cansadas ou, simplesmente (se é que posso dizer assim), com vontade de ficar em casa ou perto dos pais. De qualquer forma, com relação à escola, no segundo semestre, o vínculo afetivo já está estabelecido. JF já estava acostumado conosco (professora e auxiliares) e por isso podia entrar na sala sem a presença da mãe. Mesmo chorando ou ficando brabo, podíamos pegá-lo no colo e ir conversando com ele, acalmándolo até ir brincar ou mesmo dormir (muitos também choram, porque é o horário do seu sono). Ele realmente demonstrava estar bem na sala e no restante da tarde, tanto que não queria ir embora depois.

O segundo excerto relativo a esse tópico:

Sempre que a mãe vem buscá-la, M continua brincando faceira na sala, sem dar “bola” para a mãe, que sempre me pergunta: *Isso é normal, Béli?* (Trecho de Diário de 2009)

Sim, é normal. Tanto JF e M, quanto outras crianças reagiram assim: continuam brincando. Na maioria das vezes, as crianças ficam na sala tentando mostrar a eles o seu espaço, as coisas que faz ou pode fazer dentro da sala. Outras vezes, estão brincando tão faceiros que querem continuar mais um pouco o que estão fazendo. Em outros momentos ainda, eles não respondem aos pais do jeito que estes gostariam, porque parecem estar “castigando-os” por terem-nos deixado na escola. É o jeito deles de comunicar o que estão sentindo. Reações que muitos pais relatam quando, por exemplo, voltam de uma viagem. A busca por uma resposta mais concreta sobre esta última reação continua sendo buscada por mim.

Algumas experiências pelas quais já passei me trouxeram convicções que podem vir a ser diferentes num futuro, o que vai ao encontro do que Gadamer (2008) postula: a experiência é válida enquanto não é contestada por uma nova experiência, como já me referi no segundo capítulo deste trabalho. Com o passar dos anos, este misto das minhas experiências, das conversas com a coordenação e com os livros me dão um repertório de vida em sala de aula que me deixam mais à vontade em falar da importância da família para melhor entendermos e conquistarmos as crianças.

5.2 O CHORO: UMA FORMA DE COMUNICAÇÃO

O choro é uma das formas de comunicação da criança e é utilizado por ela para se fazer entender desde que nasce²⁰. Ao sinal de fome, sede, dor, desconforto, medo, brabeza, entre outros sentimentos (que não sejam de alegria ou contentamento, por exemplo), ela chora e, ao fazê-lo, encontra resposta: um adulto vem ao seu encontro tentar descobrir o motivo pelo qual esta tendo esta reação. O choro é uma das primeiras reações que encontra, portanto, para se comunicar com o outro.

À medida que cresce, além do choro, a criança utiliza basicamente o corpo, os gestos, o olhar, as expressões, o balbucio para dar vez e voz ao que sente e ao

²⁰ Existem vários estudos, como WINNICOTT (1982), BRAZELTON (2005a) e PAPALIA, OLDS, FELDMAN (2001), sobre tipos de choro do bebê recém-nascido. Não explorarei estes tipos de choro, porque trato de crianças de 1 a 2 anos de idade, que têm outras experiências e comunicam-se com outras linguagens além do choro. Esse tema será melhor desenvolvido no decorrer deste capítulo.

que quer até desenvolver sua linguagem oral.

A seguir explorarei um pouco mais esta ideia das formas de comunicação da criança, dando, posteriormente, ênfase, principalmente, ao choro do período de adaptação, por ser um momento em que recém estou conhecendo-as e iniciando as relações afetivas e sociais com cada uma. Como a maioria das crianças que chegam no colégio, nesta faixa etária, não articulam palavras ainda, tentarei mostrar como faço para entendê-las, para saber quando um choro é de sofrimento ou de brabeza, por exemplo, trazendo excertos dos meus diários e das avaliações coletivas e/ou individual para tal²¹. Na sequência, falo do estímulo que dou à linguagem oral, importante aquisição para as crianças desta idade.

Quando chega à escola, a criança utiliza o seu corpo e o choro para comunicar algo. O choro, em algum momento, aparecerá para dizer algo, tanto para mim, quanto para os adultos que estão na sala de aula. Mesmo as crianças que já falam palavras curtas, como “sim” e “não” ou simplificadas, como “uco” para suco ou “bi” para bico (em casa ou em ambientes conhecidos com a presença de adultos de referência), ficam mais quietas e utilizam-se do corpo e do choro para se comunicar, neste momento, porque estão ingressando num ambiente novo, com outros adultos e crianças estranhos a ela. Saliento que o choro continuará sendo uma forma de comunicação durante todo o ano (assim como, por toda a vida, para alguns), mas tomo este período da adaptação como análise, porque ainda não conheço a criança, não sei quais reações terá; além disso, ela não irá me dizer em palavras o que quer ou o motivo do choro.

Lembro das reações de uma família com a chegada de um bebê: ela vai fazendo tentativas até acertar e descobrir o significado de cada gesto, choro e/ou balbucio. Eu, professora, também poderei aprender pelas tentativas (enquanto não conheço uma criança. Falo, portanto, da criança recém-chegada à escola), mas tenho “vantagens” sobre os pais: estes podem (e devem!) me passar informações sobre ela, podem me dar um “possível” significado sobre um determinado movimento ou som, justamente na visitação e nos períodos (e ao longo do ano também!) de ambientação e de adaptação. Além disso, o meu olhar também já está mais apurado para, no meio de tanta transformação que significam estes períodos,

²¹ Trago as avaliações, porque, muitas vezes, em meus diários coloco somente palavras (o que dificultaria a leitura) para lembrar estes momentos, que também são registrados com fotos ou filmagens.

ter estratégias de observação e registro sobre pistas que cada criança me dá e que me fazem pensar, refletir sobre elas para entendê-la e atendê-la nas suas necessidades.

O fato é que com as informações coletadas com os pais sobre a criança e com a convivência diária, unindo a isto a observação e o registro de todo o seu desenvolvimento, é que irei conhecê-la. Tenho que escutar os desejos e as necessidades dela, através de um olhar que reconheça “[...] os diversos tipos de linguagem usados pelas crianças como estratégias de construção de relacionamentos” (GANDINI, EDWARDS, Cols., 2002, p. 88), de um olhar que identifique naquela criança um ser único, de um olhar que estabeleça e fortaleça vínculos e trocas (EIZIRIK, KAPEZINSKI, BASSOLS, 2001), que estabeleça uma sintonia.

As crianças, desde o seu nascimento, são seres sociais que

[...] querem estabelecer elos com outros seres humanos para criar um contexto de significado e de pertença. Comunicam os seus sentimentos e desejos através de sistemas cada vez mais complexos de choro, movimentos, gestos e sons e estão em perfeita sintonia com a linguagem corporal e vozes doces e quentes dos pais e educadores. (POST, HOHMANN, 2004, p. 45).

Assim, ao considerar o choro como uma das formas de comunicação da criança, estou dizendo que existem outras formas de ela se comunicar: a expressão facial, o corpo, o olhar, o balbucio, o grito, o sorriso são formas de expressão e comunicam algo para alguém.

De acordo com Jacalyn Post e Mary Hohmann (2004, p. 30), “[...] as crianças mais novas ouvem e compreendem a linguagem muito antes de serem capazes de a produzir sob a forma gramatical padronizada. Entretanto, vão juntando sons, gestos e palavras de uma forma que, para elas, faz todo o sentido.” Tenho que estar atenta, portanto, “[...] às comunicações não verbais das crianças.” Através de uma atenção cuidada, aprendo que elas “[...] comunicam interesse, prazer e excitação através do olhar, sorrir, fazer barulhos ou saracotear [...]” (POST, HOHMANN, 2004, p. 77), utilizam, portanto, a linguagem corporal para compreenderem e serem compreendidos pelos adultos.

Isto significa dizer que, interagindo com ela, estabelecendo relações mais firmes através do afeto, de uma atenção diferenciada (no sentido de adequá-la ao

jeito de cada uma) dada a ela, da conversa, da brincadeira, do cuidado, do colo, do limite firme, mas caloroso, abraçando, respeitando-a, adequando meu ritmo ao ritmo dela, me dá a “[...] oportunidade de compreender e respeitar aquilo que a criança está a fazer e a comunicar. Por sua vez, a criança sente que está a ser vista, ouvida e compreendida.” (POST, HOHMANN, 2004, p. 69). Ela demonstra pelo olhar, pelo gesto, pelo corpo que sente a atenção cuidadosa que recebe.

Nas suas reflexões sobre a experiência de Lóczy, Judit Falk (2004, p. 19) reforça esta questão de uma atenção cuidadosa por parte do adulto em relação às crianças, trazendo ainda a importância de tratá-las sem ter pressa, “ocupando-se delas com carinho, considerando as necessidades individuais e reagindo frente a seus sinais”, no intuito de conhecê-las melhor. A autora continua nos descrevendo o que ensinavam para as jovens educadoras da época (década de 40), que era “[...] o fato de a criança - em qualquer idade - ser sensível a tudo o que lhe acontece: sente, observa, grava e compreende as coisas ou as compreenderá com o tempo, sempre que lhe dermos a oportunidade.” (FALK, 2004, p. 19). Além disso, tinham que “[...] tentar compreender tudo o que expressa a posição de seu corpo, seus gestos e sua voz [...].” (FALK, 2004, p. 19). Posso, portanto, fazer outras leituras, escutar e entender a criança através de outras linguagens (gestos, expressão facial, olhar, choro, riso,...), que não seja somente a linguagem verbal, mas para fazer isso tenho que ter contato visual com ela, tenho que observá-la e interagir, sempre que possível, olhando-a. Assim, estarei atenta e terei este cuidado atencioso do qual falei anteriormente.

Para Bernard Golse (2004, p.34), “[...] o encontro entre um adulto e um bebê representa sempre 'um espaço de narrativa', no qual cada um conta ao outro o que já viveu. O corpo e o comportamento do bebê nos 'contam' algo de sua história interativa precoce, já no adulto, resta viva a criança que ele foi, que teme ter sido e que crê ter sido.”²²

Partindo deste pressuposto, a linguagem (Verbal - oral e escrita - e não verbal) é objeto de conhecimento (JUNQUEIRA, 2003, 2005) tanto para a criança, quanto para o professor e para a pesquisadora.

²² No artigo *O que temos aprendido com os bebês* (IN: CORREA-FILHO, L; CORRÊA, M.E.; FRANÇA, P.S. (Org.). **Novos olhares sobre a gestação e a criança até os três anos**. Brasília: L.G.E., 2002), Bernard Golse afirma que os bebês “[...] reativam em nós nossas próprias posições infantis e, notadamente, nossas angústias e depressões primárias.” (p.126). Além disso, eles “[...] nos têm ensinado que não morre jamais em nós o bebê que fomos.”(p.127).

Leonardo Posternak, no artigo intitulado *A relação criança, família e pediatra*²³ (2004), fala da função do pediatra de “tradutor” entre pais e bebês, uma analogia em que os pais leem o choro do filho de uma maneira que não a do pediatra. Isto, porém, não acontece somente com os pediatras. Acontece comigo, professora. Muitas vezes, leio o choro ou outra forma de comunicação utilizada pela criança de uma forma diferente da dos pais, principalmente, quando já a observo há algum tempo, quando já a conheço.

O professor precisa conhecer seu aluno e para isso

[...] é preciso que ele vá além de seus conhecimentos teóricos-práticos, aceitando o desafio de conhecê-las também como signo, linguagem, a partir ... do que aparece e se registra – do que ele, professor, lê e registra sobre a produção das crianças, a partir do que elas – as crianças-signo-linguagem – estão lhe mostrando cotidianamente sobre elas, ou seja, sobre o que elas estão, a cada momento, selecionando, significando e registrando sobre si, sobre os mundos de onde vêm, sobre sua professora ou professor. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.45)

Segundo Gabriel Junqueira Filho (2005), as crianças vão nos dando pistas sobre elas mesmas em tudo que fazem no seu dia-a-dia. A criança lê o mundo, lê a si mesma e ao professor: como ele é, a roupa que veste, suas atitudes, modo de falar, de se portar frente às coisas. Tanto o professor, quanto a criança vão mostrar quem são ou mostrar algo sobre eles. É a noção de signo dada por Charles Sanders Peirce (*apud* JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.41): “Um signo, ou *representâmen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém [...]. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos [...]”. É “[...] qualquer coisa que conduz alguma outra coisa (seu interpretante) a referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere (seu objeto), de modo idêntico, transformando-se em interpretante, por sua vez, em signo, e assim sucessivamente *ad infinitum*..”(apud JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.42)

Após ter trazido algumas amostras do conceito de signo, Gabriel Junqueira diz que, segundo Peirce,

[...] um signo sempre irá representar apenas em parte, e nunca em todos os aspectos, o objeto ao qual ele se dirige [...], por isso mesmo, [...], tem início uma produção *ad infinitum* de signos-interpretantes, em que sucessivamente, um signo gera outro signo, produzindo sentido, significado, na consciência

²³ In: ARAGÃO, Regina Orth de (Org.). **O bebê, o corpo e a linguagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

inteligente – porque dinâmica e complexa, porque operando a partir de inter-relação – de quem os produz (para Peirce, inteligência é a capacidade de adquirir novos hábitos). (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.42)

Nesta perspectiva, passo a conhecer e a “ler” as crianças, assim como elas me conhecem e me “leem”.

Nesta faixa etária, elas já imitam em casa, conforme relato dos pais, o meu jeito de fazer as coisas, assim como imitam em sala o que os pais fazem. Elas transmitirão esse conhecimento e relações do que eu fizer, através de suas produções, do seu jeito de ser, do modo como exploram os objetos. Na sala de aula, por exemplo, tenho o Cesto dos Tesouros²⁴, que contém diversos objetos de tamanhos, formas, texturas, pesos e cores diferentes, entre estes materiais, tenho coador de café (feito de madeira e pano). Em 2008, uma menina pegou o coador pela primeira vez e começou a balançá-lo no ar, dizendo que era para pegar borboleta (“Pegá boboieta!”).²⁵ Com esta atitude, percebi o repertório (de palavras, de conhecimento) que ela tinha era diferente dos demais, que até então não tinham dado este significado a este objeto. Normalmente, ao pegá-lo, as crianças colocam outros objetos (menores) dentro do coador, utilizando-o como uma sacola, como um prato ou como algo em que possam esconder coisas menores. Ao ver a atitude da menina, percebi que seu repertório ia além da sacola ou do prato ou ainda de um esconderijo. Ela falava da borboleta e da rede, do instrumento que é utilizado para pegá-la. Havia possibilidade dela já ter manuseado uma rede ou tê-la visto em algum local pessoalmente ou pela televisão, que foi o caso, conforme me foi informado pela mãe. De qualquer forma, através de sua fala e de seus gestos, percebi outra postura por parte dela. Ela tinha um repertório que dava margem a outras possibilidades, outras leituras.

Voltando à questão das leituras, o professor, que também lê o mundo, se lê e lê a criança (seu jeito, como entra na sala, suas características, suas produções...), é quem selecionará as coisas do mundo que a criança precisa saber para se desenvolver e se produzir, transmitindo isso para seu aluno. Os dois (o professor e o aluno), portanto, são sujeitos-leitores, porque leem os outros, o mundo e se leem e, ao mesmo tempo são objetos de conhecimento. Essas leituras vão sendo feitas aos poucos, vamos construindo diariamente esses conhecimentos (JUNQUEIRA

²⁴ Proposta de jogo criado pela professora e psiquiatra infantil Elionor Goldschmied.

²⁵ Exemplo retirado de Avaliação Individual de L., 2a 2m - Segundo semestre de 2008.

FILHO, 2003, 2005).

O que quero chamar a atenção com isso é que professores atentos, observando e registrando, entendem as linguagens (corporais e orais, incluso o choro) e expressões das crianças, porque as conhecem e atribuem significado as suas reações. Assim, dialogam com elas. No entendimento do campo discursivo, os significantes (palavras, gestos, choro, caretas etc.) têm um significado porque estão associados a uma determinada imagem mental da coisa a que se referem. Mas, além disso, a aprendizagem desse sistema vai se corroborar quando me aproximo do “sentido” que eles têm, quando ocorrem não isoladamente mas no interior de um campo expressivo mais amplo.

Quero frisar também que mesmo com o surgimento da fala, preciso conhecer a criança, o seu jeito, conhecer para além da linguagem verbal. As crianças, de acordo com Gabriel Junqueira (2003, 2005), deixam suas marcas em suas produções (nos seus rabiscos, no brincar, modelagem, dança...). Nelas estão transmitidos seus “pedaços”. Nelas, ela se revela, revela seu funcionamento, suas aspirações, seus medos. Neste momento, é que vamos intervir através dos projetos, por exemplo, proporcionando novas vivências e aprendizagens, desafiando-as sempre. Por isso, precisamos sempre estar atentos, observando (sabendo que também somos observados por elas!) e aprendendo, professor e aluno, “[...] a ler o jeito do outro [...]” (JUNQUEIRA FILHO, 2003, p. 81), para nos conhecermos melhor, conhecer sobre nós mesmos.

Conhecer a criança e produzir significações não é fácil! É um aprendizado que, aos poucos e com o passar do tempo, vai se aprimorando. Tenho que estar atenta a tudo, ao contexto em que ela vive, suas interações com o mundo..., enfim, às pistas que me dá sobre ela mesma, para saber como interferir adequadamente.

Evitaríamos muitos problemas se, desde o começo, considerássemos o cuidar como um momento íntimo, pleno de comunicação. O bebê não deveria ser considerado um simples objeto de cuidado, mas como uma pessoa que tem uma influência sobre acontecimentos e que estabelece relações, um verdadeiro companheiro que sente melhor o amor de seus pais se eles, tendo em conta suas necessidades, lhe dedicam uma atenção de qualidade. (FALK, 2004, p. 30).

Nesta situação acrescentaria, além dos pais, os educadores.

É no cuidado atencioso, na convivência, nas trocas, nas relações que vou

conhecer a criança, momentos em que ela também me conhecerá. Ao estabelecer este tipo de relação, estou (estamos: a criança e eu) estabelecendo uma comunicação, estou (estamos) produzindo linguagens. Desta forma, passo a conhecê-las também como signos, linguagens.

Partindo destas reflexões, trago a seguir exemplos de como reconheço diferentes tipos de choro das crianças, como um choro de sofrimento de um choro de brabeza.

5.2.1 O choro de sofrimento

Os excertos, que foram selecionados e que serão trazidos a seguir, mostram relatos de choro de sofrimento e foram escolhidos, porque exigiram de mim diferentes atitudes para ajudar a criança a enfrentar este momento da separação com a família.

O primeiro, de 2005, foi um caso que marcou muito pela situação em si, pela situação da criança.

A adaptação da L foi demorada, pois no início, ela não conseguia separar-se da mãe. A M ficava bastante tempo dentro da sala, por solicitação nossa, já que a L não conseguia se sentir à vontade e segura no ambiente dos bebês. Ela chorava muito, explorando pouco a sala.

Alguns brinquedos, porém, chamavam sua atenção, como o telefone, as panelinhas e o jogo de encaixe dos copinhos, mas ela brincava um pouco, e logo procurava pela mãe. Se ela não a visse dentro da sala, começava a chorar novamente. O mesmo aconteceu quando o pai foi levá-la.

(...)

A L iniciou o ano sem saber caminhar sozinha e sem fazer contato visual mais prolongado com a equipe (professora e auxiliares). Parando alguns momentos e nos olhando somente quando cantávamos músicas como a do “Palhacinho remelexo”. Aos poucos, a L foi se sentindo segura e mais à vontade na sala, procurando uma sintonia com nosso olhar.

Nos primeiros dias em que ficou em turno integral, ela gostava de brincar no berço, de ficar no colo (ficando bastante) ou em locais sem muito barulho das outras crianças, pois ela se assustava com gritos ou barulhos mais estridentes (quando exploravam instrumentos musicais, por exemplo). (Trecho da Avaliação Coletiva – Primeiro semestre de 2005. L, 1a 3m)

Neste trecho da avaliação de L, que chegou ao Colégio com 1 ano e 3 meses, trago propositalmente informações importantes, como a falta de sintonia com o olhar. Pela própria história da menina, criada praticamente só dentro do berço e sem ter sido estimulada com a fala, por exemplo (a mãe não sabia que tinha que conversar com ela), o choro era previsto por mim, que também pensei em outras formas de reações por parte da menina, como apatia, o que, neste caso, não veio a se confirmar.

Sabendo como tinha sido criada e como (não) tinha sido estimulada, pelas conversas anteriores com a mãe e pela anamnese (não houve visita domiciliar), sabia que me depararia com uma situação inusitada até então, mas, principalmente, já tinha uma noção de que, provavelmente, o choro desta criança seria de sofrimento (pela mudança, pelo barulho, pelo contato que não estava acostumada a ter, pela mobilidade que ainda não tinha por ser uma criança quase obesa, segundo seu pediatra).

Ao iniciar as aulas, o choro foi a reação que mais esteve presente, enquanto ela estava na sala. Além de sofrimento e tristeza, ele era, me arrisco a dizer, de

pavor, pois suas feições se modificavam completamente quando não via o adulto de referência (suas narinas se alargavam, seus olhos arregalavam e chorava alto, quase gritando, com boca bem aberta). O seu choro trouxe esta certeza e outras incertezas: como iria preparar a sala para ela? Como farei quando começar a chorar muito? Tiro de perto as outras crianças (lembro que a criança desta faixa etária quando vê outra chorando, normalmente, é solidária: chora também. Mas quando elas viam L chorando, choravam muito, em algumas, era evidente o susto ou medo que levavam da colega)?

Era tudo muito novo e acabei precisando deixar a mãe mais tempo do que o previsto em sala e, depois, no ambiente do colégio, a meu dispor, para tentar amenizar seu sofrimento. Foi uma adaptação muito difícil que necessitou de orientação (da coordenação para mim e minha e da coordenação para a mãe) e de muito cuidado e respeito pela criança que estava comunicando sua inquietude com todas as mudanças que estava sofrendo. Levou tempo até conseguir estabelecer um vínculo afetivo com ela e conseguir que ficasse na sala sem a presença da mãe. Um tempo, na verdade, maior do que o esperado, mas consegui(mos) que L, finalmente, se adaptasse, ficando na sala conosco (professora, auxiliares e crianças), explorando o ambiente, brincando com os colegas e estabelecendo, assim, suas primeiras relações sociais longe da família.

Fazendo tentativas, sendo persistente (acreditando nela, criança) fui conquistando a confiança da mãe e de L, respeitando o tempo de cada uma nesta nova fase da vida de ambas.

Por vezes, parecia que não daria conta de adaptá-las a este novo universo cheio de vida, inquietações, choro, risos, gritos. Eu estava desacomodando-as do seu mundo (daquele que criaram a seu redor) e, em contrapartida, me desacomodando, fazendo diferentes tentativas para tranquilizá-las e deixá-las mais seguras, sem, no entanto, estar segura do eu própria fazia. Foi gratificante quando tudo deu certo, quando, finalmente, houve a adaptação.

Já havia passado por difíceis adaptações quando ainda era auxiliar, mas as crianças já falavam, diziam o que sentiam, pensavam, queriam. Além disso, não tinha a responsabilidade de ter que adaptá-las. “Apenas” ajudava no processo. De qualquer forma, eram situações bem diferentes desta, onde L não me dizia em palavras, mas demonstrava pela expressão facial, gestos e postura (corporal) seus medos, sua insatisfação, sua falta de confiança e segurança em mim e no ambiente.

No excerto que segue, trago uma combinação feita com a criança na tentativa de diminuir sua tristeza: tirar de sua vista o que provocava mais choro.

Chorou algumas vezes. Não pode ficar “sozinha”, tem que estar com adulto bem perto dela.

(...)

Guardei a foto²⁶ (junto com ela) na gaveta, pois ela olha, aponta e chora (faz beijo!). Não chorou mais, nem pediu!

Foto voltou para lugar. J ainda a pega por vezes, se emocionando quando mais sensível. (Trecho de Diário. Primeiro semestre de 2007. J, 1a 5 m)

Para entender melhor o caso: ela teve que fazer uma readaptação, porque, além de chorar muito chamando pelos pais, não conseguindo permanecer na sala por um longo período sem o adulto de referência, ficou adoentada quando estava iniciando ainda o processo de afastamento deste adulto e passando a sentir-se mais à vontade na sala de aula. Ao voltar, tive que reduzir os horários em que ficava na sala para que este retorno fosse mais tranquilo. Aos poucos, ela passou a conseguir ficar sem a presença do adulto responsável, mas sempre chorava, quando alguma outra criança perguntava pelos pais ou quando via a foto da sua família na sala. Seus olhos enchiam-se d'água e chorando, agarrava-se à foto e ao adulto (eu ou uma das auxiliares) que estava com ela, demonstrando, nestes momentos, insegurança, saudade e tristeza pelas suas atitudes, pela sua postura corporal, pelo seu jeito. Ela não queria brincar, nem sair do colo. Diante destas frequentes atitudes, procurei a coordenadora para pensarmos numa maneira de diminuir o estresse que esta menina estava passando, já tendo a ideia de retirar de vez a foto da sala ou de fazer uma nova readaptação (pela segunda vez). Ao conversarmos, estas ideias iniciais que tive foram praticamente descartadas, mas surgiu outro olhar sobre a retirada da foto: poderia guardá-la por um período numa tentativa de tirar a atenção da criança sobre a fotografia, distraíndo-a com outras coisas (brinquedos, objetos, passeios pelo colégio...). Aqui, abro um parêntese para dizer que, ao escrever e repensar sobre minha prática, vou tendo ideias de ações frente às crianças, mas, nos momentos em que tenho que tomar rápidas decisões a conversa e a troca com

²⁶ Na sala de aula, temos um espaço em que são expostas as fotos das famílias das crianças. Elas podem pegá-las e manuseá-las à vontade (são reforçadas com papel mais grosso e plastificadas).

outra pessoa torna-se, na minha perspectiva, necessária, porque, me arrisco a dizer, faço um (re)pensar reflexivo nesta troca, pois vão surgindo ideias novas ou mais elaboradas.

Voltando à sala, combinei com esta criança que iríamos guardar sua foto com a família na gaveta, que continha seus materiais pessoais, até o dia em que ela conseguisse deixá-la exposta sem lhe provocar tristeza. Assim fizemos: fomos (ela e eu) até a gaveta e a guardamos. Após uma semana e meia, quando ela já estava mais segura na sala, ficando pouco tempo no colo e explorando bastante o ambiente, coloquei a foto no seu lugar. J, inicialmente, emocionava-se quando a via, mas isto acontecia quando estava mais sensível, com sono ou mesmo com saudade dos pais, por exemplo. A diferença é que ela conseguia administrar melhor seus sentimentos, já estava vinculada afetivamente comigo, com os colegas e com as auxiliares que trabalhavam na época na Classe Bebê.

A partir deste episódio, passei a pensar na validade da foto estar colocada de forma tão visível e ao alcance das crianças, mas numa nova troca de ideias com a coordenação, ponderando sobre a permanência ou não deste material, e pela minha própria experiência de sala, fomos concluindo que é importante ter a foto na sala. As crianças sempre gostaram de olhar e explorar este material, reconhecendo-se e reconhecendo a família e (re)conhecendo o outro (o colega) e sua família. É mais um recurso para aproximação, para o início dos relacionamentos, além de ser um elo da criança com sua família. Neste caso que relatei acima foi feito isto e *quando* ou se houver outro episódio parecido, posso tentar fazer a mesma coisa: retirar a fotografia, guardando-a junto aos pertences da criança. Digo tentar, porque não sei quem serão os meus alunos e/ou o quanto suportariam ficar com ou sem a foto, mas poderei fazer tentativas a partir do que já conheço. Com J, aprendi um modo de lidar com sua tristeza naquele momento em especial, o que pode modificar com outra criança.

O inusitado aconteceu também em 2007: o significado de uma canção.

Inicialmente, a presença da família (mamãe ou papai) dentro da sala, juntamente com a N, foi muito importante, pois ela não conseguia separar-se deles, chorando muito quando isto acontecia. Por isso, a mamãe e/ou o papai ficaram bastante tempo na sala, por solicitação nossa, já que N não se sentia segura e à vontade neste ambiente preparado para os bebês.

(...)

No colo dela, N se acalmava quando a professora cantava a música “Borboletinha”, o que aconteceu por alguns dias! (Trecho de Avaliação Individual - Primeiro semestre de 2007. N, 1a 1m)

Sempre cantei diversas músicas infantis em outras adaptações, porque as crianças gostam de ouvi-las, além disso, quando canto (e conseqüentemente me movimento) chamo a atenção delas para mim, o que também ajuda a me estabelecer como referência. Falo isto, porque somos quatro adultos na sala, o que dificultaria e muito para as crianças se cada uma de nós fizesse ou falasse algo diferente. Temos que ter a mesma linguagem na sala de aula para poder atender as crianças e cuidar do seu bem-estar. Elas precisam de uma referência, pelo menos neste início, por isso tenho que proporcionar diferentes situações em que me tomem como referência. A diferença é que a música era o único jeito que N parava de chorar (isto já passados alguns dias de adaptação. O adulto responsável já não estava na sala), mas não era qualquer uma, havia uma específica: N se acalmava quando eu cantava *Borboletinha*. E não podia ser outra, pelo menos nos primeiros dias, o que foi modificando com o passar do tempo. Fiz tentativas anteriores – cantigas de roda, de ninar, carnaval, músicas infantis com as mais variadas espécies de animais - mas que não deram certo. Esta música servia quase como seu porto seguro. Mas do que isso lembrava sua mãe. Após várias tentativas de canções para ela acalmar-se, cantei esta, momento em que N ficava quieta, só ouvindo (e eu ouvindo ainda seus soluços), com seu rosto encostado ao meu. Ao comentar com a mãe o acontecido, ela explicou que cantava esta música sempre para N dormir. Houve, portanto, tentativas até descobrir um jeito de deixá-la mais calma. Assim, N ficava no meu colo, ao som de *Borboletinha*, por quase toda tarde. Ela precisou desta música para se confortar até conseguir soltar-se, até estar mais alegre e segura com todos.

No caso de 2005, como mostrei, a criança gritava e chorava muito, demonstrando, pelas suas expressões e posicionamento perante diversas situações,

seu medo e seu sofrimento em estabelecer novos vínculos e em sentir-se segura.

Os dois casos de 2007 tiveram pontos em comum: além do colo dado por mim, que, por vezes, peguei as duas ao mesmo tempo para distrai-las, dando uma volta por outros espaços da escola, o choro baixo, que parecia demonstrar algo interno (um sentimento que vinha de dentro), o olhar triste e pouca interação com os outros (adultos e colegas) foram as pistas deixadas pelas duas crianças.

5.2.2 O choro de brabeza

Trago a seguir dois exemplos de crianças que choraram por brabeza na adaptação. Os dois, meninos, queriam ficar com a mãe e choravam muito, aliando isso a outras reações, quando estas saíam do seu campo de visão.

No primeiro exemplo, trago um excerto retirado do meu Diário de 2008 e outro da Avaliação Individual do segundo semestre de 2008, que descrevia, entre outras coisas, como havia sido o processo de adaptação deste menino, já que sua entrada no colégio se deu em julho²⁷.

No segundo, trago alguns trechos do meu Diário de 2010 que vão dando conta das informações que a criança foi me passando ao longo de três semanas, finalizando com o trecho de sua Avaliação em que aparecem as combinações feitas com a mãe.

Em 2008, no primeiro dia em que a criança chegou à sala de aula, percebi que demonstrava brabeza e não sofrimento no choro, como escrevo no meu diário:

Ambientação: 01 de julho. Veio com a mãe. Na primeira meia hora, ficava muito brabo quando a mãe saía de perto dele. Chorava. (Trecho do Diário de 2008. JG, 1a)

A adaptação ocorrida no meio do ano, que foi o caso da criança, é geralmente mais tranquila, porque como já aconteceu anteriormente comigo, as outras crianças estão adaptadas, já estão com outro ritmo, fazendo muitas descobertas e

²⁷ Havendo vaga, as crianças que completam um ano de idade, durante o ano letivo, podem entrar em qualquer mês na Classe Bebê do colégio em que trabalho.

brincadeiras juntas. Já as conheço, sei a maneira de ser de cada uma, porque tenho um cuidado atento com elas, observo-as e faço o registro (retomando-o sempre que necessário) das aprendizagens, do crescimento, do jeito de ser de cada uma, o que torna mais fácil o acompanhamento e mais rápido aprendizado sobre uma criança que chega depois da adaptação dos demais. Foi o que aconteceu. A postura, o enrijecimento do corpo, a vermelhidão no rosto, o choro que, às vezes, vinha acompanhado de um grito, a não aceitação da ajuda de outro foram reações percebidas desde o primeiro momento, mas, precisava da mãe mais tempo na sala para entender se aquelas reações eram momentâneas ou se eram uma constante. Era seu primeiro dia em sala, não posso achar que conheço uma criança vendo-a pela primeira vez (não houve visita domiciliar), mesmo já tendo conversado com a mãe (reunião inicial). Esta me dará a visão dela sobre seu filho. Eu posso vê-lo de outra forma.

O tempo, no entanto, foi confirmando esta ideia inicial do choro ser de brabeza e assim o descrevo na avaliação individual:

A adaptação do J também foi feita pela sua mamãe, sendo que nos primeiros dias, reagia de acordo com o esperado para um bebê da sua faixa etária frente a um novo ambiente, com muitas crianças e adultos desconhecidos. Ele ficava muito brabo, demonstrando isso pelos seus gestos, pelo corpo, que ficava enrijecido, pela expressão facial (ficava também todo vermelho) e pelo choro quando sua mamãe afastava-se um pouco dele. (Trecho da Avaliação Individual - Segundo semestre de 2008. J.G., 1a)

As combinações com a mãe foram feitas e ela passou, depois de alguns dias, a deixá-lo na sala conosco, ficando por perto, caso precisasse.

Em todos estes momentos (no colégio e em casa), JG não demonstrou sofrimento ou tristeza: comia bem, brincava, sorria e dormia, o que é um sinal de estar adaptado. O momento da separação é que lhe causava este tipo de reação.

No segundo exemplo, trago observações na esteira de pequenos relatos diários das informações sobre uma criança.

Dia 10: olha p²⁸ mãe e chora (se atira no chão). (Trecho do Diário - Dia 10 de março de 2010. L.H., 1a 3m)

Dia 11: Brabo: grito e “choro”²⁹ no refeitório. Acalmou-se (meu colo) depois, brincou faceiro. (Trecho do Diário – Dia 11 de março de 2010. L.H., 1a 3m)

Na segunda semana de adaptação, mais precisamente no dia 11, já percebia que as atitudes do LH me indicavam que estava chorando de brabeza, o que foi sendo uma constante nos outros dias, como relatei no diário, trazendo estes relatos nos trechos a seguir.

Muito brabo, atirando-se no chão e olhando p mãe: se ela não tivesse olhando, ele “caia”³⁰ de novo e “chorava”. Tentando chamar a atenção.
Na entrada, fica perto da mãe e chora se alguém vai segurá-lo (p³¹ ela entrar, p/ ex.³²). Fica no meu colo chorando e/ou gritando brabo até se acalmar. Desce e logo vai brincar, sem ir ao encontro da mãe (fica na sala, saindo depois). (Trecho do Diário - Semana de 15 a 19 de março de 2010. L.H., 1a 3m)

Na 5^a³³, dia 18, estava com a mãe e batia a cabeça no chão (levemente, a testa) de brabeza. (Trecho do Diário – Dia 18 de março de 2010. L.H., 1a 3m)

LH chorava, enrijecia seu corpo e ficava vermelho quando não via o adulto de referência que estava com ele. Quando chamávamos este adulto para dentro da sala, ele entrava e dava a segurança necessária que LH precisava para ir brincar novamente. Assim, no caso, a mãe ficava um pouco perto dele, que logo ia explorar o ambiente, sem procurar o olhar deste adulto. Em todos estes momentos, ele não deixou de brincar e de explorar todo o ambiente.

As suas atitudes não eram de sofrimento ou tristeza, não demonstrava nem

²⁸ Para

²⁹ O uso das aspas na palavra choro, neste caso, serve para me orientar: choro sem lágrimas ou choro sem tom de tristeza.

³⁰ Utilizo aspas para dizer (a mim mesma) que ele não caía, sem querer, mas se atirava no chão de propósito.

³¹ Para

³² Por exemplo

³³ Quinta-feira

em casa, conforme relato da mãe, nem na sala de aula, momentos de passividade, falta de apetite ou apetite exagerado, febre, vômitos, apatia etc. Tendo todas estas informações, combinei com a mãe os procedimentos que faríamos a partir dali: ela entraria, ficando pouco tempo na sala (de 15 a 20min), sairia e eu ficaria com LH. Após o momento inicial de choro ao não ver o adulto, ficava no meu colo até acalmar-se, indo depois brincar. A mãe, mesmo sabendo que o choro era por brabeza, preferia ficar aguardando até ele acalmar-se para ir embora do colégio, outra combinação que havíamos feito e que servia para deixá-la mais tranquila em relação ao seu filho.

O trecho a seguir faz parte da sua avaliação individual e traz esta última combinação feita com sua mãe.

Com o passar dos dias, estas reações somente aconteciam no início da tarde e quando ele via que a mamãe sairia da sala. Nos outros momentos, L H ficava bem à vontade e seguro no ambiente preparado para os bebês. Pelas suas atitudes durante a tarde, a mamãe e a professora perceberam que o seu choro não era de tristeza e, sim, de brabeza, pois queria que ela ficasse na sala com ele.

Ele necessitou, então, de um olhar especial e de bastante aconchego (colo) da professora para passar por este período. Assim que ela o pegava no colo para a mamãe sair da sala (na terceira semana de março), a professora ia para a Área de Alimentação para dar o lanche, ficando com L H até ele acalmar-se, conversando e brincando com ele, distraíndo-o com músicas, objetos e brinquedos. Aos poucos, ele ia parando de chorar, descia do colo e ia brincar bem faceiro com os colegas. Neste momento, a professora liberava a mamãe que sempre ficava do lado de fora da sala, aguardando notícias de seu filho. (Trecho de Avaliação Individual - Primeiro semestre de 2010. L.H., 1a 3m)

No caso deste aluno, encontrei na mãe uma aliada no entendimento do choro. Tanto esta mãe, quanto eu, tivemos esta leitura, a de que o choro dele era brabeza. No entanto, algumas vezes, o choro não é percebido por mim da mesma maneira que pelos pais (e vice-versa). Tive casos em que eles achavam que o choro era de sofrimento, enquanto eu percebia que não, que era um modo de manipular os pais para estes fazerem o que a criança deseja. Em outros momentos, o choro era de sofrimento, mas os pais achavam que era manha, que era tentativa de manipulação por parte da criança. As conversas eram feitas com os pais, tentando mostrar a eles

o que percebia, mas alguns não aceitaram esta opinião. A partir deste contexto, ficava dando maior atenção a esta criança (sem deixar de lado as outras) que os pais achavam estar pronta para ficar na sala sozinha, ou ficava com os pais na sala, percebendo que eles é que necessitavam, por vezes, ficar perto da criança para sua própria adaptação neste processo de separação da criança, o que já foi abordado no indicador anterior.

O que deve ser levado em conta é que cada criança tem uma reação diferente pelo modo como é criada, pelo seu jeito de ser; a conhecerei, se tiver tempo para isso junto com adultos de sua referência, que podem me ajudar a entendê-la. Reconheço os tipos de choro porque percebo em cada uma as diferenças no (seu) chorar. Para isso, de preferência, preciso vê-la chorando com e sem os adultos de referência por perto (Como as crianças agem *com* eles? Como elas agem *sem* eles? Como eles agem com as crianças?). Não trago receitas de como cada criança reage: se fica vermelha e enrijecida, é choro de brabeza, por exemplo. O que quero mostrar é como a observação é importante aliada para identificar estes tipos de choro.

5.2.3 O desenvolvimento da linguagem verbal

Ao trabalhar com crianças pequenas, parto desta questão principal que trouxe até agora: é importante conhecê-las para além da linguagem verbal. Preciso sempre estar atenta, observando (sabendo que também sou observada por elas!) e aprendendo, professora e aluno³⁴, “[...] a ler o jeito do outro. E quanto mais perto chegam um do outro, mais conhecem sobre si, sobre o outro, sobre conhecer, sobre conviver, sobre o mundo [...]” (JUNQUEIRA FILHO, 2003, p. 81).

Isto porque “[...] além da linguagem falada, a comunicação acontece por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que dão significado e apoiam a linguagem oral dos bebês.” (RCNEI, 1998, p. 125. v. 3).

No entanto, ao mesmo tempo em que estou lendo e observando esta criança, através de linguagens não-verbais (gestos, sons, atitudes...), tenho que lhe dar

³⁴ Utilizo o termo aluno para me referir aos meninos e às meninas.

meios para o desenvolvimento de sua linguagem verbal (fala, articulação das palavras, com significado). Nesta faixa etária, a aquisição da linguagem é importante e trabalhada constantemente em sala de aula.

Para tal, alguns cuidados, por exemplo, com a respiração, são feitos no intuito de proporcionar o bem-estar da criança e prevenir (possíveis) problemas com a fala.

Segundo Vera Lúcia Orlandi Cunha (2001),

[...] o nariz, ou seja, a cavidade nasal, exerce uma importante função na respiração. Suas estruturas ósseas e cartilagosas, como dissemos, têm a tarefa de filtrar o ar, que chega aos pulmões limpo, quente e úmido, contribuindo para manutenção da temperatura corporal e para a saúde da mucosa que recobre a própria cavidade nasal, os seios paranasais, bem como a cartilagem e os ossos do trato respiratório. Doenças como rinite e sinusite são decorrentes de inflamação ou infecção dessa mucosa.

O nariz tem ainda a função olfativa e também participa da fala, fazendo parte da coordenação desta com a respiração. (CUNHA, 2001, p.24).

Sabendo disso, a autora ainda nos informa que

Quando a respiração nasal torna-se difícil, por exemplo por uma dessas causas, a pessoa, por uma adaptação do organismo à sobrevivência, acaba respirando pela boca, de onde flui o ar até a faringe. Neste tipo de respiração, o ar não passa pelo nariz, e há uma modificação na função nasal, ocasionando infecções ou inflamações das vias aéreas superiores e modificação nas posturas de lábios e língua. (CUNHA, 2001, p. 25)

Esta modificação na postura de dois músculos (moles) do aparelho fonador pode acarretar problemas de fala, por isso, entre outras coisas, faço a higienização do nariz das crianças sempre que necessário. Do mesmo modo, assim que adormecem, retiro o bico delas, ajeitando suas cabeças de tal forma que consigam respirar de boca fechada.

Além destes cuidados, procuro estimulá-los em diferentes momentos, trazendo diversos materiais para sala, como revistas, livros, encartes, Cesto dos Tesouros, utilizando músicas de diferentes ritmos, sendo cantadas por nós (professora e auxiliares) ou ouvidas em Cd, explorando livros, contando histórias, assim como, narrando acontecimentos e momentos vivenciados no dia. Faço este tipo de estímulo, porque

[...] a criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro. Esse processo refere-se à repetição, pela criança, de fragmentos da fala do adulto ou de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de

diferentes necessidades e contextos nos quais se encontra. (RCNEI, 1998, p. 125. v.3).

Imitando o adulto, a criança passa a falar. Uma evolução durante, normalmente, um ano (ou menos, ou mais, dependendo da criança). De uma forma sintética, pela minha experiência, ela produz sons, podendo ser onomatopeias, passando a falar sílabas finais ou partes de uma palavra, ou seja, palavras simplificadas, palavras curtas, palavras que fazem a vez de uma frase, pequenas frases, parágrafos, utilizados em contextos pertinentes. Assim, aprender a falar “[...] não consiste apenas em memorizar sons e palavras. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos.” (RCNEI, 1998, p. 25. v.3).

Antes mesmo de controlar seu comportamento, “[...] a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isto produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização com o próprio comportamento.” (VYGOTSKY, 2007, p.12). Já tive alunos agitados que foram ficando mais tranquilos à medida que a fala desenvolvia-se, à medida que conseguiam comunicar-se com mais facilidade, o que lhes dava mais segurança.

Pensando nisto, trago trechos de avaliações que demonstram modos de fazer este estímulo à fala.

No primeiro excerto da avaliação coletiva, de 2004, descrevo atividades e situações de aprendizagem que faço ainda em sala, mas esta descrição, embora seja rica, difere da avaliação individual do outro excerto, de 2007. Finalizando, trago a avaliação coletiva de 2010, quando tenho mais consistência teórica para falar sobre a linguagem.

Quanto à linguagem, sempre vamos nomeando todo objeto que pegamos ou que eles apontam pedindo, como: suco, mamadeira, bico, roupas, brinquedos. Na sala, além dos livros, utilizamos revistas, jornais e encartes de supermercado. Folheamos, apontamos, nomeamos e fazemos associações (com músicas, brincadeiras, alimentos...), aliás, coisa que eles também já fazem. Ao lermos um encarte, eles apontam, por exemplo, um aparelho de barbear e dizem “papai” ou um xampu e dizem “mamãe”. Nós enriquecemos essas referências perguntando: Onde está o cabelo? Como lavamos? Vamos lavar o cabelo do amigo? Onde mais vamos nos lavar? E assim por diante. As intervenções são feitas, constantemente, em diversas situações.

Todos estão bem “falantes”: alguns estão produzindo vários sons, outros começaram a falar e outros acrescentam diariamente algo ao seu vocabulário. (Trecho da Avaliação Coletiva - Segundo semestre de 2004)

Em 2004, fiz uma descrição de algumas situações proporcionadas na sala, de forma intuitiva, tendo a revisão do texto feito somente pela coordenação. Neste ano, o Projeto de Fonoaudiologia estava recém iniciando e não havia ainda acompanhamento das crianças, o que foi acontecer efetivamente em 2006. Foi a partir deste ano que passei a ter mais assessoramento com relação à linguagem e à fala das crianças, tanto nos momentos de cuidado, quanto nos momentos de proporcionar atividades que estimulassem o aparelho fonador (músculos moles: lábios, bochechas e língua). Além disso, as avaliações passaram a ser lidas e conversadas com a fonoaudióloga, que enriquecia minha prática com suas reflexões.

As avaliações individuais é que passaram a ser mais visadas, por isso trago, no excerto a seguir, uma avaliação individual de 2007, ano em que já tinha mais conhecimento sobre a aquisição da fala.

Quanto à linguagem, G continua comunicando-se com facilidade, chegando a combinar algumas frases de forma sequenciada, formando pequenos enunciados para expressar suas ideias e vontades. Além disso, ela, que já reconhece e nomeia algumas cores, mantém a sequência, do que se está falando, em diálogos. Enquanto brincava com a G e a J A, por exemplo, ela dizia que ia passear e trabalhar, despedindo-se logo depois: “- G! Vô passíá, tá?”. “- Tá, G, tchau!”. “- Tchau!”. Neste momento, a J perguntou onde estavam o papai e a mamãe (será que pensava que a G realmente iria passear sozinha?). Ao que ela respondeu: “Foi tabaiá! Bejo”. Com a insistência da pergunta da J: “- Foi tabaiá!!! Mais bejo!” (Trecho de Avaliação Individual - Segundo semestre de 2007. G, 2a 3m)

Posso ver com clareza a diferença entre os dois primeiros excertos. Em 2007, o texto é mais consistente, mais elaborado, relatando o desenvolvimento da criança e colocando exemplos de suas falas. Exemplos que permeiam a avaliação.

No excerto abaixo, trago a Avaliação Coletiva do primeiro semestre de 2010 para comparar com a de 2004.

O estímulo à fala, por exemplo, é uma constante durante toda a tarde e em diversos momentos de brincadeiras e explorações, pois sempre falamos a todas as crianças o que vamos fazer ou o que estamos fazendo, relatando também as diferentes situações e/ou vivências que acontecem na sala ou em outros ambientes da escola, visando, assim, o desenvolvimento da fala e enriquecimento do vocabulário dos bebês. Estimulamo-los a repetirem sons, palavras e a responderem a perguntas simples, de acordo com as suas vivências e o contexto. Também proporcionamos muitas brincadeiras e situações de aprendizagem, nas quais o aparelho fonador, principalmente bochechas, língua e lábios, seja trabalhado, como estalar da língua, assoprar bolhas de sabão e observar a boca na frente do espelho. Aliado a isto, procuramos tirar o bico depois que dormem, ajeitando a cabeça deles no travesseiro para respirarem melhor (pelo nariz, com a boca fechada), bem como mantendo os “narizinhos” livres para respirar, o que é feito através da higiene nasal. (Trecho de Avaliação Coletiva - Primeiro semestre de 2010)

Percebo o meu processo de aprendizagem na construção das avaliações. Em 2010, aparece a questão do cuidado necessário com esta faixa etária, além de dar informações sobre a saúde infantil, que muitos pais não têm. São atitudes simples, mas que provocam ganhos. Respirando bem, a criança previne possíveis problemas de fala, como mencionei anteriormente, mas também pode sentir diferentes cheiros e aromas, como chás, cravo, canela, ervas, cascas de frutas e frutas, material muito utilizado por mim e muito explorado pelas crianças.

Nestes trechos acima, portanto, mostro as diferentes formas de escrita que utilizei para falar sobre a linguagem das crianças. A consistência teórica é visível. Fui aprendendo, apropriando-me de termos, de uma forma de escrita que revela mais propriedade. O mais enriquecedor para mim foi descobrir formas de provocar, estimular, ensinar as crianças ao mesmo tempo em que as cuidava. Um cuidar como uma forma de ajudá-las a ter um desenvolvimento sadio.

5.3 AS MENSAGENS DO SIM E DO NÃO: LIMITES E JULGAMENTOS

Ao rever/reler as minhas anotações nos diários, deparei-me com vários momentos em que a tônica relatada era sobre limite. Esta insistência (“O que existe, insiste”, segundo Charles Sanders Peirce³⁵) em aparecer ano após ano, tanto como uma preocupação dos pais, como modos de lidar diariamente com as crianças, me fez escolher alguns destes excertos (o que é bem difícil de fazer, pois a vontade é de colocar todos...) para trazer modos de *pensar sobre e com e agir para e com* elas.

Início este texto trazendo algumas ideias, tanto de estudiosos sobre este assunto e sobre o desenvolvimento infantil, quanto as minhas, para falar sobre a necessidade de ensinar limites, tentando responder: como e por que ensinar limites a crianças pequenas? Aliás, nesta faixa etária, elas precisam de limites?

Os limites são necessários e têm que ser firmes, mas, ao mesmo tempo, carinhosos. Sempre pensei deste modo e na busca pela teoria para embasar esta ideia, encontrei (através da indicação da coordenação) em T. Berry Brazelton estudos que vêm ao encontro do que penso. Em um de seus livros, este autor inicia, dizendo que

A disciplina é o segundo presente mais importante que os pais dão aos seus filhos. É claro, o amor é o primeiro. Mas a segurança que a criança encontra na disciplina é essencial, pois, sem ela, não há limites. As crianças precisam de limites e encontram conforto neles. (BRAZELTON, 2005b, p. 19)

De acordo ainda com o autor, “[...] talhada individualmente para cada criança, a disciplina deve alcançar um equilíbrio. São necessárias expectativas e regras claras e consistentes [...]”, o que “[...] é muito mais desafiador para os pais do que qualquer abordagem meramente rígida *ou* permissiva. Mas criar uma criança emocionalmente competente e moralmente desenvolvida será definitivamente mais compensador do que simplesmente criar uma obediente.” (BRAZELTON, 2005a, p. 21). Por isto, Brazelton (2005a, p. 69) considera que os “[...] limites são um presente, não uma punição.”

A partir destas afirmações, falarei primeiramente, o que penso sobre limites e sobre as características da faixa etária para, depois, falar sobre algumas das

³⁵ *Apud* JUNQUEIRA, 2005, p. 27

experiências pelas quais passei neste tempo de Classe Bebê, porque, mesmo tendo este conhecimento, vindo da minha crença, da minha prática e com respaldo na teoria, surgiram provocações que me desequilibraram ao longo destes anos.

No dia-a-dia, muitas famílias me perguntam o que fazer ou como devem posicionar-se diante das atitudes dos seus filhos, perguntam se é normal eles (os filhos) baterem neles (os pais) ou se atirarem no chão quando não aceitam fazer alguma coisa que um adulto pediu, ou ainda, se é normal eles pegarem um objeto qualquer, segurarem e falarem que é deles. O parâmetro é *o ser normal*. Mas, o que é ser normal?

Primeiramente, lembro da abordagem cultural de Barbara Rogoff (2005, p. 20), baseada originalmente na perspectiva sociocultural, cujo líder, Lev Vygotsky, “[...] apontou o fato de que as crianças são participantes culturais em todas as comunidades [...]”, ou seja, o que pode ser considerado normal numa cultura, pode não ser em outra. Para esta autora,

Uma abordagem cultural observa que comunidades distintas podem esperar que as crianças desenvolvam atividades em momentos muito diferentes durante a infância e se surpreender com os 'calendários' de desenvolvimento de outras comunidades, ou mesmo considerá-los perigosos. (ROGOFF, 2005, p.16)

De acordo com seus estudos, os bebês (8 meses) da República Democrática do Congo, por exemplo, utilizam facas para cortar galhos, o que para nós, brasileiros, é inadmissível. O desenvolvimento e as aprendizagens da criança dependerão das circunstâncias e das tradições, enfim, das práticas culturais da comunidade em que vive. (ROGOFF, 2005)

Partindo desta ideia, trago outras sobre ser normal e normalização.

Segundo Maria de Lourdes R. Tura (2002), Émile Durkheim vê a sociedade como um organismo ou um sistema organizado em estruturas (órgãos), como uma “engrenagem”, onde cada indivíduo (ou grupo) tem que estar no seu lugar de origem para esta sociedade ter um bom funcionamento. Existiria uma força maior (coerção social) que levaria o indivíduo a se conformar com as regras que a sociedade impõe (independentemente de sua escolha ou vontade). Cada indivíduo, portanto, teria que internalizar um conjunto de maneiras de ser, pensar e agir próprias do seu meio, com o objetivo de perpetuar a sociedade (através de gerações nas quais são

impostas ao indivíduo formas de conhecimento e ação), o que seria conseguido através de educação. Neste sentido, a desigualdade, por exemplo, seria necessária, porque seria natural a existência das diferenças econômicas (ricos e pobres).

Assim, cada indivíduo, no seu grupo, desempenharia uma função com vista à harmonia (não há conflito) deste organismo. Educar o indivíduo, levando-o na direção da normalidade, então, seria o objetivo da educação para se ter um bom funcionamento deste organismo. As sanções seriam impostas para aquele que colocaria esta harmonia em risco, ou seja, o anormal.

O “normal” é, portanto, o que aceita condutas (pensa e age), conforme os limites impostos, estabelecidos pela sociedade.

Michel Foucault (2009b, p. 133/134) é outro autor que busco, com a intenção de clarear essa ideia de normal/anormal. Ele considera que as disciplinas são “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo [...]”, elas fabricam “[...] corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis', ou seja, aumentam as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos de obediência).” Para ele,

[...] a arte de punir, no regime do poder disciplinar.... põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação aos outros e em função dessa regra de conjunto...Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor de capacidades, o nível, a 'natureza' dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida 'valorizadora', a coação de uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a 'classe vergonhosa' da Escola Militar). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*. (FOUCAULT, 2009b, p. 175-176).

A disciplina normaliza (FOUCAULT, 2008, p. 74), “[...] estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros.” Segundo ainda Foucault (2008, p. 75),

[...] é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal. A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar

não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outro modo, há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a esta norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis. Essa característica primeira da norma em relação ao normal, o fato de que a normalização disciplinar vá da norma à demarcação final do normal e do anormal, é por causa disso que eu preferiria dizer, a propósito do que acontece nas técnicas disciplinares, que se trata muito mais de uma normação do que uma normalização. (FOUCAULT, 2008, p. 75-76).

A normalização, independente da lei, é um jeito de enquadrar o indivíduo no sentido de aceitar ou não as normas estabelecidas pela sociedade, se aceitasse, ele seria normal. Aquele que não seguisse as normas (o diferente, o louco, o delinquente) seria considerado anormal, ou seja, estaria fora dos padrões de normalidade. Em todas as sociedades existem normas e é a partir delas que os indivíduos são socializados, mas elas (normas) vêm depois, se deduzem a partir do que é considerado normal, ou seja, o normal antecede à norma.³⁶

O que quero dizer é que cada comunidade tem suas normas, assim como cada família também as têm. O que é normal para uma, pode não ser para outra, mas, de qualquer forma, a insegurança dos pais quanto à normalidade ou não de seu filho é demonstrada quando eles se deparam com atitudes das crianças que lhes pareçam diferentes, diferentes do todo. Para alguns, a normalidade diz respeito ao diferente, àquela criança com problemas de saúde ou que apresente algum tipo de deficiência, por exemplo.

Este medo ou insegurança pelo desconhecido ou pelo “anormal” é trazido com certa frequência, tanto em conversas informais (aquelas que acontecem na porta da sala), quanto em conversas formais (reuniões individuais ou em grupo com horário estipulado).

Nestes momentos, converso com os adultos de referência da criança para esclarecer suas dúvidas sobre, principalmente, as características da faixa etária, e sobre os limites. Esta prática é necessária, porque a maioria dos adultos que ficam com as crianças relatam que elas, num momento, são/estão amorosas, mas, ao mesmo tempo, em outros, são/estão “terríveis” (palavra utilizada por alguns): não ouvem o que é dito/pedido, algumas se atiram no chão, batendo com a cabeça de propósito e/ou gritam, entre outras reações. Muitos adultos, cujos filhos ou netos são meus alunos, me procuram para saber o motivo destas reações. Eles tentam

³⁶ Anotações de aula dos dias 04 e 25 de junho de 2009. Disciplina: Michel Foucault e a Educação. Professor Dr. Marcos Villela Pereira. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

entender o que está se passando e a questão da normalidade sempre retorna, de alguma forma, à conversa.

As crianças estão mostrando, do seu jeito, o que está acontecendo internamente com elas, estão pedindo nossa ajuda para orientá-las e, por isso digo que os limites são necessários. Ensinar limites significa estabelecer regras em casa, deixando todos os da família cientes delas, adaptando-as “[...] às necessidades e capacidades de cada criança.” (BRAZELTON, 2005, p. 34). Ensinar limites significa não precisar atender a todos os seus pedidos, significa dizer que o adulto é quem “manda” (não sendo autoritário, mas tendo autoridade³⁷), conversar e explicar de forma rápida e clara *o que* e *o porquê* está acontecendo tal coisa (sem precisar martirizar a criança com acontecimentos passados. Tudo deve ser feito momentaneamente. Não é preciso idas e vindas sobre o mesmo assunto), ter paciência e coerência com o que diz, faz e pratica. Tudo isso, porque

[...] a criança necessita estabelecer com seus pais, professores e com os adultos relações equilibradas, decorrentes de fronteiras nítidas. É fundamental que a criança receba os “NÃOS” que fazem parte da educação para que ela possa qualificar, adequadamente, os seus “SINS”, que representam seus ganhos. Quem tem tudo o que quer, sem querer verdadeiramente, não saberá valorizar, pois não conquistou, não se movimentou para realizar ou conquistar seu desejo. Em verdade, muitas vezes as crianças “querem” as coisas que seus pais podem comprar para “terem” seus pais. (PAROLIN, 2003, p.102)

Elas precisam saber que estão sendo vistas e amadas pelos pais. Muito de suas reações são (sim) para chamar a atenção deles e, por isso não podemos dar muita ênfase (lembrar à criança do que ela fez a todo o momento) a estes acontecimentos. Estas estratégias podem passar a ser utilizadas pelas próprias crianças como modos de alcançar os adultos de referência, como um modo de tê-los por perto.

A partir disso, lembro ao adulto de referência que até há pouco tempo atrás,

³⁷ José Maria Quintana Cabanas, em seu livro intitulado *Teoria da Educação: concepção antinômica da educação*. (Lisboa, Portugal: ASA Editores, 2002, p. 207), traz que “O autoritarismo equipara a autoridade ao 'poder': a autoridade seria uma situação de superioridade que (por puro privilégio, isto é, arbitrariamente) se dá em certos indivíduos, o que os colocaria acima das demais pessoas e lhes outorgaria o direito de as utilizar em benefício dos fins próprios. Trata-se, naturalmente, de um abuso, de uma situação de exploração.” Por autoridade, este autor (2002, p.208/209) entende que “[...] é uma peça muito positiva (e insubstituível) da vida social” e que ela “[...] existe, precisamente, para coagir o sujeito a agir corretamente naqueles casos em que, por si próprio, é incapaz de o fazer. Pelo que a autoridade se apresenta como *um substituto da falta de capacidade de autogoverno que se dá em alguns sujeitos* (sem dúvida transitariamente).”

esta criança era um bebê, e, embora seja um bebê ativo (PIAGET, 2007, POST, HOHMANN, 2007), ele estava recém experimentando a vida extrauterina, passando de um estado quase inerte (deitado, vendo o mundo de um jeito) para um de grandes conquistas, entre elas: sentar, engatinhar, andar, correr, socializar-se, falar. Ele está descobrindo o mundo ao seu redor, através de explorações, manipulações, toques, cheiros, gosto, sensações diversas. Em todas as suas relações e nas suas interações com o meio, ele vai se construindo e constituindo-se como sujeito. Neste momento, que é marcado por muitas conquistas (há um aumento e um aperfeiçoamento de suas habilidades), ele passa a interagir de forma diferente com ambiente, pois passa a vê-lo e explorá-lo de forma diferente, o que deve ser levado em conta quanto estamos lidando com crianças pequenas. É a descoberta, um outro modo de estar e ser no mundo. Eles, literalmente, lambuzam-se, de forma intensa, com tudo, como se, todo o dia, estivessem vendo o mundo a sua volta pela primeira vez. Descobrem a cada dia novas formas de ver e sentir as pessoas, os objetos, os brinquedos e as brincadeiras, por exemplo. Na sala de aula, estas descobertas são feitas desta forma. As crianças de um a dois anos de idade continuam fazendo estas descobertas. Numa brincadeira de esconder, sem a intenção que algo de diferente aconteça, elas descobrem que podem enxergar os colegas por uma fenda embaixo da mesa ou pelas formas (geométricas) vazadas do mezanino que temos dentro da sala. Os brinquedos são redescobertos e explorados de forma diferente se colocados em uso por um determinado período, sendo retirados e recolocados após alguns dias. Pelo olhar de cada uma, pela forma como manuseiam e pelo tempo que permanecem com aquele determinado brinquedo, entre outras formas de ver e escutar a criança, posso ver, muitas vezes, o modo como reagem frente a esta (re)descoberta. Elas podem tanto ficar surpresas, encantadas ou maravilhadas, quanto irritadas ou desconfiadas, por exemplo, mas, normalmente, suas reações me transmitem algo positivo, que dá prazer, que encanta ao ser tocado, manuseado, provado.

Muitos bebês gostam de jogar seus brinquedos no chão várias vezes, vendo-os caírem de forma diferente e testando maneiras de jogar. Eles podem passar bastante tempo fazendo estas descobertas. As crianças de um a dois anos fazem o mesmo: testam (novas) maneiras de ver, brincar, explorar um objeto ou brinquedo. Por vezes, parece que fazem uma pesquisa minuciosa daquilo que lhes interessa.

De acordo com Jean Piaget (2007, p.19-20),

[...] nas 'reações circulares' o bebê não se contenta mais apenas em reproduzir os movimentos e gestos que conduziram a um efeito interessante, mas os varia intencionalmente para estudar os resultados destas variações, entregando-se a verdadeiras explorações ou 'experiências para ver'. (PIAGET, 2007, p.19-20).

Esta reação circular terciária, que aparece na fase sensório-motora, é, segundo Eliana Herzberg (1981, p. 86), “[...] inovadora por dois motivos: há repetição dos movimentos com variação e graduação, sendo que a repetição visa mais a uma compreensão de resultado de que apenas a chegar ao mesmo fim, à busca pela novidade.”

O mesmo acontece em sala de aula. Um brinquedo, objeto, livro, alimento pode ser explorado de várias maneiras. Há esta busca pela novidade em tudo. Assim é também a criança no mundo. A diferença é que, a princípio, nós já temos parâmetros de certo e errado, de limites, do que pode ou não pode ser feito, dependendo da cultura ou grupo cultural em que estamos inseridos. As crianças não. Elas precisam de alguém que lhes diga o que podem ou não fazer, elas precisam de alguém que as ensinem a controlar-se (BRAZELTON, 2005b), a respeitar o outro, a construir valores, através da vivência com os mesmos.

A paciência também é necessária para trabalhar com crianças desta faixa etária e um dos motivos para que isso ocorra é a busca do prazer e da satisfação imediata dos seus desejos e necessidades, ou seja, é próprio desta faixa etária (mas não quer dizer que aconteça com todas as crianças desta idade) que elas queiram tudo o que veem e que, caso não sejam atendidas, tenham reações iguais ou parecidas com as descritas anteriormente. Isto ocorre, principalmente, no segundo ano que é considerado por estudiosos (PEREIRA, 2003) o ano da “teimosia” e o mais difícil de lidar. Eles nos testam bastante, sim. Por isso, falo tanto em paciência, repetição e coerência com que falas e práticas. Dependendo do perfil da turma, lidar diariamente com as crianças desta faixa etária é um desafio constante: num dia elas vêm calmas, muito amorosas, contagiando todos a sua volta, em outro, elas gritam, se atiram no chão, respondem, deboçam (com palavras, olhares, expressões faciais). Tenho que conhecê-las para saber como agir com elas, chamando sua atenção nestes momentos, podendo (sim) dizer-lhe, sempre necessário: “Eu sou adulta e tens que me obedecer!”, indo, um pouco depois, acolhê-la. Muitas vezes, logo após o limite ensinado, elas só se acalmam quando, quem ensinou o limite, dá este aconchego (contato corporal: pegar no colo, fazer carinho, dar um abraço, dar o

bico, conversar). Elas precisam saber que ensino o limite, mas que continuo gostando dela. É importante que ela saiba disso, pois terá apoio e confiança em mim para ajudá-la a enfrentar este período de conflito interno (BRAZELTON, 2005b). Outro adulto pode acolhê-la, mas, normalmente, pela minha experiência, ela acalma-se e volta a sentir-se segura novamente quando quem lhe ensinou o limite é aquele quem irá acolhê-la depois.

Saliento que falo na idade dos dois anos, mas não penso na idade como um “engessamento” colocado na criança. Tudo o que falo não acontece de um dia para o outro, ou seja, a criança não faz aniversário num dia e acorda “aprontando” no outro. Pode acontecer tanto antes dos dois anos, como depois e, muitas vezes, isto ainda ocorre por imitação: ver outro colega tendo atitudes deste tipo, leva a outros imitarem suas ações.

O que há de tão diferente aos 2 anos, então? Eles já caminham, estão “desbravando” o mundo, falam e assumem uma postura de “gente grande”, dando opiniões, fazendo julgamentos e escolhas. Eu, particularmente, gosto muito desta faixa etária e por isso mesmo, trabalho com ela. São crianças que têm vontade e disponibilidade de/em aprender e que precisam de adultos que as orientem, que interpretem o mundo para elas (CRAIDY, 1998), que interpretem os sentimentos que têm, nomeando-os e conversando com elas. Já digo que não é fácil. É um desafio e por vezes, torna-se cansativo. Estar e trabalhar com bebês e crianças desta faixa etária é enriquecedor, mas é desgastante. Desgaste físico (trocas, querem muito colo, querem fazer brincadeiras que temos que utilizar nosso corpo, como fazer cavalinho, colocando-os nas costas, e balançá-los...) e emocional. Mas retomo minha posição, trabalho com elas porque me provocam, me instigam, me trazem alegria, por isso concordo com a posição de T. Berry Brazelton (2005b, p 130), que diz que “[...] o rótulo de os 'terríveis dois anos' [...]” deveria ser mudado para os “maravilhosos dois anos”, porque a criança lança-se ao mundo para descobri-lo. Segundo este autor (2005b) é neste segundo ano, que acontecem muitas aprendizagens, mas também é quando começam os acessos temperamentais. Estes acessos acontecem por causa do surgimento de sentimentos mistos: a excitação da independência e o medo que ela provoca (BRAZELTON, 2005b). Pensando nisto, me dou conta, cada vez mais, da “revolução” que se passa dentro de uma criança. Externamente, é visível seu crescimento e seu desenvolvimento, é visível a quantidade de conquistas (motoras, principalmente) que fazem. Mas, e

internamente?

Acredito no mesmo processo, tendo como consequência o surgimento destes sentimentos mistos. Não quero ser ou parecer psicóloga ou psicanalista, mesmo porque não sou, nem estudei para tal. Digo aqui o que penso a partir dos meus estudos, da minha percepção e da minha prática, observando as crianças desta faixa etária. O que vejo, é que, aos poucos, à medida que crescem, elas passam a ter mais contato com outras pessoas e crianças da mesma faixa etária, passam a se dar conta do outro como um sujeito que também tem vontades, passam a entender que nem tudo é por elas, por causa delas e para elas (egocentrismo).

As crianças de até dois anos, com esta excitação de independência (passam a andar, correr, falar) vão se dando conta que são diferentes umas das outras, vão se dando conta que são diferentes dos seus cuidadores e me mostram isso de diferentes maneiras, seja pelo modo como se portam diante deles e diante das escolhas que fazem *sobre* e *para* elas, seja por suas próprias escolhas ou modo como as expressam. Quando não querem fazer algo, dizem de diferentes modos: choram, gritam, se atiram no chão, endurecem o corpo, tentam dar tapas, viram de costas. À medida que crescem, vão tendo vontades, não querendo aceitar a vontade dos outros. Por isso, concordo com Gabriela Portugal (1998, p. 25), quando lembra que cada vez mais, a criança toma “[...] consciência de que é um ser distinto e com uma vontade diferente [...]” do adulto referência, reivindicando “[...] a sua autonomia e a sua vontade.” A sua relação de oposição aos pais, confrontando-os e dizendo *não* a eles, “[...] não é a negação do seu amor mas uma tentativa de distanciação do seu poder, sobretudo quando se torna demasiado possessivo, uma procura do seu espaço e da sua individualidade.”

As crianças desta faixa etária vivem momentos de muitas mudanças internas e externas e acredito que temos que respeitar e entender estas modificações, mas, aliado a isto, precisamos ensinar limites. Temos que encontrar um equilíbrio entre o momento pelo qual estão passando, entendendo o porquê de suas atitudes, e o momento de ensinar os limites necessários, pois precisamos dar início à aprendizagem de noções básicas que os crianças ainda não possuem, como a noção de perigo, do respeito ao próximo, da valorização do outro como sujeito e de suas conquistas. As crianças precisam deste olhar sobre elas, de alguém que lhes ensine limites, que indique um caminho (seguro) a percorrer, levando em conta ainda que “[...] as crianças avançam e recuam em idade emocional [...]”

(WINNICOTT, 1982, p. 203), ou seja, estes períodos de reorganização interna podem representar um momento anterior a uma mudança de atitudes e posturas por parte das crianças. Há, portanto, uma regressão emocional da criança ante ao pulo do seu desenvolvimento e por isso (também) é necessária a repetição (de atitudes, de palavras, de gestos...) e a paciência do adulto frente a ela. Sentindo-se mais seguras, sentem-se mais cuidadas (e precisam disso) para poder, aos poucos, adquirirem confiança em si mesmas.

Segundo Isabel Parolin (2003, p. 102), “O limite prepara a criança para o entendimento de que ela não é o centro do universo, que apesar de ser amada e respeitada, outras pessoas também o são.” Ela tem que aprender e valorizar as coisas e por isso precisa também dos “nãos”! Lembro também que a criança, cuja idade vai de 1 a 2 anos, ainda se encontra na fase egocêntrica, ou seja, há uma “[...] centralização do pensamento sob o ponto de vista próprio.” (PIAGET, 2007, p. 70). Ainda é difícil para ela ver o ponto de vista do outro, mas é necessário intervir, já nesta idade, para mostrar e nomear os estados de ânimo do outro. Aos poucos e com a intervenção adequada dos adultos, ela irá aprendendo a valorizar as coisas. Temos que agir pensando e adequando as regras à faixa etária.

Portanto, é necessário dizer tanto o “sim”, quanto o “não”, mas explicando o motivo pelo qual estas palavras estão sendo ditas, tendo coerência quando usá-las. Os atos dos adultos devem também ser coerentes com sua fala, pois somos espelhos das crianças, tudo o que falamos é imitado, copiado. As atitudes que as crianças tomam ou as escolhas que fazem, são, inicialmente, feitas, porque um adulto interveio e elas respeitam este adulto. Nesta faixa etária, elas não respeitam as regras por entendê-las ou porque o amigo está sofrendo, por exemplo, embora seja importante e necessário conversar com a criança explicando e nomeando os sentimentos ou a dor do outro para iniciarem a internalização de valores, como respeito, atenção e carinho. Por enquanto, a criança respeita as regras, porque o adulto as impôs (PIAGET, 1994), ou seja, ela respeita inicialmente o adulto, ouvindo-o, atendendo-o ou obedecendo-lhe, para depois “[...] introjetar o que é certo e o que é errado.” (PEREIRA, 2003, p. 107).

O fato é que temos que ter regras e regras claras e coerentes, adaptando-as para a faixa etária. Quando a criança começa a falar, a articular palavras, consegue dizer o que sente e pensa. Se alguém a tira de uma brincadeira, por exemplo, e outra pessoa lhe pergunta o porquê dela estar fora, só olhando, muitas vão dizer:

“Não sei!” Sempre achei que deveríamos falar e relembrar as combinações feitas com elas. Ao começar a ler sobre o desenvolvimento infantil e sobre neurociências, fui reforçando esta minha ideia: “[...] os bebês e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque seus jovens cérebros estão particularmente predispostos à ação” (POST, HOHMANN, 2007, p.23). Ação sobre o outro e sobre si como modo de aprender. O que vem ao encontro do que Jean Piaget (2007) chamou de Estágio Sensório-Motor: os bebês e as crianças pequenas aprendem pelos sentidos e pela ação (física).

Para aprenderem, a repetição é importante neste momento, porque

Nos anos iniciais, os cérebros infantis formam duas vezes mais sinapses do que eventualmente precisarão. Se forem utilizadas repetidamente, na vida diária de uma criança, essas sinapses serão reforçadas e se tornarão parte do circuito permanente do cérebro. (SHORE, 2000, p. 52).

Pela experiência repetida, as sinapses se reforçam. “Desta forma, as experiências – positivas e negativas- que as crianças têm nos primeiros anos de vida, ajudam a formar os seus cérebros de adultos.” (SHORE, 2000, p. 55).

Sabendo disso, quando acontece uma disputa de brinquedo na minha turma, o ideal é que eu tenha mais de um igual, mas como isto nem sempre é possível, as conversas são feitas para que entendam que uma criança pode ficar brincando um pouco e que, depois, passará este brinquedo para outra. Isto, na verdade, só acontecerá, depois de um determinado período (não acontece de um dia para o outro! Por isso, falo sempre que é necessário paciência e repetição para lidar com elas), mas sempre com intervenção, fico atenta e perto deles (quando possível. As auxiliares ficam com elas, enquanto estou com outras) nestes momentos. Nesta disputa, pode haver mordidas, empurrões, tapas, choro. Uma infinidade de coisas, que somente naquele instante acontecem. Um pouco depois já estão brincando juntas de novo. No caso de mordida, por exemplo, não acredito que fazê-los pedir desculpas adiantará. Eles estão na fase egocêntrica, só entenderão o real significado da palavra mais adiante, mas para entendê-la, eles terão que ver (e, muitas vezes, sentir) a dor outro, o quanto doeu sua “investida”. Além de explicar que o outro está sentido dor, explico para que serve a boca (para comer, beijar, falar, assobiar, fazer barulhos...) e peço à criança para ajudar a cuidar daquele que está machucado, passando pomada ou colocando gelo (o que não é muito difícil,

porque acabam gostando de ajudar. Temos que incentivá-los a continuar fazendo isso). Esse é meu jeito, pelo menos até agora.

As regras e os limites são dados também nas brincadeiras. Combino antes estas regras. Uma criança depois a outra, por exemplo, passa pelo túnel (feito de tecido, caixas...). Uma furou a fila: não tem problema, brincando, fazemo-la voltar e deixar a outra da frente passar, porque aquela estava primeiro. Não é necessário tirá-la da brincadeira, porque não entenderá o motivo da saída. Ficaré triste e braba.

Esta é uma fase difícil, tanto para a criança que passa por todo este desenvolvimento e mudanças, quanto para o adulto que estava acostumado com um bebê parado e que, de um dia para o outro, passa a se mexer e mexer em tudo. Ele desafia, provoca inúmeras reações dos pais que acabam pedindo ajuda ao professor para enfrentar o desafio de criar e educar seu filho. No meio disso tudo, está o professor que também é provocado e desafiado a enfrentar as mais diversas situações que exigem conhecimento prático e teórico para saber manejar situações conflitantes e, por isso, ele também tem que ter suas regras, tem que estabelecer limites tanto para as crianças, quanto para as famílias.

Como lidar com toda esta informação no dia-a-dia? Na prática, como agir num momento tão importante e, diria, delicado do desenvolvimento humano? Isto é o que pretendo demonstrar nos trechos dos diários e comentários que apresento a seguir. Os excertos foram escolhidos e transcritos, porque demonstram diferentes modos de ensinar e/ou receber limites.

5.3.1 O “É meu!” e algumas regras que costumo estabelecer

Se eu quiser, é meu.
Se eu lhe der de presente e mudar de idéia depois, é meu.
Se eu puder tomar de você, é meu.
Se esteve há pouco tempo comigo, é meu.
Se for meu, nunca será de mais ninguém, de jeito nenhum.
Se estivermos construindo algo juntos, todas as peças são minhas.
Se parecer meu, é meu.
(O credo do bebê, de T. Berry Brazelton)

Um dos exemplos clássicos é o do “É meu”, que aparece em várias das

Avaliações Coletivas e Individuais que escrevi ao longo destes anos! Sempre houve cenas como esta: uma criança que vê de longe um brinquedo e o quer para si, indo pegá-lo, sem se interessar se este objeto está ou não com outro colega. O caso é que, normalmente, está! Começa, então, o conflito com os “dois novos proprietários”: “É meu!” “Não! É meu!”

Este tipo de conflito acontece todo o ano. Estou aprendendo isso na prática por repetição (complementada com teoria)! Às vezes, chega a ser cansativo quando começam a dizer que as coisas são delas (crianças) e por isso insisto, novamente, na questão da paciência e da repetição. Ao mesmo tempo, já sei como agir nestes momentos, porque fui, ao longo deste tempo, testando jeitos de lidar com isto. Destes (meus) jeitos, o que me dá maior retorno é aquele quando minha intervenção acontece, conversando com as crianças e dizendo que “é nosso”: é da sala, é de todos!

No exemplo abaixo, trago um trecho escolhido propositalmente, porque relata reações típicas da faixa etária:

As intervenções e conversas também acontecem quando P. disputa brinquedos com os colegas, o que é característico da sua faixa etária. Ele, normalmente, olha um brinquedo ou objeto que está com outro colega (em movimento, tudo chama mais a atenção!) e diz o famoso “É meu!”, próprio da idade. As explicações são dadas, mas, muitas vezes, ele não as aceita, reagindo como muitos bebês, ficando brabo e demonstrando isso através do choro alto, do enrijecimento do corpo e do atirar-se no chão. Algumas vezes, temos que sair da sala, levando-o no colo (dando aconchego) para lavar-lhe as lágrimas e conversar com ele, que é o modo como se acalma. (Trecho de Avaliação Individual - Segundo Semestre de 2008. P, 2a)

Aqui abro um parêntese: os adultos que estão na sala, professor e auxiliares, devem estar atentos a tudo e a todos, sempre. Já vi muitas professoras em diferentes escolas e momentos, fazendo de tudo (lendo, conversando, comendo), menos olhar para as crianças, enquanto estas brincam na sala, no pátio ou na praça. Quando acontece algo, não sabem explicar o motivo pelo qual tal coisa aconteceu (batida, queda, conflitos...). Isto não é crítica, nem vou dizer que nunca aconteceu comigo, mas é importante saber *como* as coisas aconteceram para poder explicar ou ajudar na solução de um conflito. Elas são crianças e isto faz parte de seu crescimento. É importante estar atenta, porque as crianças são pequenas, sem

noção de perigo e de força e são muito rápidas no que fazem. Uma coisa é ficares com uma ou duas crianças cuidando-educando, outra é estar com 12. O olhar de mais pessoas ajuda a ver o todo sem deixar, no entanto, de se olhar o individual. Por isso, a adaptação gradual ajuda e muito: vou conhecendo aos poucos cada um e vou me acostumando também aos poucos com a quantidade de crianças na sala, sem deixar de lado a qualidade do meu trabalho. Fui aprendendo isso, dia após dia.

Em 2004, as crianças foram entrando aos poucos na Classe Bebê. Em agosto, tínhamos (eu e uma auxiliar) 4 crianças. No final do ano, já havia 8 (e duas auxiliares comigo). Foi uma adaptação para mim, enquanto professora, pois fui aprendendo a lidar com tantas crianças ao mesmo tempo (família, alimentação, trocas, aprendizagens, perfil, modos de ser,...). No outro ano, 2005, já iniciei com 12. A adaptação, mesmo sendo gradual, com os pais na sala, foi uma grande aprendizagem, confesso que um pouco enlouquecedora, porque fui aprendendo na prática (e com a ajuda da coordenação) a me organizar e a organizar as auxiliares, orientando-as para darmos conta da demanda de perguntas e dúvidas dos pais (muitas vezes minhas também, já que estava começando com tantos). Fui aprendendo, ao mesmo tempo, a dar conta do choro e da quantidade de crianças que não articulavam palavras e que queriam algo. Parece que me faltavam braços e, pelo menos, uma cabeça a mais.

Hoje, sei como me organizar para dar vazão a tantos acontecimentos ao mesmo tempo. Mas se acontece algo na sala, como uma queda, parece que falta o cuidado. Digo “parece” porque quem está com a criança, sabe que não foi descuido, ela ainda desequilibra-se bastante por conta de seu desenvolvimento, ela irá disputar brinquedos, ela poderá morder (a mordida e o beijo não estão muito distantes, diz T. B. Brazelton – lembrando da fala de um pediatra – 2005b, p. 104). O problema é que, quem não está perto ou não vê a cena, pode ficar com esta impressão de descuido. Eu mesma não gosto de saber que uma criança caiu ou se machucou e ninguém sabe *como* ou *quando* aconteceu uma queda ou machucado.

Lembro que este período de adaptação, que tomei como exemplo, é um período em que a família está mais sensível, em processo de adaptação com a escola e está vinculando-se afetivamente ao professor, como já abordei no subtítulo *A construção do vínculo e a Teoria do Apego*. Por isso, é necessário todo cuidado, é necessário estar atento a tudo e a todos. Sempre aviso aos adultos: “Esqueçam que vocês têm dois olhos. Imaginem que tenham muito mais. Caso estejam de costas

para elas, avisem para outro adulto ficar atento”. Esta faixa etária é muito rápida em tudo (parece que nos cegam): assim como estão parados quietos, num minuto, no outro estão mordendo ou, literalmente, subindo pelas paredes.

Voltando à intervenção: o “É nosso”, caso o brinquedo seja da sala e não vindo de casa (com o dono), entra em ação. As conversas são importantes, explicando justamente isto, que o brinquedo é de todos. Todos podem brincar! Como todos os anos se repete a fase do “É meu!”, passei a dizer que, no caso, o brinquedo “É nosso”! Se não fizer isso, as crianças continuarão o conflito. Elas precisam de alguém que lhes diga o que fazer, que as organize, pois ainda não conseguem fazer isso sozinhas. Novamente, lembro-me da fase do egocentrismo (PIAGET, 2007), onde acreditam que tudo é feito por causa delas e para elas. Se eu não intervier, vão se morder, arranhar, gritar. Isto é o que acontece, normalmente, um pouco antes de intervirmos, conversando com eles. Se num “pisar de olhos” já fazem isto, imagina se não houvesse intervenção. Nunca experimentei deixá-los resolverem-se sozinhos, porque não o farão. Nem pretendo. Isto só será feito posteriormente, quando maiores. Assim mesmo, só farão isso se tiverem aprendido com alguém anteriormente. A intervenção, arrisco-me a dizer, precoce, é necessária para lhes mostrar que existe um outro que também tem vontades e que deve ser respeitado. As combinações sobre devoluções ou quem fica com o quê são feitas. Todos ou, no caso, os envolvidos na discussão vão brincar um pouco com tal brinquedo, só que um de cada vez. Para isso, fico (ou peço para uma das auxiliares) perto deles, ajudando-os a trocarem ou emprestarem os brinquedos, como falei anteriormente. Preciso estar perto, dando este apoio a eles, cuidando para que tudo aconteça como o combinado, dizendo, por exemplo: “Agora é a vez do P.! O M. vai emprestar um pouco para o P. brincar, depois ele devolve de novo!” Muitas vezes, não adianta só falar, tenho que ajudá-lo a entregar o brinquedo, mas não tirando-o ou arrancando-o da mão da criança, mas ajudando a entregá-lo ao outro, como um apoio mesmo. Deste modo, começam a aprender o que é emprestar, ver e respeitar o outro! Tudo isto é feito, portanto, sempre respeitando o prazo (um pouco para cada!) estipulado e verbalizando isso a eles, sendo coerente com o que faço e pratico. Com o tempo (aqui falo em bastante tempo – às vezes, só no final do segundo semestre -, dependendo do perfil da turma) eles farão isto quase que naturalmente, precisando ainda que eu as olhe (literalmente, porque elas sempre estão atentas às reações do adulto: se não tem ninguém olhando, não emprestam...) ou que só diga uma palavra

(geralmente, dizer o nome delas já basta)! Mas, até chegar a este momento, poderá haver choro, gritos, mordidas, eles poderão ter uma crise de birra, atirando-se no chão, por exemplo. Com certeza, a repetição das minhas falas e dos meus atos, dia após dia, ajuda nesta nossa conquista de respeito às escolhas. Tenho que ser coerente no que faço e tenho que repetir sempre e várias vezes, porque eles não compreendem o “querer brincar” do outro, mas precisam iniciar este processo o quanto antes.

Retomo novamente: compete ao adulto dizer a elas como o outro está sentindo-se, nomeando os estados de ânimo (“Ele está triste, porque o que fizeste doeu....”), por exemplo. Ao lembrar da minha infância, hoje, escrevendo, vem à mente momentos de “mistério no ar” (principalmente, estudando num colégio de freiras, onde o próprio espaço dava margens à imaginação). Alguns assuntos eram só para os adultos, adultos choravam e não sabíamos o motivo. Será que eu tinha que ficar triste também? Recorro assim à minha infância, “[...] para organizar e justificar minha argumentação [...]” (ZABALZA, 2004, p. 128). A partir da minha história, posso tentar colocar-me no lugar das crianças. Obviamente, levo em consideração as diferenças do início da década de 70 para hoje, mas as vontades de brincar, correr, divertir-se, de tentar desvendar um segredo, enfim, são provocantes e ainda permanecem em muitas crianças. O melhor, no caso, a meu ver, é deixar claro tudo o que acontece, sempre adequando as palavras e a explicação para a idade em questão, ou seja, não preciso ficar dando longas explicações.

Tenho que falar do que está acontecendo e como estou me sentindo. Dar palavras aos sentimentos. Isso os ajuda a se entenderem e conhecerem também. Este foi um aprendizado que foi acontecendo na prática, com intervenção da coordenação, mais precisamente da psicóloga. Com a fonoaudióloga³⁸, aprendi a trabalhar com imagens de figuras humanas que demonstram seus estados de ânimo (Sorrindo: está feliz, chorando: está triste e assim por diante)

Temos que ajudá-los a se conhecerem e mostrar que há outras formas de reagir frente às adversidades. Muitas vezes, o que vemos é simplesmente um “Não faz isso! É feio!” A dúvida: o que é “feio”? A criança acaba percebendo que isso seria algo ruim, mas não sabe por que é ruim ter tomado tal atitude. O verdadeiro motivo é

³⁸ Há um Projeto de Fonoaudiologia no colégio em que as crianças são atendidas desde a Educação Infantil até as Séries Iniciais.

esquecido, porque não lhe é repassado. Quando me deparo com estas reações, me pergunto que tipos de valores estão sendo repassados? Estamos proporcionando a construção dos mesmos?

Acredito, portanto, que temos que ensinar limites às crianças, sendo coerentes com o que fazemos e praticamos, mas temos que saber intervir no momento certo, ou seja, logo após ela ter feito algo que necessite do limite. Sempre pensei assim, talvez sem tanta propriedade, como agora. Na minha infância, não entendia e não gostava dos castigos que vinham aos poucos por coisas passadas há tanto tempo (um tempo diferente do de agora. Um tempo - que parece - que passava devagar, portanto já não sei se era tanto tempo assim...). Apliquei isso na minha prática e observando as crianças, reforcei minhas crenças e atitudes. Procurei a teoria também para sanar minhas dúvidas, mas não concordei com algumas coisas lidas. Muito do que penso, no entanto, encontrei em muitos autores que trago frequentemente nesta dissertação, como o faço em outros momentos da minha vida.

Voltando à criança, a intervenção deve ser feita no momento do acontecido para não dar ênfase ao que fez. Se os adultos de referência retomam várias vezes o que pode ou não ser feito por ela dentro da sala, a criança pode achar aí um modo de chamar a atenção deles, repetindo seus atos. O ideal é que só haja a interferência do professor, fazendo o contato visual, neste momento, explicando o motivo pelo qual isso está sendo feito, dando um tempo (este tempo irá variar de criança para criança, *por* e *para* isso temos que conhecê-la) para ela se controlar e, então, dar aconchego (colo, abraço, carinho...) que ela necessita para voltar a sentir-se segura. Para o adulto chegar a fazer isso, a criança tem que estar vinculada a ele e este deve conhecê-la para saber suas reações e saber acalmá-la, já que cada uma é diferente da outra.

Acredito que punir não é educar. A punição leva à agressão física ou moral que gera mais agressividade ainda. Quando eu era castigada (não era muito calma e adorava fazer o que diziam que não podia ser feito – correr em cima do muro, descer lomba de patins ou skate, interromper quando um adulto falava, ficar brincando na praça, enquanto todos os alunos já estavam dentro da sala, por exemplo), além do medo que aparecia e do respeito que desaparecia com o tempo, a vontade que tinha era de bater em alguém também (ainda bem que foram poucas vezes...). Quando havia explicação sobre o meu fazer certo ou não, sabia o motivo, embora, às vezes, não concordasse. O importante é que eu sabia. A minha crença

em não punir vem disso, da minha história, como muitas das crenças de que falo na dissertação.

Hoje, penso assim: punir não é educar. E sei que as crianças passam por “[...] comportamentos e reações típicos a cada momento, resultantes do equilíbrio entre as possibilidades de que a criança dispõe (condições neurológicas próprias de cada idade) e as respostas suscitadas pelo meio.” (MAHONEY , ALMEIDA, 2004, p. 79).

5.3.2 O “não” (dito e mostrado) pelas crianças, para os adultos e para as outras crianças

O “não” é uma palavra muito ouvida pelas crianças e é uma das primeiras que aprendem a falar...

Quando passam a articular as palavras e já iniciam frases, pela minha experiência, geralmente, isto acontece no segundo semestre, a não ser para as crianças que já falavam alguma(s) palavra(s) curta(s), como *sim*, *não* e *dois*, ou simplificadas, como “Éle” (Cybelle), “Xinxá” (Cíntia) e “Cúco” (suco)³⁹, e que passam a falar pequenos parágrafos, temos escutar este tipo resposta:

Eu: - *Vamos tirar o casaco J.?* J. E.: “Não. Não vamu tirá u casacu. Dêxa u casaco! É du J.!” (Trecho do Diário – Dia 19 de abril de 2005. J.E., 1a 10m)

Ele me impôs um limite, mas, de qualquer forma, as conversas e explicações acontecem para entender o que estava acontecendo. No caso, por exemplo, disse a ele que estava calor e por isso a pergunta. O “problema” é que ele não estava com calor e não queria tirar o casaco e lembro que me disse isso na maior tranquilidade, não fazendo nenhum tipo de birra ou demonstrando estar brabo. Respeitei sua posição e vontade: quando estivesse com calor iria pedir para tirá-lo ou tiraria sozinho. E sabia disso, porque o conhecia o suficiente (ele já era meu aluno no ano

³⁹ Exemplos retirados de uma avaliação do primeiro semestre de 2010.

anterior) para saber o que faria depois. Respeitei sua vontade. Ao observar uma criança, conhecemos seu jeito e sabia que ele não estava me desrespeitando ou me provocando. Só não estava com calor.

As crianças podem entrar na turma da Classe Bebê quando completam 1 ano durante o ano letivo (e quando houver vaga), que foi o caso do J. Saliento ainda que, nesta época, a Classe Bebê era a única turma que permanecia em sala nos meses de janeiro e fevereiro, ficando, neste período, com as auxiliares no Programa de Férias. Algumas crianças não perdiam, portanto, o vínculo, o que facilitava sua adaptação com novos colegas depois do “novo” ano iniciar. Digo tal coisa porque na adaptação, geralmente, as crianças ficam mais quietas, explorando o espaço e observando ainda tudo e todos. Aprendi isto pela repetição: todos os anos as crianças reagem de forma parecida. Mesmo os que já articulam palavras, têm esta mesma reação. O espanto com a resposta deste menino foi também por isso. Além de ele conseguir expressar sua vontade, ele a fez ainda em abril, no período de adaptação.

De qualquer forma, é surpreendente e gratificante, a gente ouvir uma resposta desta, porque tu não esperas esta reação, embora faças tudo (planejamento, desafios, diferentes explorações que agucem os sentidos, audição de histórias e músicas etc.), visando justamente o desenvolvimento da linguagem da criança, que foi abordado no indicador anterior (choro). Dou esta conotação ao que sinto, porque tenho o privilégio de ver, como “num piscar de olhos”, o crescimento, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças desta faixa etária. Elas iniciam o ano, geralmente, sem articular palavras, passando a utilizá-las em contextos pertinentes assim que iniciam a fala. Muitas palavras e frases passam a ser ditas num intervalo de uma ou duas semanas. Tudo o que acontece na sala de aula é captado por elas (as falas, as canções, as explicações, as conversas, além dos gestos, da postura e do jeito de ser de cada um) durante os primeiros meses de aula. A partir disso, geralmente, no segundo semestre, passam a falar. Vê-los, tão pequenos, nos dizer estas coisas, como fez JE e aplicá-las tão bem é gratificante, pois vejo meu trabalho. Sabendo de tudo isto, ainda fico entusiasmada com estes momentos, é enriquecedor. Quando, ao contrário, não conseguem falar ou quando pronunciam pouquíssimas sílabas mesmo após várias intervenções e estímulos dados, elas podem estar sinalizando problemas (audição, fala...).

Voltando ao JE, mais estranho ainda é a imposição sutil do limite: ele já pode

me dizer em palavras o que sente, escolhendo ficar de casaco, porque tem a necessidade de esquentar-se. A partir das pequenas coisas (grandes para eles) que passam a escolher o que mais lhes convêm, passam a julgar o que é melhor para eles.

Reverendo meus diários, dei-me conta do quanto aprendi durante os anos, com as diversas situações de sala de aula. Coisas em que acreditava, foram reforçadas ou modificadas. Através do olhar das crianças, aprendi sobre mim e/ou sobre ser coerente nas minhas atitudes, bandeira que sempre levanto, mas que um dia “abaixei” sem me dar conta. Foi no ano de 2005, ano referência para mim, porque nele aprendi muita coisa, principalmente, sobre limites e por isso trago outro exemplo deste ano, mas que contém um diferencial: uma criança é que me lembrou do meu limite e da coerência de que tanto falo...

E foi o J. que me alertou (como sempre fazemos com eles!) quando subi na cadeirinha para pegar algo no armário: “Desce, Xibéie! É piligoso!”. Bem enfático e muito cuidadoso! Ainda bem que ele me lembrou do perigo, pois havia esquecido! Então, claro, agradeci a ele pela lembrança e desciiii! (Trecho da Avaliação - Primeiro Semestre de 2005. J.E., 2a 2m)

Sempre quando as crianças vão subir em algo, explicava (e explico) que podem se machucar. Algumas vezes, utilizava o termo “perigoso” (“Olha! É perigoso, podes cair e te machucar...”) ao invés do “Não”. A minha surpresa foi no momento em que ele me chamou a atenção: vi-me ali, nele, parado na minha frente me olhando. Ao mesmo tempo, eu, lá em cima da cadeira, olhando para baixo, me senti com uma criança que levou um “puxão de orelha”! Naquele momento, me dei conta que não estava sendo coerente com o que falava. Até poderia ter explicado que eu já era “grande” e que era uma “emergência” ou algo parecido, mas a atitude dele me desestabilizou, fiquei desarmada pela postura dele, que, na verdade, era a minha postura ali representada. O que pensei na hora foi realmente a questão da coerência, tanto que descii e ainda agradeci a ele pela lembrança, dando-lhe um beijo. Hoje, (re)lembrando desse momento, acredito que a minha atitude foi a mais adequada, porque ele aprendeu muito mais com a minha atitude de respeito à intervenção que ele fez naquele momento. Ele aprendeu, eu também!

Minha atitude mudou, no entanto, quando, por exemplo, recebi esta resposta:

Falando em mesa algumas vezes a P. sobe em cima dela! Quando chamamos sua atenção e pedimos para ela descer, ela responde “Não! A P. tá fazendo ginástica!”. Nestes momentos, as conversas são necessárias, pois ela pode se machucar. (Trecho de Avaliação Individual – Segundo semestre de 2005. P, 2a 1 m)

Novamente, uma explicação é dada e é (im)posto um limite: P. não pode fazer ginástica em cima da mesa! A mesa não é lugar para isso. Ela foi feita para colocarmos enfeites, livros, pratos, talheres, copos, enfim, e não para deitarmos em cima dela. A ginástica é feita no chão ou no colchonete (ou com ajuda de aparelhos). O importante não é elencar uma infinidade de coisas que possam ser colocadas em cima da mesa, o que importa é que ali não é um local adequado para fazer tal coisa, porque ela poderia cair e machucar-se. Explicar o motivo pelo qual ela deve sair de cima da mesa é o que interessa. Ela tem que entender o porquê da intervenção, não é um simples mandar e obedecer. Em outra época, tudo o que não era respondido, era motivo de especulação. A imaginação ia longe, era muito fértil. Mil e uma conjecturas surgiam. O mesmo acontece hoje. Prefiro explicar o motivo da intervenção, deixando tudo às claras.

Estas são situações imprevisíveis, mas que acabas conseguindo gerenciar pela bagagem que carregas (repertórios teóricos e práticos que te habilitam a agir desta forma).

E antes mesmo de articular palavras, como o “não”, as crianças já expressam com o corpo que não querem algo. Demonstram já saber o que querem desde a mais tenra idade.

Empolgada, muitas vezes com alguma coisa super-interessante (para mim, ao menos) que havia programado, chamo a atenção de todos, como fiz hoje:

- “Gente, olha o que eu trouxe vem cá, vem cá..!!!” Chamando-os para o solário e mostrando, faceira, claro, a tal coisa instigante (volto a dizer, para mim!). No caso, uma sacola cheia rolos e cones de papelão.

Não (sem palavras)

- “Bom, então continuem brincando! Outra hora mostro para vocês!”

(Trecho do Diário – Segundo semestre de 2009)

Obviamente que a brincadeira é muito mais interessante. Espalhados pela

sala brincando com os bichinhos, manuseando um livro, empurrando pela sala os carrinhos de supermercado, montando e desmontando copos de encaixe... enfim, as crianças me olham..., param tudo..., viram-se ... e ..continuam a fazer o que estavam fazendo... Novas investidas, sacudindo-me, quase pulando, dançando, às vezes até sinto-me num teatro com os braços para cima acenando, sacudindo-os para chamar a atenção, mas aí vem uma voz reforçando o que já haviam me dito e não acreditei (tentativas sempre acontecem!): -"Não!"

Os corpos e os olhares já haviam me dito esse *não*, mas tentei novamente na esperança de me seguirem para mais uma situação de aprendizagem que estava para lhes mostrar. Um desafio para lhes propor...

O que fiz: desisti, naquele momento, da minha proposta.

Pensei: Quem não gosta de brincar?

A aprendizagem é feita quando algo é significativo e naquele momento o que eu estava tentando propor não era significativo para as crianças (só para mim...), por isso desisti. Se acredito na aprendizagem significativa, não poderia forçá-los a fazerem o que eu queria. Não era um limite que eu estava ensinando. Estava propondo uma atividade, que me dei conta não interessava a eles naquele momento. Quantas atividades me foram impostas na infância e que não me chamavam a atenção? Lembro que o recreio era uma das melhores partes da tarde no colégio, além da aula de Educação Física, que adorava. Muito do que faço hoje, como já falei, é pensado a partir das minhas experiências na infância. Outro tanto é pensado a partir das minhas observações das crianças (adoro observar as pessoas!) e isso também aprendi trabalhando como auxiliar de turma (com praticamente todas as faixas etárias). Neste período, como auxiliar, aprendi muito e, depois, mais ainda como professora da Classe Bebê. Aprendi com a teoria e com as trocas com outras pessoas (professores, coordenadores, palestrantes, colegas, crianças, famílias).

Pensando em outras pessoas e nas crianças, retomo: Quem não gosta de brincar? Quantos e quantos desafios e aprendizagens estão fazendo naquele momento? Se eu continuasse a minha investida ou mandasse parar com o que estavam fazendo, iria contra o que penso, iria contra todo aquele cuidado em arrumar um espaço para as crianças tornarem-se mais independentes. Sim, porque de nada adianta pensar num mega espaço e ambiente para as crianças para ajudá-las a desenvolver a sua autonomia, se elas não podem utilizá-lo ou só podem quando eu, a professora, quiser que elas brinquem ali. Se o espaço é pensado para

enriquecer as experiências delas, por que tirá-las dele, quando estão em plenas descobertas? Naquele momento, nem precisaria ter me dado ao trabalho de propor algo, pois estava vendo que estavam brincando bem e divertindo-se na sala. Eu me dei conta do quanto a observação é importante nestes momentos. Como não vi o que me diziam? É através da observação que posso ver, escutar e ler o meu aluno. Como eles são pequenos, muitos sem articular palavras, só posso entendê-los, observando-os (como se portam, expressões faciais, o que me dizem com seus corpos, quais as ações, os movimentos que fazem). Se insistisse, não iriam aproveitar e aprender o que eu estava tentando propor. Com o tempo, passamos a conhecer cada um, a conhecer o grupo e sabemos quando é necessário propor novos desafios. Aquele não era o momento de intervir com outras propostas, pois era evidente a satisfação deles em suas brincadeiras, mas só me dei conta disso depois. Não havia *escutado* (Paulo Freire) meu aluno? Será que não vi as pistas que me deram com seus corpos e suas atitudes em sala?

Estes momentos descritos acima são diferentes de outro em que a escuta do *não* ou do *sim* é proposital, ou seja, as crianças têm que me dizer o que querem, seja articulando as palavras, seja por gestos, fazendo estes movimentos, por exemplo, com a cabeça. Ao mesmo tempo em que incentivo o uso da linguagem (da expressão, da oralidade, da comunicação), deixo-as escolher entre duas ou três opções (de música, brincadeiras, o que tomar de líquido, por exemplo) dadas por mim, momento em que têm que pensar e decidir sobre o que querem. Com esta situação, elas passam a se sentir importantes, porque elas é que vão escolher o que querem ouvir/fazer naquele momento e não o adulto de referência, embora traga as opções. Mas, para elas, só o ter que escolher algo traz certo domínio da situação e isto gera confiança nelas mesmas, porque sabem que vou valorizar as suas escolhas. Percebo a vibração delas quando isto acontece, os olhos vibram, às vezes, ficam arregalados, as mãos começam a mexer, insistentemente, por vezes, ficam parados me olhando, pensando no que escolher. Uma criança diz algo, a sua escolha, e ouço um “É!” ou “Sim!” ou ainda “Não!” A escolha do que cantar (Que música vamos cantar agora?) ou do que fazer (Vamos para o solário ou para o mezanino?) é deles. Incentivo, então, o desenvolvimento da expressão e da linguagem e a fazerem escolhas, mesmo que sejam, por enquanto, entre poucas opções e ainda opções dadas por mim.

Inicio cantando uma música, mas se eles não querem ouvi-la, já se

expressam de alguma forma. Querem outra e, prestando a atenção nas opções, escolhem o que querem. Às vezes, as escolhas não coincidem: uns querem uma música, outros outra. Fazemos, então, combinações: vou cantar uma depois a outra, perguntando se poderia ser assim. Caso todos concordem, vamos dançar, fazendo movimentos de balanceio (o uso este termo e sua importância para faixa etária, aprendi na teoria!) ou fazer a roda, respeitando escolhas e decisões tomadas, lembrando-lhes dessas combinações sempre que necessário. Caso não concordem, vamos conversando até chegarmos a um acordo que pode ser a troca da música ou a própria mudança de brincadeira. Na verdade, ao conversarmos, fazendo o contato visual com elas e respeitando as escolhas, as crianças normalmente logo aceitam o que se fala. Acredito no olhar do outro. É a primeira coisa que me aproxima ou me afasta de alguém. Olhar no olho me traz um sentimento de atenção, de confiança, de verdade, me traz informação. Com o tempo, fui apresentada a Daniel Stern, psiquiatra, que fala do processo interativo de *sintonia* do olhar.

“Através de interações recíprocas profundamente sentidas e em sintonia harmoniosa, o pai, a mãe ou o educador correspondem de uma forma plenamente satisfatória às emoções e ao nível de interesse da criança de forma a veicularem o sentimento que a criança está a experimentar”. (POST, HOHMANN, 2007, p.32).

Nesta troca de olhares, inicia uma relação de atenção e confiança: a criança aprende a confiar no adulto que lhe responde com o olhar. Não encontro dificuldade neste tipo de atitude e faço isso desde os primeiros dias de aula, tendo consciência, porém, de que o resultado esperado depende de tempo, de repetição, de vínculo, de confiança, de coerência entre o que faço e o que pratico.

Outro modo de ensinar limites é ensinar a criança a se defender do outro, o que não significa bater, mas sim reagir, chamando um adulto quando necessário e/ou dizendo que “não gostou” de algo ou “não quer” que o colega repita o que fez. Muitas crianças não sabem reagir por vários motivos, dentre eles, destaco os que mais me aparecem: porque não têm irmãos (os que têm, geralmente, já vêm de casa sabendo se defender) ou não têm contato com outras crianças ou porque não é da essência ou da personalidade dele. A questão é, na prática, como ensiná-los a se defenderem?

Aqui, apresento uma amostra de dois momentos diferentes de atitudes de um mesmo aluno, que da postura de “encolhimento”, do medo do novo ainda no período

de adaptação, no primeiro semestre, passou a se posicionar frente ao outro, controlando-se e enfrentando colegas, ensinando limite a eles, no segundo semestre. Saliento esta conquista que foi demorada e por isso escolhi estes fragmentos para dar conta do que quero passar: mostrar um pouco do contexto desta criança, mas, principalmente, mostrar que a paciência e a repetição são importantes aliadas nesta construção do sujeito.

São aliadas, porque, a meu ver, se temos paciência para repetir e o fazemos, damos atenção a esta criança, ensinamos valores, ensinamos a cuidar dela mesma e cuidar do outro também (FOUCAULT, 1991), proporcionamos a aquisição da confiança em nós, adultos responsáveis por ela, e nela mesma. Damos apoio e meios para elas se desenvolverem com autoestima e confiança.

F iniciou a adaptação, sendo trazido pelo papai ou pela mamãe, ficando sempre perto do adulto de referência que estava com ele, pedindo muito o seu colo, chamando-o quando trocava de ambiente ou se afastava um pouco. Ele reagia de acordo com o esperado para um bebê da sua faixa etária frente a um novo ambiente, com muitas crianças e adultos desconhecidos. Aos poucos, ele começou a ficar mais tempo na sala, necessitando, porém, que um adulto ficasse com ele no colo ou bem perto dele. O choro era a sua reação, o que é próprio da faixa etária, quando estava ainda sentindo-se inseguro, demonstrando isso também ao encolher-se quando um colega vinha para perto dele e ele não estava no colo. Nestes momentos, sempre conversamos, explicando que não precisava ter receio dos colegas, pois estávamos cuidando dele. (Trecho de Avaliação Individual - Primeiro Semestre de 2008. F, 1a 3 m)

F. está bem mais seguro e à vontade no colégio, correndo e rindo bastante de tudo o que faz! Ele nos transmite mais confiança em si mesmo, através de suas reações perante o novo, a diferentes situações de aprendizagem propostas e atitudes frente aos colegas. Já consegue, por exemplo, dizer “não” para eles, coisa que sempre o incentivamos a fazer. (Trecho de Avaliação Individual - Segundo Semestre de 2008. F, 1a 9m)

Fica evidente a transformação que ocorreu nesta criança de um semestre para outro. E só ao (re)ler estes fragmentos, dois anos depois, sem estar envolvida na escrita e diretamente com a criança, vendo *in loco* seus avanços, é que me dei

conta disso. O registro (um dos indicadores também explorados nesta dissertação) indica-me as mudanças, revela-me o quanto é necessário termos anotadas as observações para serem repassadas de forma fidedigna e tão reveladora sobre o crescimento e desenvolvimento de uma criança. Mas, para além disso, fica a postura que ele conseguiu adquirir a partir da nossa (professora e auxiliares) intervenção, que, inicialmente, foi no intuito de deixá-lo tranquilo e seguro, sabendo que iríamos estar a seu lado, cuidando dele, enquanto estivesse no colégio. Com o tempo, passamos a dizer que poderia responder aos colegas, dizendo que não gostava ou não queria alguma brincadeira ou não gostava de disputar algum objeto. Não era uma obrigação e nem o forçávamos a fazer tal coisa, somente conversávamos com ele, dando tempo ao tempo, encorajando-o a se defender (BRAZELTON, 2005b) e incentivando-o a ter confiança em si mesmo, o que era feito em vários momentos da tarde e em diversos tipos de brincadeiras, até que ele passou a responder e a enfrentar seus medos, dizendo “não” para seus colegas quando achasse necessário.

5.3.3 O “sim” como forma de aceitar e pedir limites

É um alívio para as próprias crianças o cumprimento de regras. (PEREIRA, 2003, p. 107).

Nós temos crianças que, visivelmente, nos mostram este desejo, seja no momento em que os pais a deixam ali (elas não conseguem se despedir, tendo diferentes reações, precisando do nosso auxílio), sejam em brincadeiras mais perigosas. Na sala em que trabalho há um mezanino, que é, inicialmente, utilizado em momentos definidos, porque temos crianças que ainda não andam ou não têm firmeza suficiente para subir, precisando de nossa ajuda. Colocamos bolas grandes para eles não subirem sem nosso auxílio. Havia um menino, porém, que sempre tirava a bola e ficava nos olhando, pronto para subir, mas não subia enquanto nós não o olhávamos ou o chamávamos! Ao ver que tínhamos estas reações, ele subia correndo!

As conversas sempre são feitas com contato visual, ou seja, falo com eles olhando no olho, para ter certeza de que estão me ouvindo e entendendo. É um modo de chamar a atenção deles e, ao mesmo tempo, de dizer “eu estou aqui para te cuidar”! E, isto é feito tantas vezes quantas forem necessárias, ou seja, com muita

repetição, mesmo porque, além do que citei acima, cada criança tem seu ritmo de aprendizagem, é única! Sempre repetia isso para ele também, mas ele sempre tinha a mesma atitude:

Nos primeiros dias, gostou muito de brincar no mezanino, subindo e descendo pelo mesmo lado: o que “sobe” (o que tem a escada)! Hoje, ele já sobe pelos dois lados, embora haja sempre nossa intervenção mostrando e o levando para o lado mais adequado de subir. Muitas vezes, ele, nos cuidando, vai tirando a bola, que colocamos para impedir a subida e descida (temos momentos no mezanino, assim, podemos cuidá-los melhor) e faz menção em subir. Mas, quando o chamamos, ele sobe bem rapidinho, rindo, tentando escapar de nós! Ele sabe que não pode subir sozinho (conversamos bastante sobre isso), tanto que não sobe no mezanino enquanto não estamos olhando! (Trecho de Avaliação Individual – Primeiro Semestre de 2005. A, 1a 5 m)

Lembro até hoje da sua expressão quando via que o olhávamos: faceiro, sorridente, subia rápido no mezanino. Ao desafiar, ele esperava um retorno nosso, queria ver a nossa reação! O que ele fazia me intrigava, porque ele não subia se não estivéssemos olhando. Tirava a bola devagar e posicionava-se, ficando estático e pronto para subir. Fui à busca de respostas que dessem conta de me explicar o que estava acontecendo. Por que ele fazia isso? Eu não entendia o que ele estava pretendendo com aquela atitude, por isso fui buscar na teoria algo que desse conta desta minha dúvida, que a sanasse. Conhecendo-o como eu já o conhecia (pelo seu perfil, seu jeito), não parecia que queria me confrontar ou se arriscar a fazer algo que pudesse se machucar, por isso a minha dúvida quanto ao que realmente queria me mostrar. Busquei os estudos de Brazelton (2005a, 2005b) que me trouxeram um certo apaziguamento, se é que posso dizer assim. Sei que tive outro olhar sobre o que ele estava fazendo. Hoje, revendo todo este material, reforço esta ideia, até porque não tive outras experiências parecidas para comparar e comprovar o que está sendo dito. As crianças desafiam sim, mas, neste caso, havia algo de diferente no seu olhar, no seu jeito, por isso a busca em aportes teóricos para tentar entendê-lo.

Assim, me sustento no estudo de T. B. Brazelton (2005b, p.109), “às vezes, essa é sua maneira de tentar se sentir poderosa e independente. ...quando se sentem poderosas demais, quando seu próprio poder as assusta... ficam sedentas de limites.” Ele queria limites. Estava brincando, fazendo um jogo conosco e, ao

mesmo tempo, parece que dizia “Me tira daqui!”. As crianças pedem por limites e pedem para nós, adultos, demonstrar o quanto gostamos delas ao cuidá-las. Parece estranho dizer isso, mas com o tempo, aliando teoria e prática, fui percebendo o quanto todo este movimento de organização interna da criança é real e vem ao encontro da confiança que ela tem no adulto referência.

5. 4 O REGISTRO

O registro sempre apareceu nos indicadores anteriores como uma fonte, um modo de recolher informações, de rememorar acontecimentos. Vou além, explorando esta afirmativa no desenrolar do texto que segue: o registro me dá elementos, pistas, dados sobre a criança, servindo como ponto de partida para eu conhecê-la e para conhecer o grupo, para planejar minha atuação, para poder escrever avaliações, para organizar reuniões e dar retornos aos pais, para refletir sobre a minha prática. Rastros, signos, indícios – esse é o conteúdo primário dos registros. Claro que também há interpretações, observações, compreensões, mas a base, o componente primário, é o signo. A escrita, por si só, já é um signo: as abreviaturas, as escolhas, a forma. E o conteúdo da leitura é, igualmente, signo.

Para fazer o registro, utilizo muito a escrita, assim como a fotografia e a gravação de áudio e vídeo; estratégias que me fazem rememorar diferentes situações, momentos do cotidiano de sala, comportamentos das crianças, seu desenvolvimento e aprendizagens. Sobre escrita, no entanto, é que me detive para fazer a dissertação, analisando textos dos meus diários e das avaliações que fiz de 2004 a 2010. Muitas vezes, transcrevo trechos das avaliações, porque no momento do registro do diário as palavras são escritas rapidamente e de forma simplificada, dificultando a sua leitura (precisaria de vários rodapés para se tornarem excertos claros). Estes registros são feitos, normalmente, fora do horário de aula, mas, por vezes, anoto (ou peço para uma auxiliar anotar) palavras ou frases como forma de me ajudar a relembrar a observação que foi feita. Por isso também muitas vezes estas anotações são feitas com palavras reduzidas ou simplificadas.

Saliento também que a fotografia é bastante utilizada e me revela instantes que são descritos, por vezes, nas avaliações coletivas ou individuais, com a ajuda de palavras ou frases curtas transcritas nos diários. A foto revela o instante, o

aprendizado sendo construído naquele momento; posso comparar como a criança agia ou age em diferentes momentos, frente um desafio, seu jeito, seu(s) olhar(es) e expressões faciais diante de momentos diversos. Por isso, sou adepta destas duas formas de registro, as fotos (e filmagens) e o diário escrito: um completa o outro. Contudo, na escolha para fazer a análise, como falei, a opção foi pela escrita, que serve de base para meu trabalho, que me faz repensar no vivido. Como Miguel Zabalza (2004, p.18) diz: "...racionaliza-se a vivência ao escrevê-la..., reconstrói a experiência".

Antes de entrar e falar nos meus registros, feitos ao longo destes anos na Classe Bebê, considero importante falar sobre a observação, porque para registrar o desenvolvimento e as aprendizagens dos meus alunos, tenho que observá-los no dia-a-dia. É a partir da observação das ações, dos jeitos de cada criança, que eu vou recolhendo pistas sobre o que elas "querem porque precisam" saber! (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.27).

Aprendo com as crianças diariamente através do modo como se portam em sala, se estão mais agitadas ou mais apáticas ou sensíveis, entre tantas outras coisas. Elas vão me dando pistas sobre as situações de aprendizagem que proponho, sobre meu planejamento, sobre os projetos e suas atividades. Elas me comunicam algo: estão gostando ou não, conseguem explorar os materiais, por que; podem estar cansadas, doentes, utilizando medicações que alteram comportamento (as bombinhas para asma, por exemplo, as deixam bem agitadas, tristes, com fome etc.). Muito do que é observado é, de alguma forma, registrado.

"Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo, tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer." (GANDINI & EDWARDS, 2002, p. 152)

5.4.1 A observação

A observação que faço das crianças me revela informações sobre maneiras de ser e estar de cada uma, aprendo sobre elas e, inevitavelmente, elas sobre mim. Há um envolvimento de ambas as partes.

Tenho também maneiras de observar e registrar o cotidiano delas, maneiras

de aprender *sobre* e *com* elas. A minha organização é feita através de planilhas de observação, não deixando, no entanto, engessar-me nelas. A cada ano tenho turmas diferentes, com crianças diferentes que necessitam de observações mais detalhadas ou ricas num campo específico, como na linguagem ou motricidade. Utilizo estas observações e registros a meu favor, como uma forma de retorno a eles para aprender, para me ajudarem a conhecer as crianças, a me conhecer, para saber o que proporcionar a elas, por exemplo. É esse acúmulo progressivo e sistemático que vai constituindo o substrato da minha aprendizagem sobre a realidade e sobre mim mesma.

Tenho que conhecer meu aluno e para isto a observação e o registro são necessários para ver cada um na sua individualidade, saber suas necessidades, proporcionar novas vivências e experiências e acompanhar seu desenvolvimento e seu crescimento. Ao mesmo tempo, essa ampla gama de individualidades vai integrando um grande repertório de jeitos de ser, de chorar, de brincar, enfim, um vasto repertório sobre formas possíveis de ser que funcionam como lastro consistente para a minha ação.

De acordo com Jacalyn Post e Mary Hohmann (2004, p. 317), "... é importante ver e ouvir com abertura de espírito. É necessário ver e ouvir tanto quanto possível sem fazer juízos ou tirar conclusões precipitadas ... é preciso ser fiel aos fatos e evitar fazer juízos."

Ser fiel e evitar juízos. Concordo com as autoras quando falam em ser fiel aos fatos (não posso inventar; tenho que descrever as reações da criança), mas no que diz respeito a inventar juízos é difícil, porque é impossível ser neutro. A escolha do que registrar já é um juízo. Descrever é escolher, é fazer recortes do que eu vejo.

O problema é que não posso descrever como uma criança se alimenta se não observo nem registro o momento em que faz suas refeições. Registrando, posso comparar como comia quando entrou no Colégio (seus alimentos preferidos, por exemplo) e como se alimenta no momento em que estou redigindo a sua avaliação. Saliento que meus juízos e avaliações não são vereditos ou ideias taxativas, mas instantâneos do percurso de formação e desenvolvimento das crianças. Assim, é necessário elencar o que será observado, para poder dar conta de relatar, posteriormente, no *Álbum de Acompanhamento da Aprendizagem e do*

*Desenvolvimento dos Bebês*⁴⁰, que será mais explorado adiante, o que cada uma fez. O modo como cada criança reagirá frente aos diferentes cuidados, às intervenções, às brincadeiras, às explorações, às atividades dos projetos, às situações de aprendizagem, às festividades, o seu relacionamento com o outro (adultos e crianças), o modo como se comunica, se porta em diferentes ambientes, a linguagem utilizada, enfim, é que modificará de criança para criança. Neste momento, tenho que observar e registrar o que vejo, sendo fiel aos fatos ao mesmo tempo em que registro minhas impressões. As experiências, pensando no conceito dado por Hans-Georg Gadamer (2008), mencionado no segundo capítulo, pelas quais cada uma passa, surtirão efeitos diferentes, dependendo do modo como são criadas pelas famílias, do modo como estabeleceram os seus primeiros vínculos, do jeito de cada uma ser. Elas reagirão muitas vezes de formas parecidas, outras nem tanto. Estas reações descritas também enriquecem e alimentam o registro e a forma como redigirei (aliado às fotos e enfeites) o texto que vai para o Álbum. Por isso, descrevo o que vejo, descrevo o momento vivido pela criança.

5.4.2. As entrevistas com os pais: modos de conhecer

As entrevistas feitas com os pais são uma das maneiras de conhecer a criança.

Nas conversas que fazia com os pais entre 2004 e 2007, nem sempre escrevia estes momentos (o que me diziam ou nossas combinações) e quando o fazia, fazia em cadernos normais ou folhas soltas que guardava depois (infelizmente, nem todas achadas). Com o tempo, vendo outras professoras, principalmente de alunos maiores, datando, relatando estas conversas e pedindo para pais assinarem este papel, fui percebendo que estas conversas eram importantes registros e que deveriam ser tratados como tal. Neles, estavam escritos suas inseguranças, suas dúvidas, seus elogios, mudanças na alimentação dos seus filhos, combinações. Eram anotações que serviriam para me orientar na prática diária com as crianças.

⁴⁰ Este Álbum é entregue às famílias no final de cada semestre e é feito somente na Classe Bebê. Ele possui Avaliação Coletiva e Individual, tendo enfeites e fotos que proporcionam diferentes leituras às crianças. Vale salientar que o Colégio considera bebês as crianças de até 3 anos. Para a escrita da dissertação, porém, preferi a utilização do termo crianças, crianças pequenas ou Primeira Infância para falar delas. O termo bebê me remete a menores de um ano/um ano e dois meses, quando ainda não caminham, não têm dentes e não articulam palavras.

Somente em 2008 é que passei a montar cadernos contendo estas especificações, guardando-os comigo. Trago abaixo um exemplo de como fazia este registro no ano de 2008, salientando que fazia da mesma maneira em 2009.

ENTREVISTAS COM PAIS
<p>Nome da criança: <u>G</u> Nome do responsável: <u>P</u> Data: <u>23/04</u> Horário: <u>18h30min</u> Local: <u>Sala recepção da Protásio</u> OBS.: <u>Observa desenvolvimento dele; interage mais com outras pessoas. Está se alimentando com outros alimentos. Abraçando e beijando. Quer que o estimule a tomar suco e água pura. Trará caixa pequena de água de côco. Achando ele "violento". Mordeu mãe: viu que machucou. Chamaram a atenção. A cadela tb. mordeu o G! Sexta-feira integral. A princípio, só em julho todos os dias; a mãe conversará com a avó para saber como ficará. Não queria turno integral (só se necessário). Iniciará 2ª semana de maio (sexta).</u> <div style="text-align: right;">(assinatura da mãe)</div></p>
<p>Data: <u>14/08</u> Horário: <u>18h35min</u> Local: <u>Pr. Adm.⁴¹ - Sala de espera</u> OBS.: <u>* Como está situação de casa? (Avó com depressão e mãe parou de trabalhar) * Alimentação: continuam batendo tudo liquidificador? Sugerir novamente mudança.</u> <u>Agora avó reagindo. Não trabalha + (mãe). Ele se afastou da avó. Não quer ficar com ela. Comida: Tenta dar em pedaços, como não aceita, batem tudo no liquidificador. Esmagar verduras na comida 1º (aqui e em casa). Bolachas, pão e carne em pedaços. Comia em pedaços quando era pequeno. Pode colocar carne em outro prato. Amassar e colocar caldo de feijão.</u></p>

Este registro era anexado ao diário (2008) ou feito em caderno separado (2009). Nele, deixava espaço para as falas dos pais e as combinações feitas por nós (pais e professora). No segundo semestre (em outra conversa formal), a diferença surge no início: coloco o que eu quero falar e/ou perguntar aos pais para, depois, colocar suas falas/respostas e combinações feitas. Ao final de cada conversa, pedia para assinarem.

⁴¹ Prédio Administrativo

A conversa é importante porque nos traz informações. A que foi feita no primeiro semestre (23/04), me trouxe duas: a de ele estava mordendo, o que poderia ser uma característica da faixa etária. Mas, em seguida, me trouxe outra informação: a cadela mordeu a criança. A partir destas informações, posso saber o motivo pelo qual a criança está se portando de determinada forma, assim como posso saber como lidar em caso de mordida na sala, falando, por exemplo, que a gente utiliza a boca para comer, dar beijo, tomar líquidos; não para morder, pois não somos cachorros.

No segundo semestre, a questão da alimentação é trazida por mim, entre outras coisas. Esta criança já tinha dois anos e dois meses e continuava comendo comida triturada; não mastigava, portanto, os alimentos. A preocupação maior era com a fala, pois ela não fazia a mastigação necessária para (também) fortalecer a musculatura do aparelho fonador. Era uma criança que, inicialmente, não emitia sons e somente depois de certo tempo é que passou a fazê-lo. A combinação foi a de passar a lhe dar comida em pedaços, tanto no Colégio, quanto em casa.

É importante que estas combinações sejam registradas, tanto para os pais, que, na maioria das vezes, percebem o interesse pelo bem-estar de seu filho, quanto para mim, professora, pois terei um documento, assinado pelo responsável, que me dá sustentação nas minhas ações.

Abaixo trago o modelo de registro destas conversas em 2010, cuja modificação ficou por conta da colocação de um espaço para a assinatura.

ENTREVISTAS COM PAIS		
Nome da criança: _____		
Nome do responsável: _____		
Data: _____	Horário: _____	Local: _____
OBS.: _____ _____		
Assinatura do responsável: _____		
Data: _____	Horário: _____	Local: _____
OBS.: _____ _____		
Assinatura do responsável: _____		

Estes dois modelos serviram de base para um novo que já tenho e que considero mais completo e organizado, mas que irei utilizar somente no próximo ano e por isso não o trago para esta dissertação.

5.4.3 As planilhas

As planilhas ou tabelas, que trago a seguir e que explorarei com mais atenção do decorrer do capítulo, foram feitas com base em leituras, conversas e/ou trocas com colegas e com a coordenação do colégio, sendo adaptadas a minha realidade. Outras planilhas, fui montando-as a partir da minha necessidade de deixá-las à mostra para auxiliares (trocas, mamadeiras) e/ou para minha orientação.

Desta forma, faço as seguintes planilhas:

- **Planilha de Troca e Planilha de Mamadeira**, confeccionadas a partir de entrevistas com os pais (anamnese) que me dão orientações básicas sobre a forma como fazem a troca e sobre como é a alimentação da criança (nestas planilhas também coloco algum tipo de alergia que a criança possa ter),
- **Planilha Diária**, em que são anotadas, entre outras coisas, a quantidade de trocas de cada criança e
- **Planilha Semanal**, na qual faço o planejamento da semana, entregando-o semanalmente à coordenação.

Saliento que estas planilhas servem de base para me orientar, tanto no início, quanto durante o ano, podendo servir também como material de apoio no momento da escrita do Diário e, conseqüentemente, do *Álbum de Acompanhamento das Aprendizagens dos Bebês*. No Diário (escrito em caderno comum em 2004 e no primeiro semestre de 2005, sendo depois confeccionado – digitado, deixando espaços para preenchimento à mão - e encadernado) escrevo (também) o planejamento semanal, as observações feitas com relação às crianças e, por vezes, às famílias, os retornos que as crianças me dão após atividades e/ou situações de aprendizagem, coloco informações sobre cada criança e bilhetes do Colégio para os pais, assim como os da coordenação para nós, professoras. Em alguns ainda, as

entrevistas com pais, os projetos e algumas fotos.

As planilhas serão apresentadas em ordem cronológica de confecção, destacando os aspectos que levaram à sua transformação e os efeitos dessa transformação sobre a qualidade do registro.

5.4.3.1 Planilhas do início do ano: formas de conhecimento e de adaptação

A partir da anamnese, feita somente com o adulto responsável, no início do ano, após a primeira reunião (em data marcada neste dia), monto planilhas para me orientar inicialmente com as crianças. Chamo-as de **Planilha de Troca** e **Planilha de Mamadeira**. Nelas, constam dados sobre como são feitas as trocas de fraldas das crianças e como é preparado o leite de cada uma, além de outros dados sobre a alimentação, como ter alergia a algum alimento. São informações importantes de como cada uma é cuidada em casa. Assim, continuamos a ter o cuidado a que estão acostumadas (em casa). Aos poucos, elas vão modificando, por exemplo, hábitos alimentares (a não ser em casos de alergia, quando a criança não pode comer determinado(s) alimento(s)), o que provoca mudanças nas planilhas.

Estas planilhas ficam na sala de aula, visíveis para as auxiliares saberem como são feitas as trocas e *como* e *o que* as crianças comem. Falo das auxiliares, porque eu já começo a conhecer as crianças nas entrevistas, no momento em que monto as planilhas, o que não acontece com elas. Isto não significa que lembrarei, nos primeiros dias ao menos, do hábito de cada uma. Por isso mesmo, preciso deste apoio.

Além da sala de aula, na Área de Higiene (que fica fora da sala), também coloco a planilha das trocas, para não haver esquecimentos. No início do ano, é difícil lembrar tudo de todos. Estamos nos adaptando às crianças, assim como elas a nós.

Na Área da Alimentação, também é colocada a planilha das mamadeiras e de outros alimentos. Assim, ao fazer a mamadeira ou arrumar as refeições, as auxiliares da cozinha ou da sala saberão como preparar os alimentos para cada criança. Falo somente das auxiliares, porque, normalmente, neste período de adaptação, fico mais com as crianças (e com os adultos responsáveis por elas, se for o caso), tentando estabelecer vínculo afetivo, conversando, brincando e

incentivando-as a conhecerem a sala e o solário, por exemplo.

Estas planilhas, com o tempo, vão sendo modificadas, pois as crianças mudam os jeitos de mamar e de comer.

A seguir, trago exemplos de planilhas que utilizo desde 2005. Saliento que não utilizei planilhas no ano de 2004, porque eram poucos alunos e, além disso, foram entrando na Classe Bebê em diferentes meses.

Trocas- Classe Bebê 2005

A	Lenço umedecido + fralda (pomada – quando evacuar)
H	Lenço umedecido + pomada + fralda
J E	Lenço umedecido + pomada + fralda * Fezes = limpar com pano
J	Lenço umedecido + pomada + fralda
L	Lenço umedecido + fralda (pomada = nas assaduras)
L B	Lenço umedecido + fralda (pomada – quando evacuar e nas assaduras)
L S.	Lenço umedecido + fralda + maizena (pote de talco) (pomada – nas assaduras /uso também do chá de camomila)
M	Algodão úmido + fralda (pomada – nas assaduras) * Alérgica a lenços umedecidos
P	Lenço umedecido + pomada + fralda
P	Lenço umedecido + fralda (pomada: só assadura. Alérgico)
V	Lenço umedecido + fralda (pomada – só assaduras. Fralda = recortar, tirar 1 parte para não machucar)

Mamadeiras – Classe Bebê

A	Leite integral = 140 ml (pode acrescentar 1 colher pequena de achocolatado)
H	Leite integral
JE	Leite integral (+ 2 colheres rasas de achocolatado)
J	Leite integral: 150 a 160 ml
L	Leite integral: 250 ml (+ 2 colheres pequenas de achocolatado)
L B	Leite integral: 200 ml (pode acrescentar achocolatado = 1 colher pequena)
L S.	Leite em pó com aveia + água (já vem com o pote pronto todo o dia)
M	Leite integral (fervido): 200 ml
P	Leite integral: 150 a 160 ml
P	Leite integral no copo (pode acrescentar achocolatado = 1 colher pequena)
V	Leite integral no copo: 30 a 40 ml

Comparando estas duas tabelas feitas em 2005 com as de 2010, que trago a seguir, posso dizer que a mudança ocorrida foi em relação às crianças, que pela minha experiência (e revendo as tabelas, confirmo isto) têm chegado ao Colégio

cada vez mais alérgicas, seja aos alimentos, seja ao tipo de fralda ou ao lenço umedecido, seja ainda aos insetos. Enfatizo que, por causa disso, além do educar, tenho que cuidar da saúde da criança, oferecendo-lhe alimentos que possa comer, por exemplo. Partindo deste pressuposto, trago as planilhas de 2010 para mostrar que não houve alterações na sua formatação, mas houve acréscimos nas informações dadas pelos pais (o que foi acontecendo ao longo dos anos a partir de 2005).

TROCAS - Classe Bebê 2010 – Profª Cybelle Caroni

A	ALGODÃO + ÁGUA + PANINHO. Alérgico ao lenço umedecido. Pomada: só em assaduras. Pasta d'água: alergias do calor e picada de inseto.
B	LENÇO UMEDECIDO + POMADA Cocô: Tirar excesso com Lenço Umedecido + Lavar com sabão Neutro + Secar (paninho) + Talco
B	LENÇO UMEDECIDO + POMADA Cocô: Tirar excesso com Lenço Umedecido + Lavar (ou algodão com água) + Secar com paninho
E	LENÇO UMEDECIDO. Pomada: só quando estiver assada. Passar pouca.
E	LENÇO UMEDECIDO + POMADA
I	LENÇO UMEDECIDO. Pomada: só quando estiver assada.
J	LENÇO UMEDECIDO + POMADA (no ânus e na virilha. Não dentro dos lábios).
L	LENÇO UMEDECIDO + POMADA Cocô: Tirar excesso com Lenço Umedecido + Algodão Umedecido + Secar (paninho) + Pomada
L	ALGODÃO + ÁGUA + PANINHO. Cocô: LENÇO UMEDECIDO (molhado na água morna)+ PANINHO. Trocar logo senão ocorre sangramento! Sensível ao lenço umed. POMADA: só nas assaduras.
L E	LENÇO UMEDECIDO + POMADA
L H	LENÇO UMEDECIDO. Pomada: só quando vermelho
V	LENÇO UMEDECIDO + POMADA. Pele sensível.

MAMADEIRAS E OUTROS ALIMENTOS - Classe Bebê 2010 – Profª Cybelle

A	200 ml de ÁGUA + 2 medidas de NINHO1+
B	200 ml de ÁGUA + 2 colheres de sopa (bem cheias) ou 4 medidas de NINHO 1+ (+ 2 bolachas Maria + 1 col. sopa rasa ou 1 medida de Farinha Láctea + 1 banana (Na falta: 200ml de Leite Integral) Alguns alimentos: amassados ou passados no liquidificador
B	250 ml de ÁGUA + 2 ½ colheres de sopa (cheias) de NINHO Banana: amassada com aveia ou farinha láctea.
E	250 ml de LEITE DE SOJA. Só oferecer se não aceitar outro alimento.
E	210 ml de ÁGUA + 2 col. de sopa de NINHO 1+ (ou 210 ml de leite integral)
I	180 ml de LEITE INTEGRAL (morno)
J	210 ml de ÁGUA + 7 medidas de NINHO + 2 medidas de SUSTAGEM
L	240 ml de ÁGUA + 6 col. sopa (bem rasa) de NINHO ou 240 ml de LEITE INTEGRAL + ½ col. de chá de ACHOCOLATADO Não tolera: CENOURA, BETERRABA E MORANGA.
L	200 ml de LEITE DE SOJA + 100 ml de água + 1 col. de sopa de LEITE NINHO Crescimento. Frutas amassadas, pura ou com aveia e farinha láctea.
L E	250 ml de LEITE INTEGRAL
L H	250 ml de LEITE INTEGRAL Tomate: SEM PELE. Morangos: NÃO. Não entrou com corante, pq. é alérgico (gelatina...)
V	200 ml de ÁGUA + 3 col. sopa (cheias) de NINHO + 1 col. DE MUCILON

TODOS: ALIMENTOS CORTADOS EM PEDAÇOS BEM PEQUENOS.

Às 16h – MAMADEIRA PARA: I, L H e V.

Às 17h30min - MAMADEIRA PARA: A, B, B, E, J, L, L e L E.

LANCHE: 13h50min JANTA: 16h

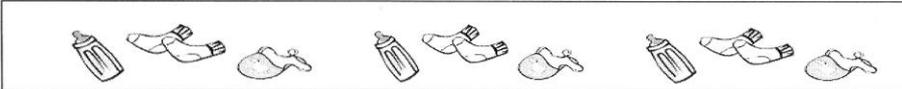
Escolhi somente a tabela de 2010 para mostrar como os pais foram detalhistas em relatar o modo de fazer as trocas das crianças e o modo de alimentá-las. Com todas estas informações, pensei que esta seria uma turma em que os pais estariam presentes em todos os momentos proporcionados pela Classe Bebê; seriam participantes em tudo. Imaginei também que exigiriam bastante de mim e pediriam retornos constantes sobre seus filhos. Como já mencionei nesta dissertação, deparei-me com pais, salvo exceções, longe desta descrição que fiz acima. Nem tudo o que “leio”, sem ter feito uma observação mais minuciosa, está de acordo com o que acontece. Esta foi uma experiência diferente das que eu tive até agora, lembrando dos conceitos dados por Josso (2004) e Larrosa (2002, 2004). No entanto, segundo Gadamer (2008), esta foi uma experiência, já que toda experiência não se repete; agrego novas perspectivas ao que já me passou.

A partir destas planilhas de troca e de mamadeiras, é preenchida outra, que chamo de **Planilha Diária** e que fica afixada na parede da sala. Na primeira planilha diária de 2004, constava o nome da criança e espaços a serem preenchidos sobre a troca de fraldas (espaço no qual anotávamos os horários das trocas nos turnos da

manhã e da tarde), as refeições (anotávamos como comiam – Comeu Bem (CB), Comeu Pouco (CP) e Repetiu (R) - nos lanches da manhã e da tarde, no almoço e na janta: LM/A/LT/J⁴²) e o sono (horário em que a criança adormecia e despertava, tanto pela manhã, quanto pela tarde). Por serem poucos alunos, além de dar conta das informações, era de fácil preenchimento. Trago abaixo um exemplo desta tabela, datada de 23 de setembro de 2004:

COM-VIVER - EDUCAÇÃO INFANTIL - CLASSE BEBÊ PLANILHA DE CONTROLE											
DATA: 23/9/2004											
NOME	TROCA DE FRALDAS				REFEIÇÕES				SONO		
	MANHÃ	HORÁRIO	TARDE	HORÁRIO	LM	A	LT	J	MANHÃ	TARDE	
G.	xixi	8:30	xixi	14h05		CB	CP			11h45	13h20
	xixi	10:50									
J			xixi	15h25			CB	CB			
E			xixi	13h45							16h55
L	xixi	9:50									

CB - COMEU BEM CP COMEU POUCO R -REPETIU



No ano seguinte, porém, ela já não servia, porque demorávamos muito até anotar os horários de cada troca, por exemplo. Saliento que a turma chegou a ter 13 (treze crianças) em certo momento, pois uma das crianças da manhã precisou ficar em turno integral por alguns meses. Em 2005, então, só marcávamos a quantidade de trocas. Assim, aos poucos fui modificando-a, porque achava que a planilha não dava conta do que eu precisava e de forma rápida.

Desde 2008, utilizo a planilha diária para anotar a quantidade de trocas, horários em que a crianças dormem e acordam, sua temperatura e horários das medicações. Esta foi uma necessidade que tive: colocar este item a mais, pela quantidade de crianças que estavam chegando ao Colégio com algum tipo de

⁴² LM: Lanche da manhã; A: Almoço; LT: Lanche da Tarde; J: Janta

Em 2004 e no primeiro semestre de 2005, anotava o que iria fazer semanalmente com as crianças no diário (caderno todo escrito à mão). A partir de 2005, passei a fazer o “esqueleto” deste diário no computador, imprimindo as páginas a serem utilizadas, encadernando-as e preenchendo ao longo do ano.

Outra diferença do diário de 2005 a 2009 para os de 2004 e 2010 é a questão da colocação ou não de horários para fazer as atividades propostas. Em 2005, passei a colocar horários para cada momento da tarde, mesmo sabendo que estes horários eram colocados por mera formalidade para mim. Eram colocados mais em função das auxiliares, pois, caso eu não estivesse presente, o planejamento estava feito e podia ser seguido sem problemas. Este planejamento fica afixado na sala de aula.

Contudo, tenho horários fixos na rotina, porque, como o Colégio é grande, dependo de horários para ir à praça⁴³, por exemplo. Os horários de lanche e janta são demarcados para melhor utilização da Área de Alimentação, mas posso, como faço algumas vezes, fazer estas refeições em outros locais, como no solário, na sala ou na praça. Posso adiantar (se muitas crianças não almoçaram, por exemplo) ou atrasar o horário de alimentação de 15min a 30min, dependendo do estado físico das crianças. Faço isto quando elas estão com sono⁴⁴ (se adormecerem, comerão quando despertarem), quando estão envolvidas com alguma exploração, por exemplo.

A aula especializada de Música é a única que não posso alterar, pois dependo da carga horária de trabalho da professora, que atende outras turmas.

Em 2004 e no primeiro semestre de 2005, escrevia no diário o planejamento semanal, sem colocar os horários de cada parte da rotina. Trago abaixo um exemplo de planejamento semanal que fazia em 2005, primeiro semestre:

⁴³ Os espaços utilizados pela Educação Infantil são: Áreas Recreativas ao Ar Livre – Praças 1, 2 e 3; Praça Coberta, Pátio e Área da Alimentação. A Classe Bebê utiliza as Praças 3 e Coberta, Pátio e Área da Alimentação, além do solário e da sala de aula.

⁴⁴ O sono é feito em horários diferenciados, dependendo de cada criança. Durante a tarde, faço momentos de relaxamento para todos descansarem, depois de atividades agitadas, como ir à praça, mas não obrigo nenhuma criança a dormir.

Semana de 4 a 8 de abril

* 4/4 – audição músicas “trem” - “Eu vou pegar o trem...” / Bia Bedran⁴⁵

- contação história livro “O trem” (Mary e Eliardo França) e “Piuí-piuí” (da Ed. Todolivro)

- exploração de brinquedos: trem, carro, navio e avião (peso, tamanho, cores, sons)

- brincadeiras na área coberta – carrinhos

- exploração de tecidos: passeando de trem (arrastando eles) e fazendo túnel (todos embaixo do TNT)

- exploração do giz de quadro – desenho na área coberta: nos quadros e no chão (frente sala da R)

- exploração de giz de cera (folha A3 e no pardo)

(Trecho do Diário - Primeiro Semestre de 2005)

Este tipo de registro me deixava livre para fazer a rotina diária das crianças com as crianças, respeitando o ritmo de cada uma, bem como seu estado físico. Porém, pensando já no ano seguinte, as auxiliares que ficariam comigo poderiam não saber como se orientar a partir deste planejamento, que parecia solto. Saliento que as auxiliares, que trabalhavam na Classe Bebê em 2004 e 2005, foram aprendendo comigo e eu com elas sobre as crianças desta faixa etária. Fazíamos estudos e encontros com a coordenação para discutir leituras e falar da prática.

Pensando nisso, fiz uma planilha-base, a partir de modelos de outros níveis (da Educação Infantil do Colégio) apresentados pela coordenação, que foi fotocopiada e encadernada, em que preenchia dados sobre a rotina, conforme ia planejando a semana. Para ficar mais organizada, coloquei horários para diferenciar momentos, sabendo, no entanto, que não precisaria segui-los à risca. Abaixo, trago a semana de 29 de agosto a 02 de setembro de 2005, que escaneei do meu Diário. Optei por assim trazê-la para exemplificar como era feita e preenchida.

⁴⁵ Bia Bedran tem Cd com música sobre trem.

CLASSE BEBÊ - PLANILHA DE ATIVIDADES SEMANAIS *Das Mães - Semana da Mãe*

Semana de: *21 de ago a 02 de set.* Projeto: *Branco de leite e parolendas* 

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13h10	Chegada Brinquedo/Solário Mezanino	Chegada Brinquedo/Solário Mezanino	Chegada Brinquedo/Solário Mezanino	Chegada Brinquedo/Solário Mezanino	Chegada Brinquedo/Solário Mezanino
13h45	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
14h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14h30	relaxamento	relaxamento	relaxamento	Música	relaxamento
14h45	Atividade corporal Atividades Parolendas (pl. semana) * um, dois, três e arroz (exploração)	História Especial "O Pintor de lembranças" (José Antônio do Carajo / Jesus Gabriel)	Massa de Modelar ou Meleca "Fazendo bolinho inglês e pastéis"	Relaxamento Carimbo da mão (3x)	Culinária Prato colorido Tada (tomate, cenoura, beterraba, ervilha)
15h25 - 16h	Praca 3 da comida no prato) * Salada, saladinha... * Vamos passear na floresta...	Exploração do corpo (mãos, pés, nariz, boca, olhos, cabelo, unhas)	Exploração de folhas, casca de ovo e terra (filagem)	Audição do hino nacional e exploração da Bandeira.	Exploração e uso de diversos materiais fazendo a sua salada: papel picado vermelho, papel crepom laranja, carimbo (roleta) verde, pintura de dedo roxo.
16h-16h30	Área Verde		folha		
16h35	Higiene/janta	Higiene/janta	Higiene/janta	Higiene/janta	Higiene/janta
17h30	Higiene/saída	Higiene/saída	Higiene/saída	Higiene/saída	Higiene/saída
	Brinquedo/música/saída	Brinquedo/música/saída	Brinquedo/música/saída	Brinquedo/música/saída	Brinquedo/música/saída

Este tipo de planilha perdurou por bastante tempo, como mostro a seguir, trazendo uma planilha de 2007⁴⁶, onde se pode visualizar melhor (inclusive, por estar digitada) como continuava a fazê-las.

⁴⁶ Trago a planilha apresentada no Relatório de Prática de Ensino, do Curso de Pedagogia – Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, realizado no Primeiro semestre de 2007, sob orientação da Prof. Ms. Beatriz Kulisz.

CLASSE BEBÊ – PROFª CYBELLE CARONI - PLANILHA DE ATIVIDADES SEMANAIS - 2007

Semana de: 11 a 15 de junho

Projeto: Descobrimos os bichinhos da casa e do sítio

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13h10	Chegada Mezanino/Exploração materiais do baú	Chegada Brinquedo/ Mezanino	Chegada Brinquedo/Mezanino	Chegada Mezanino/Exploração materiais do baú	Chegada Brinquedo/Mezanino
14h	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
14h10	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
14h30	14h50 - MÚSICA	Solário (músicas)	PRAÇA/Solário	Solário	PRAÇA/Solário
15h – 15h40	ÁREA VERDE/ Relaxamento	ÁREA VERDE/ Relaxamento	ÁREA VERDE/ Relaxamento	ÁREA VERDE/ Relaxamento	ÁREA VERDE/ Relaxamento
15h50	<i>HISTÓRIA: “O barco”, Mary e Eliardo França, contada utilizando recursos: TNT azul, bolhas de sabão e brinquedos (peixes e barcos). Brincar de barco: música “Balança o barquinho”</i>	<i>Visita do peixe da turma do Nível 1 na nossa sala: Observação do peixe de verdade e dos da sala (fotos e brinquedos), fazendo associações e questionamento s. Brincadeiras com peixes de brinquedo</i>	<i>Atividades motoras e de exploração, realizadas através de brincadeiras simbólicas: caminhar e engatinhar em cima de diferentes texturas que imitam a água. Túnel Fundo do Mar, feito com tecidos, tule e peixes pendurados.</i>	<i>Exploração de garrafas pet, água e anilina azul: confeção de garrafa colorida (mistura e transformação) com peixes de EVA dentro</i>	<i>História: “ O susto”, Mary e Eliardo França, Ed. Ática. Exploração de instrumentos que estão dentro do saco, audição de músicas cantadas com os instrumentos e gravação dos sons</i>
16h15	Higiene/ JANTA/ mamadeiras /Higiene	Higiene/ JANTA/ mamadeiras /Higiene	Higiene/JANTA/ mamadeiras/ Higiene	Higiene/JANTA/ mamadeiras/Higien e	Higiene/JANTA/ mamadeiras/Higie ne
17h	Relaxamento: ouvindo sons de água (cd: Sons da natureza)	Exploração da Caixa Surpresa (com brinquedos de bichos do mar)	Brincadeiras com bolhas de sabão embaixo do túnel	Exploração de livros, jornais, encartes e/ou revistas	Audição dos sons gravados anteriormente
17h30	Higiene/saída	Higiene/saída	Higiene/saída	Higiene/saída	Higiene/saída
17h40	Solário	Brincadeiras com música	Relaxamento: Sons da natureza	Rodas cantadas	Exploração de revistas, encartes e/ou livros
18h30	Brinquedo/ música/saída	Brinquedo/ saída	Brinquedo/música /saída	Brinquedo/música/ saída	Brinquedo/música / saída

Livro(s) utilizado(s): “O barco”, Mary e Eliardo França, Ed. Ática e
“ O susto”, Mary e Eliardo França, Ed. Ática

Como se pode notar, deixava um espaço maior no que seria o “meio da tarde” para trazer para as crianças atividades dos projetos e/ou situações de aprendizagem diferentes ou mais complexas ou ainda mais ricas, no sentido de serem desafiadas

com outras coisas além do que já lhes era comumente proporcionado.

Ao rever estes registros, notei que talvez fosse necessária esta colocação dos horários para me organizar e para servir de orientação para as auxiliares, que chegam novas praticamente todo ano⁴⁷. De qualquer forma, resolvi, em 2010, deixar estas planilhas sem horários, como fazia anteriormente, mas não totalmente: somente deixei os horários fixos. Quanto às auxiliares, fui ensinando-as, repassando a ideia do respeito ao ritmo de cada criança e que a rotina é necessária para as crianças pequenas, mas não pode tornar-se enfadonha. Assim o fiz desde o período de adaptação, momento em que as crianças ainda saiam em horários diferentes do Colégio, como trago a seguir:

⁴⁷ As auxiliares continuam com as crianças que estavam na Classe Bebê, indo com elas para o Nível 1 (crianças de 2 a 3 anos) no ano seguinte. No entanto, entre 2004 e 2005, 2006 e 2007 e 2009 e 2010, uma das auxiliares permaneceu comigo trabalhando na Classe Bebê.

PLANILHA DE ATIVIDADES SEMANAIS – 2010 - CLASSE BEBÊ – PROFª CYBELLE CARONI

Semana de: 22 a 26 de março					Projeto: (Adaptação)				
2ª feira (22)	3ª feira (23)	4ª feira (24)	5ª feira (25)	6ª feira (26)	2ª feira (22)	3ª feira (23)	4ª feira (24)	5ª feira (25)	6ª feira (26)
CHEGADA: <u>Exploração da sala de aula e do solário:</u> brincadeiras com panelinhas, piscina de bolinhas, bichos da gaveta e jogos de encaixe.	CHEGADA: <u>Exploração da sala de aula e do solário:</u> brincadeiras com panelinhas, piscina de bolinhas, bichos da gaveta e jogos de encaixe.	CHEGADA: <u>Exploração da sala de aula e do solário:</u> brincadeiras com panelinhas, piscina de bolinhas, bichos da gaveta e jogos de encaixe.	CHEGADA: <u>Exploração da sala de aula e do solário:</u> brincadeiras com panelinhas, piscina de bolinhas, bichos da gaveta e jogos de encaixe.	CHEGADA: <u>Exploração da sala de aula e do solário:</u> brincadeiras com panelinhas, piscina de bolinhas, bichos da gaveta e jogos de encaixe.	CHEGADA: <u>Exploração da sala de aula e do solário:</u> brincadeiras com panelinhas, piscina de bolinhas, bichos da gaveta e jogos de encaixe.	CHEGADA: <u>Exploração da sala de aula e do solário:</u> brincadeiras com panelinhas, piscina de bolinhas, bichos da gaveta e jogos de encaixe.	CHEGADA: <u>Exploração da sala de aula e do solário:</u> brincadeiras com panelinhas, piscina de bolinhas, bichos da gaveta e jogos de encaixe.	CHEGADA: <u>Exploração da sala de aula e do solário:</u> brincadeiras com panelinhas, piscina de bolinhas, bichos da gaveta e jogos de encaixe.	CHEGADA: <u>Exploração da sala de aula e do solário:</u> brincadeiras com panelinhas, piscina de bolinhas, bichos da gaveta e jogos de encaixe.
Higiene/LANCHE: 13h50min	Higiene/LANCHE: 13h50min	Higiene/LANCHE: : 13h50min	Higiene/LANCHE: 13h50min						
SOLÁRIO Brincadeiras e músicas									
EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS: INSTRUMENTOS MUSICAIS	EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS: PAPEL ONDULADO E GIZ DE QUADRO	EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS: PLASTICO BOLHA	EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS: PAPEL CREPOM E PAPEL CONTACT	EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS: MASSA DE MODELAR CASEIRA	EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS: INSTRUMENTOS MUSICAIS	EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS: PAPEL ONDULADO E GIZ DE QUADRO	EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS: PLASTICO BOLHA	EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS: PAPEL CREPOM E PAPEL CONTACT	EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS: MASSA DE MODELAR CASEIRA
MEZANINO									
MAMADEIRAS TROCAS/SAÍDA: 17h10min	MAMADEIRAS TROCAS/SAÍDA: 17h30min	Higiene/JANTA: 16h MAMADEIRAS/ trocas	Higiene/JANTA: 16h MAMADEIRAS/ trocas	Higiene/JANTA: 16h MAMADEIRAS/ trocas	MAMADEIRAS TROCAS/SAÍDA: 17h10min	MAMADEIRAS TROCAS/SAÍDA: 17h30min	Higiene/JANTA: 16h MAMADEIRAS/ trocas	Higiene/JANTA: 16h MAMADEIRAS/ trocas	Higiene/JANTA: 16h MAMADEIRAS/ trocas
Higiene/JANTA: 16h15min Exploração da sala e de livros e/ou revistas. SAÍDA (18h30min/19h)*	Exploração da sala e de livros e/ou revistas. SAÍDA	Exploração da sala e de livros e/ou revistas. SAÍDA	Exploração da sala e de livros e/ou revistas. SAÍDA	Exploração da sala e de livros e/ou revistas. SAÍDA	Exploração da sala e de livros e/ou revistas. SAÍDA Solário/SAÍDA	Exploração da sala e de livros e/ou revistas. SAÍDA	Exploração da sala e de livros e/ou revistas. SAÍDA	Exploração da sala e de livros e/ou revistas. SAÍDA	Exploração da sala e de livros e/ou revistas. SAÍDA Solário/SAÍDA

OBS: Cantar músicas em vários momentos. A retirada dos materiais da mochila pode ser feita neste horário se houver poucas crianças, senão quando outra auxiliar chegar. As trocas podem ser feitas antes ou depois dos horários estipulados, dependendo de como estiver a fralda e a própria turma. Avisar (sempre) a todas, qualquer saída da sala.

5.4.4 O (meu) registro das observações⁴⁸

Para fazer as observações na Classe Bebê, tinha uma ideia do que registrar (informações sobre sono, alimentação, brinquedos de que mais gostava, chegada e saída), mas não tinha um roteiro ou algo mais sistematizado que pudesse me orientar na busca por informações sobre a criança. Sentia falta de algo mais consistente, que pudesse me revelar cada uma delas. Em 2004, recebemos a

⁴⁸ Estes registros estão servindo como base para outras professoras que entram na Classe Bebê do Colégio, principalmente, no turno da manhã. O Colégio conta com duas turmas que atendem crianças de 1 a 2 anos: uma no turno da manhã e outra no turno da tarde, do qual sou professora.

primeira turma de crianças tão pequenas no Colégio (que atendia dos 3 anos em diante), nossa (minha, da coordenação, do Colégio) primeira experiência com esta faixa etária, ou seja, tudo era novo, inclusive, as formas de observar (observar o quê?) e de registrar.

No meu diário, há registros, normalmente, curtos, escritos diariamente, tanto sobre meu planejamento e/ou sobre o que havia acontecido em sala, quanto sobre as crianças. Ao relê-los para fazer minha pesquisa, achei-os superficiais para quem estava iniciando uma trajetória como docente. Não escrevia sobre dúvidas, nem anotava as combinações com a coordenação. Ainda tenho muitas lembranças, porque foram momentos marcantes, que fizeram a diferença, que me tocaram, que me fizeram pensar, ou seja, vivi (novas) experiências. Trago a seguir um excerto do meu diário para dar uma amostra do que falo:

Dia 18 – Manipulação de tecido – tule, de cores diferentes.
 Música – violão com L.
 Soninho: G
 Repouso: P
 Janta

Registro:

G no colo. De tanto eu falar “pombas” (*Olha a pomba no telhado!*), ele repetiu: *pomba!*
 Todos se reconheceram: *onde está o H?* eles procuram e apontam. Sorriem!
 Estão se abraçando qdo⁴⁹. Chegam: G e H
 H - muito carinhoso.
 (Trecho do Diário – Dia 18 de agosto de 2004)

Além disso, fazia anotações sobre cada criança, como trago em outro exemplo abaixo:

⁴⁹ Quando

M

- Brinca com todos
- Fala com todo mundo q⁵⁰ entra na sala (despachada), beija
- reconhecendo todas as músicas; já cantam
- já sabe quem é mãe do colega (pergunta por eles)
- tem um pouco de disputa c/⁵¹ prima
- final de tarde +⁵² cansada
- Diminuindo briga c/ outros em relação a brinquedos da sala (é *meu!*)
- mordidas.

(Trecho do Diário de 2004. M, 2a 2m)

Registrava no meu diário, portanto, as explorações, as atividades e situações de aprendizagem que proporcionava, colocava dados sobre o sono, a adaptação, a chegada e a saída da escola, a alimentação de cada um, as falas de cada um, como era a motricidade (se caminhavam ou não, se corriam). A partir destes dados, (re)lia e escrevia as avaliações coletiva e individual.

Com o passar do tempo, com leituras, conversas com colegas e coordenação sobre como faziam seus registros e, principalmente, com a prática, fui percebendo que necessitava de uma lista de prioridades para serem observadas para não deixar escapar informações importantes sobre todas as crianças e sobre o grupo ao qual pertencem. Seria uma forma sistemática de apreensão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento de cada uma e do todo, que acaba (me) revelando o meu processo de aprendizagem também, pois fui fazendo escolhas, fui aprendendo e apreendendo formas de observar e de fazer registros.

Assim, fui elencando *o que, quando, como* observar e, a partir disso, registrar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças para, depois, redigir as avaliações coletivas e individuais de cada semestre e montar o Álbum. A maior parte destes modelos de registros (planilhas de troca e mamadeira, segunda versão em diante das planilhas diária e de atividades semanais, além de elencar o quê observar para a escrita das avaliações coletivas e individuais) é de minha autoria com a devida aprovação da coordenação.

A seguir trago, primeiramente, dados sobre as avaliações coletivas, para, em seguida, trazer os das avaliações individuais.

⁵⁰ Que

⁵¹ Com

⁵² Mais

Em 2004, as avaliações coletivas tinham como base a leitura das individuais, mais as informações coletadas no diário sobre as explorações e situações de aprendizagens proporcionadas em sala, sem ter um roteiro para me basear. De 2005 a 2006, além de fazer estas leituras e a leitura da avaliação coletiva de 2004, passei a registrar as observações sobre a turma, tendo como base informações que achei necessárias para traçar o perfil da turma.

De 2007 em diante, fui organizando de maneira mais ordenada e sistematizada estas informações, que passaram a ser as informações-base que escolhi para conhecer melhor meu grupo de alunos (pensando também na escrita da avaliação coletiva). Este material, porém, foi perdido no momento em que, inadvertidamente, salvei algumas alterações para entrega à coordenação em junho deste ano. De qualquer forma, segue abaixo este material:

AVALIAÇÃO COLETIVA DA CLASSE BEBÊ⁵³

Na Avaliação Coletiva do primeiro semestre da Classe Bebê deve constar:

o perfil da turma (número de crianças, faixa etária, se há crianças em turno integral, quantas...);

a descrição de como foi a ambientação e a adaptação - explicação rápida das sutilezas que faixa etária suscita e os motivos deste período ser tão delicado, além da importância da presença dos pais; descrever as reações que tiveram (o porquê das mesmas - se é ou não característica da faixa etária), os brinquedos e brincadeiras de que mais gostam, relação com os adultos “cuidadores” (se houve empatia por alguma pessoa em especial - professora, auxiliares...), locais que mais gostam de ficar (áreas da sala, solário, praça...);

a organização da rotina (o que fazemos durante o dia/semana) – dias, horários e reações das crianças na aula de música (exploram instrumentos? Quais? Quais as músicas de que mais gostam? Relação com a professora); música: em que momentos ouvimos Cd's e/ou cantamos músicas? Importância da música para a faixa etária, tipos de músicas ouvidas; brinquedos e brincadeiras de que mais gostam; quais locais em que vamos durante a tarde (Qual a preferência da maioria das crianças? O que mais gostam de fazer nestes locais ou qual brinquedo que mais chama a atenção delas na praça, por exemplo?); refeições: aonde fazemos? O que a turma gosta mais de comer (frutas/complementos no lanche e na janta)? Comem bem?; líquidos: o que é oferecido? Qual o preferido? Em que momento? Tomam mamadeira? Em que momento?; cuidados com o bem-estar da criança e higiene: como e quando fazemos? Uso do álcool gel, importância de fazer higiene do nariz (linguagem); explorações: o que as crianças mais gostam de explorar? Quais as explorações que são feitas ou que tipo de situações de aprendizagem são proporcionadas aos bebês? Por quê? O que mais gostam de fazer? sono/relaxamento: as crianças fazem? Em que momentos? Dormem? Como e aonde? Utilizam bico?, motricidade: como se movimentam em sala? Gostam de correr?;

a linguagem: como as crianças se expressam? Relato da importância da linguagem e das atividades que fazemos para seu desenvolvimento e aumento do vocabulário;

os projetos: breve relato dos projetos que fizemos.

⁵³ Texto base reescrito em 22 de junho de 2010 a pedido da coordenação do Colégio para apresentação no Encontro de Educadores das Irmãs Escolares de Nossa Senhora – IENS da Província de Porto Alegre, ocorrido em Santo Antônio da Patrulha.

No segundo semestre:

8. **a rotina:** breve relato de como a rotina está sendo feita (se houve modificações: quais foram e por que?): alimentação/líquidos (como está sendo feita? Houve mudanças? Quais?), higiene, música, sono/relaxamento, brinquedos e brincadeiras (quais as que continuam gostando? Quais as novas?), outros ambientes do colégio (quais os de que mais gostam?), aulas de música: breve relato de como está sendo o andamento destas aulas: quais as músicas de que mais gostam? Qual o instrumento de que mais gostam (se houver)?, motricidade: todos já estão andando? Correndo? Pulam?...;

9. **a linguagem:** os avanços da linguagem: como estão se expressando? Todos já estão falando? Histórias de que mais gostam, uso do gravador (Gostam? Falam? Reconhecem sua voz?), Já contam histórias pequenas? Cantam?...;

10. **as explorações:** que tipo de explorações estão sendo feitas e quais as de que mais gostam?, Uso da tinta – gostam?, Descrição de momentos em que fazem diferentes explorações;

11. **os projetos:** detalhar mais os projetos - quais foram feitos? Importância e motivos. Quais os de que mais gostaram? Que tipo de situações/atividades que mais se envolveram? Houve envolvimento dos pais? Como?

Com estas informações-base, faço, então, a avaliação coletiva.

Na avaliação individual, em que relato a história e as maneiras de ser e estar do meu aluno na Classe Bebê e no colégio, utilizava como base o seguinte roteiro:

**OBSERVAÇÕES PARA FAZER A AVALIAÇÃO INDIVIDUAL
CLASSE BEBÊ**

Adaptação da criança:

Quem fez?

Como foi? Quais as suas reações (Ela entrou bem/ chorou/ trouxe brinquedo/ ficou no colo ou de mãos dadas/ chamou ou procurou por quem fazia a adaptação...)?

Como entrava na sala no início e como entra agora?

Qual a área e/ ou brinquedos que mais chamou a sua atenção?

Houve identificação com alguma outra criança e/ou adulto? Quem?

Alimentação:

O que gosta de comer no lanche?

O que gosta de comer na janta?

Come (com ajuda de adulto/ sozinha/ utilizando talheres? Quais/ Descasca banana ou outras frutas)?

Como se porta à mesa (fica sentada sozinha/ no colo/ corre pelo refeitório)?

Aula de música:

Como se porta (participa, explorando instrumentos/ batendo palmas/ dançando/ só observa/ fica afastada/ não gosta)?

Qual a relação com o professor (tem medo/ gosta/ como demonstra isso)?

Quais as músicas de que mais gosta ou que chamam sua atenção?

Brinquedos, brincadeiras e áreas:

Quais os preferidos?

Como e onde gosta de brincar (no Solário/ na sala/ em qual das áreas fica mais ou transita com os brinquedos/ brinca sozinho/ chama uma criança ou adulto para este momento/ pega o brinquedo sozinho ou espera por um adulto para dá-lo)?

Nas brincadeiras (de roda, por exemplo), ele espera ser chamado ou vem sozinho?

Como fica na Área Coberta e na praça (gosta de ir a estes locais/ qual prefere/ que brincadeiras gosta de fazer nestes locais)?

Explorações:

Qual a reação da criança frente a novas explorações (gosta/ tem receio/ participa/ não aceita/ chora/ não quer parar/ como reage quando mexe na tinta e areia/ tem alguma outra exploração que chama atenção/ quais de que gosta e quais não gosta/ por quê)?

Linguagem:

A criança produz sons? Quais?

Repete o que se fala?

Conversa?

Nomeia e reconhece os colegas, os adultos, os objetos e/ ou brinquedos/brincadeiras? (Exemplos de fala)

Responde a perguntas feitas por adultos?

Entende ordens simples? E as mais complexas?

Relação com colegas:

Qual o comportamento da criança frente às outras (é amorosa/ não gosta de chegar perto de outro/ reações)?

Reconhece os colegas?

Chama-os para brincar ou brinca sozinho?

Sono:

Como dorme (no berço/ no colo/ com bico ou algum outro objeto – qual/ ouvindo música – Cd ou cantada? qual?/ agitado/ tranquilo...)?

Saida/entrada:

Quem traz e quem busca?

Como chega à sala (tem dificuldade de entrar/ entra sozinho ou no colo/ a pessoa que traz precisa entrar também?/ chora/ sorri...)?

Como sai (demora a sair/ pega a mochila/ sorri/ chora/ fica braba/ reações...)?

OBSERVAÇÕES PARA FAZER A AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

Com base neste modelo acima, utilizado em 2005 e 2006, fui montando, aos poucos, outro modelo de registro (utilizado a partir de 2007) que me guiava, me orientava nas observações, que *é* ou *pode ser* modificado quando necessário, dependendo do perfil da turma e de cada criança. No entanto, nunca me esqueço de deixar espaço aberto para o inesperado, de momentos ricos e muitas aprendizagens, tanto das crianças quanto minhas, que aparecem no dia-a-dia e que não constam nesta lista. Ela não dá conta do todo e de tudo, mas é um refinamento do meu olhar e da minha atenção sobre as crianças. Neste sentido, também fui qualificando as formas de registro e de sistematização de diversos momentos vividos no Colégio, em especial na Classe Bebê. Estes momentos, devidamente registrados, aparecerão no Álbum, como um recontar a história de cada criança no ambiente escolar. Trago a seguir o modelo que ainda utilizo:

REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES

Nome do aluno: _____ Nascimento: _____

VISITAÇÃO À CASA

() SIM () NÃO Data: _____ Horário: _____

Quem estava na casa? _____

Como a criança reagiu? _____

Descrição do espaço (brinquedos, Cd's, livros...): _____

AMBIENTAÇÃO

Quem acompanhou? _____

Reações da criança (referente aos pais ou responsáveis; áreas onde mais permaneceu, brinquedos e brincadeiras de que mais gostou; relação com adultos cuidadores e outras crianças): _____

ADAPTAÇÃO

Quem traz? _____

Como reage? _____

Como se despede dos pais ou responsáveis (reações: chora, abana...; como se acalma)? _____

Que objeto(s) traz de casa e qual conduta com relação a eles? _____

Qual área da sala e/ou brinquedos que mais chama sua atenção?

() Área dos Sons e Sensações () Área Corporal () Área dos Brinquedos

() Área do Repouso () Solário () mezanino () bolha de sabão

() bichinhos da gaveta () bonecas () carrinhos () instrumentos musicais

() livros () imagens/revistas () portinhas das sensações () fantoches

() panelinhas () piscina de bolinhas () bolas () fantoches

() jogos de encaixe-copinhos/triângulos () cortina de acrílico () Outros

Quais as **brincadeiras** de que mais gosta? _____

() Balança o barquinho () trem () roda () esconder () pular

() dançar () Outra(s) _____

Quais as **músicas** de que mais gosta? _____

Teve algum tipo de reação (física: febre, vômitos, falta de apetite, apetite excessivo, diarreias...) na escola ou em casa? _____

Dormiu neste período? () não () sim Datas: _____

Como (no colo da mãe/ pai/ professora...; no berço sob nosso cuidado; no carrinho...; sono agitado; tranquilo...)? _____

Quanto tempo? _____

Nas refeições: () Come bem – Datas: _____ () come pouco – Datas: _____

() recusa algum alimento (qual? _____)

() aceita que lhe deem a comida () não aceita ajuda

O que mais gosta de comer? _____

Toma a mamadeira? () sim () não Quantas vezes? _____

Como reage no refeitório (fica no colo, senta-se à mesa, corre...)? _____

Quem a busca? _____ Qual a sua reação? _____

OUTRAS OBSERVAÇÕES (ao longo do semestre)**Motricidade:**

A criança: () engatinha () caminha com ajuda () caminha sozinha

Começou a andar sozinha em (data): _____

Onde/ como/ com quem: _____

Linguagem:

A criança: () é quieta () barulhenta () balbucia () fala () faz gestos para se comunicar () atende/entende ordens simples () repete o que se fala

() reconhece e nomeia colegas/adultos () reconhece e nomeia objetos/ brincadeiras

Palavras/sons/ frases ditas pela criança (exemplos de falas e significado): _____

Música:

Como se porta nas aulas de Música? _____

() participa () fica no colo () fica afastada () bate palmas () só observa

() explora instrumentos () faz movimento de balanceio () não reage à música

() acompanha com olhar () canta () dança () não gosta () gosta

Como demonstra isso (gostar ou não/reações)? _____

Qual sua relação com o/a professor(a) (tem medo/ gosta; como demonstra isto)? _____

Músicas que mais chamam sua atenção: _____ Instrumentos musicais de que mais gosta: _____

Áreas:

Áreas da sala de que mais gosta/brinca: () Solário () Área Corporal

() Área dos Sons e Sensações () Área dos Brinquedos () Área do Repouso

Áreas: praça 3/ pátio/ praça coberta – o que gosta de brincar nestes locais/ sente-se bem/ não aprecia...? _____

Brinquedos e brincadeiras preferidos:

() mezanino () bolha de sabão () bichinhos da gaveta () bonecas () carrinhos () instrumentos musicais () livros () imagens/revistas

() portinhas das sensações () fantoches () panelinhas () piscina de bolinhas () bola () jogos de encaixe-copinhos/triângulos () cortina de acrílico

() fantoches () Outros _____

() Balança o barquinho () trem () roda () esconder () pular

() dançar () Outra(s) _____

Nestes momentos:

() brinca sozinha () chama colegas e/ou professora neste momento

() pega o brinquedo sozinha () espera que adulto lhe dê um brinquedo

() inicia alguma brincadeira (de forma autônoma)

Obs.: _____

Sono:

Como dorme? () no berço “sozinha” () no colo () utiliza bico () com dedo na boca () com algum outro objeto (qual? _____) () mexendo no cabelo/orelha... _____

() sono agitado () sono tranquilo

Quanto tempo? _____

() Acorda sozinha () é acordada obs.: _____

Alimentação:

O que gosta de comer no lanche?

() frutas (preferência: _____)

() Complementos (preferência: _____)

Na janta? _____

Líquidos que prefere: () água () suco () outro _____

Continua tomando mamadeira? Com q. frequência? Que horário? Quantidade: _____

Come bem/ normal/pouco nas refeições: _____

Como come? () com ajuda de um adulto () sozinha () sentada na cadeira

() sentada no colo de adulto () utiliza talheres (quais: _____)

() descasca frutas Obs.: _____

<p><u>Explorações:</u> Qual a reação da criança frente a novas explorações? () gosta () tem receio () espera um colega fazer primeiro () chora () não aceita fazer () participa () não quer parar obs.: _____ Como reage na exploração de areia, tinta ou outros? _____ Qual tipo de exploração de que mais gosta e qual que não gosta de fazer? Por quê? Reações: _____</p> <p><u>Relação com colegas:</u> Qual o comportamento da criança frente às outras? () amorosa (como demonstra isto: _____) () não gosta de chegar perto (reações: _____) () morde () belisca () dá tapas () beija () abraça () puxa cabelo Obs.: _____</p> <p><u>Chegada/ Saída:</u> Quem traz? _____ Reações (após adaptação): _____ () tem dificuldade em entrar (chora/ pede colo...) () se despede () entra, mas não se despede () um adulto tem que pegá-lo no colo para entrar () entra caminhando sozinha () a pessoa que o traz precisa entrar também Obs.: _____ Quem busca? _____ Reações: _____</p> <p style="text-align: center;">PROJETOS</p> <p>Nome / período/ reações da criança _____</p>

Faço os registros deste modo desde então, tomando como base sempre esta lista.

No segundo semestre de 2010, passei a utilizar também outra forma de registro, em virtude do pouco tempo que tinha para fazer registros mais longos. Além disso, era um modo de agilizar as anotações sobre a alimentação, as explorações e a linguagem, que deveriam aparecer nos cadernos diários de cada criança⁵⁴. Estes cadernos deveriam ser levados à Área de Alimentação em todas as refeições e, por praticidade, já que são cadernos grandes (folha A4), levava somente o diário que continha este registro de todas as crianças. Outra vantagem que me proporcionou este modelo de registro, foi o tempo de escrita: estando tudo anotado neste diário, outra pessoa, no caso, uma das auxiliares da turma, poderia repassar estes dados para os cadernos, cabendo a mim a revisão e preenchimento dos bilhetes, assim como responder bilhetes dos pais. Trago a seguir este modelo que passei a utilizar também:

⁵⁴ Os cadernos diários (*Meu dia na escola*), além de conter estas e outras informações, como sobre a higiene, servem como comunicação entre o Colégio e a família.

Esta forma poderá ainda sofrer novas modificações, mas é um bom recurso para, aliada ao Registro das Observações, que mostrei anteriormente, não deixar escapar momentos importantes de cuidado, atenção e educação que precisam constar em todas as avaliações.

A riqueza dos detalhes dependerá também da interação que a criança faz a partir do que eu lhe propuser. Alguns vão gostar mais de explorar a tinta, lambuzando-se todo, enriquecendo assim a forma de descrever este momento. Já outros não. Uma criança que demonstre não gostar de mexer tinta, ficando enjoada, por exemplo, o que já aconteceu com um aluno meu, pode gostar muito de explorar os livros, ficando concentrado, folheando-os, apontando o que lhe chama atenção. Todos estes dados povoarão seu álbum. As crianças estarão, em parte, ali representadas. Mostrarei suas escolhas. Recontarei sua história. Resgatarei momentos importantes de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens. Ao mesmo tempo, aprendo sobre a acuidade do meu próprio olhar, vou aprimorando e qualificando meu repertório, vou ampliando o inventário de possibilidades de entendimento e compreensão do desenvolvimento infantil.

5.4.5 A (minha) escrita

Trago a partir daqui exemplos da minha escrita nos diários e nas avaliações. Escolho as avaliações, porque alguns dos registros foram feitos rapidamente, as palavras estão em formas reduzidas, o que acarretaria dificuldade e tempo de leitura. Além disso, as avaliações estão digitadas, facilitando muitas vezes o acesso a elas.

5.4.5.1 O todo na coletiva e o detalhamento na individual

A partir do preenchimento diário e/ou semanal dos registros, das questões elencadas para observar, no final do semestre, leio tudo, vejo fotos e filmagens, resgato a memória para escrever os textos da avaliação coletiva e individual que fazem parte do Álbum de Acompanhamento da Aprendizagem e do Desenvolvimento dos Bebês, que tratarei em seguida. Depois de escritos (e lidos novamente por mim), entrego os textos (em prazos estipulados) para a coordenação

que irá lê-los, assim como fazem com todas as professoras da educação infantil. Há o retorno destas avaliações em momento específico para, caso necessário, sugerir modificações. Antes da impressão final, este texto vai para a correção (feita por uma professora de português). Com tudo pronto, inicio a montagem do Álbum em casa.

Saliento que na primeira vez em que fiz um Álbum, em 2004, a coordenadora me disse como gostaria que ele fosse. A partir disso, montei o primeiro álbum, que foi ao encontro de suas expectativas. Desde esta época, faço-os em horários livres, fora do Colégio, que não contam como horário de expediente. Somente a confecção de cada um leva em torno de 3 a 4 horas, levando em consideração que são feitas muitas colagens.

Os registros e a montagem do álbum, portanto, são assumidos por mim como forma de me aprimorar. É um investimento em mim mesma, em meu trabalho.

O Álbum (feito de papel kraft), inspirado em textos sobre a documentação pedagógica para bebês de Reggio Emilia, é entregue no final de cada semestre. Nele serão contados momentos da vida da criança no ambiente preparado para elas no colégio. No Álbum, então, irá a Avaliação Coletiva (colada folha por folha), Avaliação Individual (texto recortado em parágrafos, alternando texto e foto ou texto e enfeites), contendo fotos e enfeites que o enriquecem, pois muitos são interativos, proporcionando diferentes leituras à criança, Recordando outros Momentos, com foto e legenda para orientar o que cada criança faz, podendo ter enfeites também, e, por último, um (ou mais) Cd com fotos e filmagens do semestre. Peço aos pais ou responsáveis que continuem o álbum por algumas folhas, como se fossem de duas vozes (a minha e a deles), contando o dia-a-dia da criança, o que fez nas férias, deixando mensagens etc. Depois de alguns meses (final do ano) peço o álbum novamente para continuá-lo e finalizá-lo.

Cada vez que faço um Álbum, ao olhar as fotos, os jeitos de cada um, (re)vejo as atividades e as situações de aprendizagem; retomo o vivido, ou seja, ao fazê-lo, reflito sobre as crianças e sobre a minha prática. Talvez, por isso, falo, como fiz anteriormente nesta dissertação, que existem momentos vivos na minha memória. Experiências pelas quais passei e que não foram esquecidas, porque volto a elas seguidamente, seja falando com outras pessoas, comentando sobre a faixa etária, seja deparando-me com situações inusitadas, mas parecidas com as que já passei. Utilizo-as, portanto, como meu repertório de situações vividas e experienciadas, enfrentando-as, desta maneira, com um novo olhar.

De qualquer forma, relendo a escrita e revendo as imagens, vou dando significados e, nestes momentos, surgem novas ideias, como sobre o modo de fazer (novos) registros (alguns poderiam ser mais detalhados) ou sobre minha docência (por que não propus a situação de aprendizagem de outra forma? Como seria se o fizesse?). Com estas reflexões, procuro trazer outros materiais ou outras formas de apresentar estas situações, provocando e instigando as crianças a participarem destes momentos. Com este olhar de pesquisadora sobre a minha prática, vejo que procuro qualificar meu trabalho, pensando tanto na criança quanto em mim (em modos de registro que sejam práticos e rápidos, sem perder qualidade).

Trago esta descrição do que faço para entrar na escrita das avaliações. A seguir, um excerto da Avaliação Coletiva, no qual falo de um Projeto feito em sala, e, na sequência, um trecho de uma Avaliação Individual, descrevendo como a criança reage frente a proposta do projeto. Faço estes recortes para mostrar a diferença da escrita nas avaliações coletiva e individual.

Esta diversão e alegria também é demonstrada nas muitas descobertas que continuam sendo feitas, principalmente as relacionadas com o **Projeto Arte com Bebês: a descoberta dos sentidos**, iniciado no início de julho e que se estendeu até o final do ano. Nele, procuramos enriquecer as vivências dos bebês, proporcionando momentos e novas experiências que trabalhem, estimulem e desenvolvam a percepção, os sentidos, a atenção, a compreensão e a linguagem desses pequenos. A manipulação e a exploração de diferentes materiais, com diferentes texturas, temperaturas, sons, tamanhos, espessuras, densidades, cores, tamanhos e formas, foram (e são) bastante utilizados e apreciados por todos.

A sensação, porém, fica por conta do giz de quadro passado na parede ou nos grossos vidros das portas que vão para o solário ou para a Área de Alimentação, por conta das lanternas, muito solicitadas para brincarem na frente do espelho, olhando dentro da boca, ou para descobrirem a luz, as sombras e os espaços da sala, e por conta da tinta. Esta, aliás, muito utilizada para lambuzarem-se, passando-a entre os dedos, nas pernas, na barriga, no rosto, enfim, sendo passada pelo corpo como se fosse um creme! Com certeza, esta última atividade é muito rica e é a de que mais gostam e é como aprendem sobre seu corpo e o mundo que as cerca. E depois de toda esta exploração, nada melhor que um banho para “tentar” limpar-se! (Trecho de Avaliação Coletiva - Segundo semestre de 2009)

Neste trecho, falo como a turma reagiu frente ao Projeto, elencando as

atividades de que mais gostaram e explicando o próprio projeto (início e fim, objetivos, situações propostas). Já na Avaliação Individual, faço a descrição do que foi proposto e as reações da aluna frente ao novo (Ficava só observando os colegas ou participava, explorando o material? Como fazia?), como trago abaixo:

Quanto às explorações, M sempre participa atenta de todas as propostas feitas aos bebês, gostando de lambuzar-se com a tinta, passando-a por entre os dedos, em suas mãos e pelo corpo, de estourar as bolhas do plástico bolha, de manusear diferentes papéis, principalmente, papel crepom e papel contact, colando e descolando um no outro, e de passar o giz de quadro no papel pardo, na parede ou no vidro das portas que vão para o solário e para a Área de Alimentação, entre tantas outras coisas.

Adorou (re)mexer na areia, na tinta e no plástico, ficando toda lambuzada! O banho foi inevitável!

A sensação, porém, foram as brincadeiras de luz e sombra e as diferentes descobertas que fez dos espaços da sala quando utilizava a lanterna! A alegria e as risadas eram encantadoras!

Todas essas atividades propostas fizeram parte do **Projeto Arte com Bebês: a descoberta dos sentidos**, iniciado no início de julho e que se estendeu até o final do ano devido ao grande entusiasmo de todos, inclusive da M, que fez muitas descobertas, apontando com seu dedo indicador, arregalando seus olhos e relatando algo de novo ou tudo o que via! (Trecho de Avaliação Individual - Segundo semestre de 2009. M, 2a 3m)

Saliento que na Avaliação Individual, o texto foi enriquecido com as fotos da criança fazendo a exploração, seu jeito, os olhares de espanto, de descoberta e de alegria. Os trechos recortados são colados na página do Álbum com as fotos, podendo ter a volta pedaços dos papéis utilizados, do plástico bolha, alguns gizes dentro de uma saquinho. Neste caso, coloquei tinta colorida, como se fossem respingos saindo da foto, assim como pedaços pequenos (formato de pingos) de papel contact colorido, pela folha, como se ela estivesse ainda explorando este material.

5.4.5.2 As mudanças ocorridas durante a trajetória

Durante todo este tempo de Classe Bebê, estudando e (re)lendo sobre o desenvolvimento infantil, travando diálogos com a psicologia, psicanálise, enfim, foram ocorrendo mudanças no meu pensar, mudanças de postura, na escrita, nos tipos de registro. Trago abaixo, um exemplo de registro que fiz em 2004, que considero o típico registro de quem ainda não tem domínio sobre as características da faixa etária:

Usando canetinha. GD = usa mais à esquerda. Explora as duas mãos. Segura a folha com a outra. Tampa as canetas depois de usá-las. (Trecho do Diário - Dia 25 de outubro de 2004. G.D., 1a 7m)

Este registro não deixa de ser interessante, pois é difícil para uma criança de menos de 2 anos utilizar a caneta deste modo. Realmente, é uma conquista e tanto para elas. O problema é que havia outros registros deste tipo no meu diário. Estava observando, na verdade, qual braço que a criança utilizava para fazer seus rabiscos, se conseguia fechar ou não a tampa da caneta e guardá-la. A utilização de um braço ou de outro não importava, pois o que acontece nesta fase de descobertas não é necessariamente o que perdura. Este tipo de observação e registro deveriam ser feitos (bem) mais adiante e não com crianças de 1 a 2 anos. O principal, e que não me dava conta naquela época, era saber se a criança explorava o material oferecido. Ela arriscava-se? Por esta descrição que fiz, posso dizer, com certeza, que sim, mas estava observando e registrando erroneamente, visando outro tipo de informação e não a que realmente interessava: Ela arriscava-se?

Abaixo, trago outro excerto em que a minha escrita não me agradou depois que reli:

Esse carro verde-amarelo da Área Coberta (ou Área Verde, como também chamamos), assim como os carros de bebê e de supermercado da sala, foi motivo de várias disputas entre ela e a irmã. Entre **gritos, tapas e puxões de cabelo**, reações normais desta faixa-etária e entre irmãs, intervínhamos, conversando com elas e dizendo, entre outras coisas, que cada uma ficaria brincando um pouco, passando depois para outra. Assim, aos poucos, elas mesmas foram se entendendo. O que não quer dizer que ainda não haja disputas! (Trecho de Avaliação Individual - Primeiro Semestre de 2005. P, 1a 8m)

(grifo meu)

Hoje, relendo, imagino dois bebês rolando pelo chão, como se estivessem num ringue, por isso tenho que aprender a escolher as palavras, os termos utilizados. Preciso ser mais criteriosa. O registro vago ou caricato não me ajuda, nem na minha compreensão da criança nem no meu amadurecimento como docente. O clichê, estereótipo ou caricatura são modos acrílicos e automáticos de fazer registro, impedindo o desenvolvimento de um código ou linguagem próprios que, assim, representariam minha aprendizagem.

Quando escrevo, tenho que ter a noção de que tudo o que está escrito vai ser lido por outras pessoas, por muitos interlocutores (família, outras escolas e professores, profissionais diversos etc.).

Tenho que ter certo cuidado ao registrar e escolher as palavras que vou utilizar, principalmente, nesta faixa etária, porque esta é uma fase de descobertas, como tenho mostrado ao longo da dissertação, que não tem prevalência sobre o que irá acontecer. As crianças estão descobrindo o mundo a sua volta, estão descobrindo o que podem fazer com seu corpo e com a linguagem e isto acaba gerando, neste momento, modos de estar no mundo. Ela pode estar angustiada, triste, feliz, ser exploradora, pode estar disputando brinquedos, mordendo, pode testar limites, enfim “pode” ter, e provavelmente terá, atitudes diversas neste momento, nesta fase de sua vida, o que não dizer que continuará fazendo isto daqui a um mês ou um ano.

A escrita, no (meu) caso, do Álbum de Acompanhamento do Desenvolvimento e das Aprendizagens do Bebê, deve levar em conta estas especificidades e, por isso, coloco quando é uma reação própria da faixa etária. Este documento entregue no final de cada semestre, é atemporal; não tem um tempo para ser explorado, embora seja datado. O que quero dizer é que as palavras ditas e escritas ficarão

registradas no Álbum, que poderá ser (re)lido por longo tempo, por pessoas de diferentes idades e em diferentes épocas.

É importante outro olhar sobre a minha escrita. Poderia ter contextualizado mais, poderia ter dito que as reações frente às disputas, naquele momento, eram mais fortes com a irmã, por terem outro tipo de relacionamento ou vínculo; que eram reações próprias da faixa etária, que utiliza o corpo para falar e aprender, que não tem noção de força e que o que querem é afastar o outro. Poderia ter escrito de outras maneiras e com a ajuda de outras pessoas, mas o registro ficou escrito desta forma no Álbum.

A descrição de um momento é uma memória escrita (e viva) transformada na avaliação, por isso a escolha das palavras deve ser bem pensada.

5.4.5.3 A escrita que me revela e que revela repertórios das crianças

Esta dissertação me revela. O que aqui escrevi me representa em parte (cfe. JUNQUEIRA, 2005). Não sou eu, mas me representa e revela meu jeito de ser e estar como docente e pesquisadora. Do mesmo modo, a escrita dos diários me representa, em parte: escrevo do meu jeito, escolho e utilizo códigos que eu entendo. Ao escrever e montar o álbum também, mas vou além, escrevo sobre as crianças que estão ali representadas na minha escrita e nas fotos.

O uso dos códigos, a minha escrita, as minhas escolhas me revelam; revelam quem eu sou; revelam meus conhecimentos. Ao escolher os excertos abaixo, quero mostrar o quanto as crianças também se revelam e mostram seu repertório de conhecimento em diferentes momentos da tarde.

J: olhando revista Crescer: eu ia mostrando e ele dizendo: “Bá!” Quando apareceu uma guria fazendo bola (de chiclé), ele colocou o dedo em cima da bola e disse “Bú!” (Trecho do Diário - Dia 02 de setembro de 2004. J.E., 1a 3m)

Para esta criança (que tinha recém completado um ano), “Bú” significava bico e, ao ver a bola de chiclete na boca da menina, ele achou que ela estava de bico. Ele não conhecia o chiclete, mas conhecia o bico, portanto, para ele, aquela menina estava de bico. Ele buscou no seu repertório algo que se encaixasse no que estava

vendo.

Algo parecido aconteceu com outro menino que também explorava uma revista:

G.P.: Reconheceu, numa propaganda de revista, sabonete e xampu de uma marca conhecida, provavelmente, que ele usa. Ele apontou, com olhar admirado, e esfregou a cabeça com as mãos. (Trecho do Diário - Dia 10 de setembro de 2004. G.P., 2a 10m)

Ao comentar com a mãe sobre o acontecido, perguntando se ele conhecia aquela marca de xampu, ela confirmou que era a que ele utilizava. Percebo cada vez mais que as crianças comunicam-se de várias formas, leem o mundo a sua volta e nos dão retorno sobre suas descobertas e suas experiências se estivermos atentas a elas, provocando-as em diversos momentos.

Os gestos e o olhar revelaram aquela criança e se eu não tivesse ao seu lado, teria perdido este momento de descoberta (dele).

Em outra situação, trago em dois excertos, que falam da mesma situação: um retirado do diário, em uma rápida anotação sobre o acontecido, e outro da avaliação individual, quando contei este acontecimento com mais vagar. Ao fazer a anotação, já me dei conta da minha postura. As crianças, afinal, também me leem e *me* revelam em diferentes momentos:

Conversando com B: "Óia nus meus ólho!", piscando-os!!! Cuidar postura! (Trecho do Diário - Dia 15 de agosto de 2006. A., 2a 1m)

E foi com as bolas, que, aliás, gosta de jogar com o B, que aconteceu uma cena muito interessante, para não dizer cômica! Sempre quando a professora conversa com alguma das crianças, ela pede para olhar nos olhos, assim eles têm total atenção ao que está se dizendo. Pois, um dia, o B estava com uma bola que a A queria e ela não teve dúvida, chegou bem perto dele, segurando nos seus ombros e o olhando, piscando os olhos rapidamente, disse: - "Óia nus meus ólho!". Neste momento, a professora conversou com ela, explicando, entre outras coisas, que quando queremos algo emprestado, nós pedimos ao amigo! (Trecho de Avaliação Individual - Segundo Semestre de 2006. A., 2a 1m)

Na época, ao ver A tendo esta reação, vi-me frente às crianças. É diferente, eu me ver nela, sendo representada por ela. Somos os espelhos delas e elas são os nossos. Será que faço isso sempre desse jeito? É como se estivesse enfeitando a criança. Agora, sempre quando vou falar mais sério, olhando nos olhos, procuro me colocar no nível da criança (não que já não fizesse isso, mas de uma forma mais delicada, talvez), tendo uma postura firme, mas sem ser hipnotizadora (sim, foi assim que me senti ao ver o seu jeito!). E no próprio diário, chamo a atenção de mim mesma para ter cuidado com a minha postura. Assim como tenho que estar atenta às crianças, tenho que estar atenta a mim, a minha fala (tom, palavras utilizadas – elas permanecem guardadas com eles e são lembradas em momentos certos) e a minha postura corporal. Os movimentos me revelam: se estou agitada, se os agito; se faço movimentos bruscos, se assustam. Isto não quer dizer que deva ficar imóvel ou paralisada ou deva me movimentar lentamente. O fato é que a minha postura vai influenciá-los. Tenho que encontrar um equilíbrio para agir “suficientemente” bem (lembrando de Winnicott, quando fala da mãe “suficientemente boa”), da melhor forma possível, com determinada turma. Isto só se aprende na prática, não em livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é ser/tornar-se professor de crianças de 1 a 2 anos?

É desacomodação; é construção; é confronto. É questionar-se e questioná-las. É pesquisa; é experiência; é reflexão. É focar-se no individual sem deixar de ver o todo. É formação e aplicação. É teoria e prática.

Todos estes aspectos permearam a minha trajetória, enquanto docente, bem como também estão e estarão presentes na minha caminhada.

Diante de um mundo de possibilidades, não se fez simples uma análise de minha prática. Houve dificuldade no momento em que tive que voltar meu olhar para minhas escolhas. Por que agi desta forma e não de outra? Por que deixei de fazer o que não fiz?

Já que estas respostas confrontam-me muitas vezes com o que ainda não sei ou com o que ainda não consegui ver, pensei, em especial, no porquê fiz aquelas escolhas naquele momento, o que já era um passo adiante. Refleti sobre em que teoria ou estudo me baseei para fazer tal escolha. No entanto, somente, quase no final da escrita (na parte do registro) é que consegui ter um olhar diferenciado, tentando responder por que escrevi daquela forma a avaliação e não de outra.

De qualquer maneira, percebi, mais uma vez (já havia feito alguma coisa na direção de estudar a teoria e a prática no meu trabalho de estágio), que é importante buscar suporte teórico para fundamentar meu agir. Sem a teoria, não possuiria as ferramentas necessárias para analisar, rever, estudar, refletir, embasar minha prática. A teoria anda junto com ela (prática); ambas complementam-se. Chego, então, à primeira conclusão: não posso dissociar a teoria da minha prática, pois, se assim o fizesse, passaria a ser apenas cuidadora de crianças e não professora (cuidando e educando-as).

A teoria, juntamente com meus saberes, que adquiri ao longo da minha vida e na sala de aula, são indispensáveis na construção da minha professoralidade (PEREIRA, 1996). Tanto a teoria, quanto estes saberes, incidirão diretamente na percepção que tenho das coisas e das situações que me circundam e me envolvem, influenciando as atitudes que tomo diante do inusitado. Portanto, a prática docente, aliada a outros saberes e à teoria, me dá subsídios para enfrentar situações inusitadas que a própria prática provoca. Assim, chego à segunda conclusão: a

teoria por si só não me forma ou me torna professora, necessitando da minha ação docente para poder existir. Neste sentido, a minha experiência docente, longe de ser uma receita ou servir como um manual, pode ajudar outros profissionais na sua prática (melhorando o que fiz e gostaram, descartando o que acham desnecessário); pode ajudar a se pensar sobre currículo para crianças pequenas ou ainda a proporcionar uma infinidade de discussões sobre o trabalho com crianças desta faixa etária.

Saliento que, quando falo em teoria, penso em livros, estudos, pesquisas e também nos seminários, nas palestras, nas trocas, nas relações que vou estabelecendo com outras professoras, com a coordenação, com técnicos e/ou profissionais de outras áreas, como fonoaudiólogos e psicólogos. Vou construindo crenças também a partir das crenças dos outros. Estes, poderão opor-se ou concordar com o que penso (e vice-versa), mas travo diálogos com eles, aprimorando ideias, técnicas ou modos de fazer, aprendendo sobre as crianças e tudo que está relacionado a elas. São muitas as informações aprendidas e apreendidas na teoria, nestas trocas com outras pessoas. Neste sentido, possivelmente, a teoria tenha me mostrado algumas maneiras de atuar e o motivo pelo qual cheguei a fazer o que fiz até agora, em diferentes situações.

Algumas destas situações são imprevisíveis, mas talvez eu consiga gerenciá-las pela bagagem que carrego, pelos repertórios teóricos e práticos que me habilitam a agir desta forma. Muito dos meus sentimentos como professora, como o saber que elas (crianças) vão me desequilibrar ou deixar espantada com suas reações (que me desafiam também!), não estão nos livros e, sim, na experiência.

É também pela experiência que sei que a adaptação no colégio não é só das crianças, mas é, da mesma forma, minha com elas e com suas famílias. É pela experiência que sei que preciso me organizar (planejamento, planilhas) para dar conta das especificidades de cada criança.

Estou sempre aprendendo nestes momentos em que me deparo com algo novo e que tenho que fazer escolhas. Aprendo com a experiência e é com ela e com a teoria que ainda irei aprender. Aprendo com a experiência dos outros (conversando, lendo, ouvindo, observando), como já mencionei, e a partir dela vou estabelecendo parâmetros para agir de acordo com que creio, penso, julgo ser importante naquele momento da minha prática (levando em conta contexto).

As minhas aprendizagens, até agora, servem de base para o que ainda vou

conhecer. A minha atuação como docente, revelada na escrita desta dissertação pode ser modificada, porque sei que a experiência (diária) acontecerá (ela não para), levando-me a novas descobertas e a novos posicionamentos diante do inesperado ou das provocações que a vida e as crianças me fazem. As crianças são diferentes e por isso aprendo *com* e *por* elas a cada ano. Nada é estanque. Neste sentido, agrego as novas informações e novos conhecimentos aos que já possuo.

E é no trato direto com elas que tenho as minhas experiências (docentes e de vida). Aprendo a ver as suas reações no trabalho cotidiano. As ações e reações, tanto delas quanto minhas, somente poderão ser analisadas através da experiência (vivendo momentos e refletindo sobre eles). As noções de adequação ao agir ou o modo como agirei frente a elas em determinadas circunstâncias, na maioria das vezes, não está escrito nos livros. Isso, volto a dizer, somente a experiência me dá. Chego, por conseguinte, à terceira conclusão: a experiência instrumentaliza a prática.

Diante de cada situação inusitada, fui optando, fazendo escolhas. Escolhas que, possivelmente, se remetem a meu jeito de ser, ao modo como penso *sobre* e *para* as crianças, desde minha infância, que aliadas aos meus outros saberes e à teoria, foram sendo feitas. À medida que fui experienciando e fazendo estas escolhas dentro do Colégio, fui construindo o meu saber experiencial. A cada experiência (cfe. GADAMER, 2008), novas situações vão sendo encontradas e vão agregando-se a minha prática, ao meu jeito de ser e estar no mundo.

Sempre procuro, na teoria e na prática, formas, maneiras de me adequar ao contexto a partir do que já sei. Procuro tentativas de tornar meu trabalho mais prático, através do registro. Mais ágil, que dê conta das especificidades de cada criança e de sua família.

É um viver, enriquecendo as experiências delas e, conseqüentemente, as minhas.

A partir das minhas escolhas e deste repassar pela minha trajetória, trabalhando com crianças pequenas, fui me dando conta que, como elas, também deixo pistas, rastros, indícios, signos sobre a minha professoralidade.

Ao fazer a avaliação das crianças, (re)vejo meus registros, que englobam a leitura dos meus diários, a visualização de fotos e filmagens, a audição das gravações em fita cassete. A partir disso, vejo e avalio meu trabalho. Recolho pistas, avalio o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Nestas idas e vindas,

acabo mantendo vivas na memória muitas situações do dia-a-dia.

Muitos dos excertos que trouxe para exemplificar minha atuação e minhas escolhas, foram escolhidos, porque, ao relê-los, a memória tornava-se viva, como se o tempo estivesse voltado ao instante do acontecido. A riqueza dos detalhes transparecia. Foram momentos “charneira” (JOSSO, 2004) que me provocaram e marcaram novas posturas, olhares, perspectivas.

Diante de novos elementos que se agregam a minha prática e diante dos novos estudos feitos em relação à criança, o que penso hoje, pode ser diferente do meu pensar de amanhã. Daqui a um tempo, poderei ter outras e novas ideias, porque, talvez, tenha mais sustentação teórica (pretendo continuar estudando) e, principalmente, mais experiências com as crianças (não pretendo deixar de trabalhar com elas). Não deixarei de ser o que sou, mas, possivelmente, terei mudado minhas perspectivas.

O certo é que, para mim, pegar a caneta (ou a máquina fotográfica) e transpor sentimentos, transformando-os em marcas (ou imagens) num papel, me (re)cria, me transforma, me deixa amadurecer ideias, pensamentos, sensações, sentimentos que não cabem mais só dentro de mim. Colocar para fora, no entanto, conflitua, desacomoda. Às vezes, alegra, outras entristece, porque nem tudo o que quero explicar ou explicitar é conseguido, dito e escrito (ou clicado).

Algumas ideias ainda permanecem:

- tenho ainda muito que aprender sobre e com as crianças e sobre mim mesma (através dos rastros, dos indícios que nos revelam);
- tenho que (e quero) pensar mais nas minhas (não) escolhas: por que não faço de outro modo?;
- muitas situações não estão ditas ou explicadas nos livros. Só as encontro na prática e desta prática, posso fazer teoria;
- a prática também depende da teoria, pois com esta, aliada a outros saberes (inclusive, experiencial), posso enfrentar situações inusitadas na prática. Nesta perspectiva, a experiência alimenta o meu saber.

Ser professora de crianças de 1 a 2 anos é saber que serei uma pessoa experimentada (GADAMER, 2008), no sentido de estar sempre aberta a novas experiências, sabendo, no entanto, que me tornei o que sou pela soma da prática com a teoria. O continuar sendo professora significa novas experiências com, cada vez mais, repertórios baseados na ação-reflexão-ação.

REFERÊNCIAS

BARROSO, José Liberato. **A instrução pública no Brasil**. Pelotas: Seiva, 2005.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

Instrução popular. In: *Cultura e educação do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1932

BOMFIM, M. **Cultura e educação do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1932.

BORGHI, Bautista Quintino. As escolas infantis municipais de Módena I: O modelo. IN: ZABALZA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

_____. Plano Nacional de Educação (2001). Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a. (3 volumes).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1; v.3.

BRAZELTON, T. B. **Acalmando seu impaciente bebê: o método Brazelton**. Porto Alegre: Artmed, 2005a.

_____. **Disciplina: o método Brazelton**. Porto Alegre: Artmed, 2005b.

_____. **O desenvolvimento do apego: uma família em formação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BOWLBY, John. **Apego e perda, v.1:** apego. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CABANAS, José Maria Quintana. **Teoria da educação:** concepção antinômica da educação. Lisboa: ASA, 2002.

CAIRUGA, Rosana Rego. **A escuta das mães e a construção de uma proposta “suficientemente boa” para adaptação de bebês à escola.** Trabalho de conclusão de curso de extensão: A saúde mental do bebê. Porto Alegre: Instituto Leo Kanner; Paris: Universidade de Paris XIII, 2005.

CAIRUGA, Rosana Rego; COSTA, Márcia Rosa da. (Org.). **Ser, brincar e aprender:** a proposta pedagógica da educação infantil do Colégio Santa Inês. Porto Alegre: Grafiset, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. **Crêchês para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. Unificação da elite: uma ilha de letrados. IN: **A construção da ordem:** a elite política imperial. Rio de Janeiro: UFRJ; Relume Dumará, 1996.

COSTA, Márcia Rosa da; TOMACHESKI, Isabel Suzana (Org.). **Projeto pedagógico 2006-2010.** Porto Alegre: Colégio Santa Inês, 2006.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi. **Prevenindo problemas de fala pelo uso adequado das funções orais:** manual de orientação. São Paulo: Pró-Fono, 2001.

COUTO, Miguel. **No Brasil há um problema nacional:** a educação do povo. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1927.

CRAIDY, Carmem Maria. **O educador de todos os dias:** convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1998.

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo; uma reexposição. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. A educação (do) sensível (saborear). IN: DUARTE JÚNIOR, João-Francisco (Org.). **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

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.

EIZIRIK, Cláudio Laks; KAPCZINSKI, Flávio; BASSOLS, Ana Margareth Siqueira (Org.). **O ciclo da vida humana:** uma perspectiva psicodinâmica. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

FOUCAULT, Michel. Clase del 5 de enero de 1983 – primera hora. IN: FOUCAULT, Michel (Org.). **El gobierno de sí y de los otros.** Buenos Aires: Fondo de Cultura, 2009a.

_____. Tecnologías del yo. IN: FOUCAULT, Michel (Org.). **Tecnologías del yo y otros textos.** Buenos Aires: Paidós, 1991.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. A análise da consciência da história efetual. IN: GADAMER, Hans-Georg (Org.). **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini:** a abordagem Italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GOLSE, Bernard. O bebê, seu corpo e sua psiquê: explorações e promessas de um novo mundo; Apego, psicanálise e psiquiatria perinatal. IN: ARAGÃO, Regina Orth de (Org.). **O bebê, o corpo e a linguagem.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GROS, Frederic. Situación del curso. IN: FOUCAULT, Michel (Org.). **Hermenêutica del sujeto.** Buenos Aires: Fondo de Cultura, 2002.

HERZBERG, Eliana. Desenvolvimento intelectual: período sensório-motor. IN: RAPPAPORT, Clara Regina et al. **Psicologia do desenvolvimento:** a infância inicial; o bebê e sua mãe. São Paulo: EPU, 1981. v.2.

KAPLAN, Harold. **Compêndio de psiquiatria:** ciências comportamentais; Psiquiatria clínica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmen. O professor construtivista: um pesquisador em ação. IN: BECKER, Fernando, MARQUES, Tania Beatriz Iwaszco (Org.). **Ser professor é ser pesquisador.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de. A Educação infantil e as múltiplas linguagens: o quebra-cabeça que é jogo de trilha. IN: TEMAS EM EDUCAÇÃO, 2003. **Livro das jornadas**. São Paulo: Futuro Eventos, 2003.

_____. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. Educando a infância brasileira. IN: LOPES, Eliane Marta et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan.-abr., 2002.

LINDO, Augusto Pérez. **Para qué educamos hoy**: filosofía de la educación para un nuevo mundo. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação 2**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

MONTAGNER, Hubert. **A vinculação**: a aurora da ternura. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MORAES, Roque. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, A de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do Projeto Infância. IN: ZABALZA, Miguel A.(Org.). **Qualidade em educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O mundo da criança**. Portugal: McGraw-Hill, 2001.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. Limites: um desafio para pais e educadores. . IN: TEMAS EM EDUCAÇÃO, 2003. **Livro das jornadas**. São Paulo: Futuro Eventos, 2003.

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

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetivação do professor. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. Nos supostos para pensar formação e auto-formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. IN: **ENSINAR e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **O que pode a filosofia**: texto-base de apresentação na Jornada de Encerramento da Residência Integrada em Saúde, Grupo Hospitalar Conceição. Porto Alegre, GHC, 2008. (digitado)

_____. **A hegemonia da prática e a globalização da educação superior**. Porto Alegre, 2009.(digitado)

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PIVATTO, Pergentino Stefano. Visão de homem na educação e o problema da humanização. **Revista da Educação**, Porto Alegre, n. 2(62), p. 337-363, maio/ago.2007.

PORTUGAL, Gabriela. **Crianças, famílias e creches**: uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche. Portugal: Porto Editora, 1998.

POZO, Juan Ignacio. Aprender en la sociedad del conocimiento. IN: ENGERS, Maria Emilia; MOROSINI, Marilia (Org.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários**: cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

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

RAPOPORT, Andrea. **Adaptação de bebês à creche**: a importância da atenção de pais e cuidadores. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n.1, p. 69-84, jan./abr. 2010.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROMERO, Silvio. Notas sobre o ensino público. IN: ROMERO, Silvio (Org.). **Ensaio de sociologia e literatura**. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1901. p. 127-216.

(mimeografado).

SHORE, Rima. **Repensando o cérebro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Durkheim e a educação. IN: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Qualidade em educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C293c Caroni, Cybelle
Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? Um olhar crítico reflexivo sobre uma realidade vivida / Cybelle Caroni. – Porto Alegre, 2011.
161 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Educação Infantil. 2. Professores – Atuação Profissional.
3. (Auto)Formação Docente. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

CDD 372.2

Bibliotecária Responsável: Dênira Remedi – CRB 10/1779