

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O REGISTRO COMO MEDIAÇÃO CRIADORA DE POSSIBILIDADES

ALINE SHIOHARA

PROFª DRª ROSELI APARECIDA CAÇÃO FONTANA
Orientadora

2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Shiohara, Aline.
Sh63r O registro como mediação criadora de possibilidades / Aline Shiohara. –
Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Formação de professores. 2. Educação infantil. 3. Linguagem. 4.
Registro de professor. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-011/BFE

Título em inglês : Records as a mediation for the creation of possibilities

Keywords: Teacher education ; Children education ; Language ; Teacher records

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Roseli Aparecida Cação Fontana (Orientadora)

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Prof^a. Dr^a. Ana Agélica Albano.

Prof^a. Dr^a. Denise Krahenbuhl Padula Furgeri

Data da defesa: 09/02/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : a_shiohara@yahoo.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O REGISTRO COMO MEDIAÇÃO CRIADORA DE POSSIBILIDADES

Autor: ALINE SHIOHARA

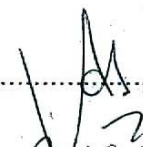

Orientadora: PROF^a ROSELI APARECIDA CAÇÃO FONTANA

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por ALINE SHIOHARA e aprovada pela Comissão Julgadora.

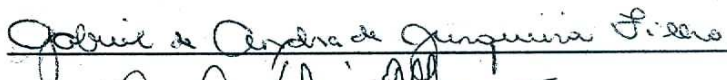
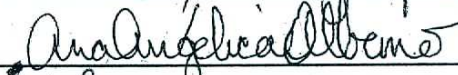
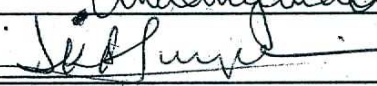
Data: 09 fevereiro 2009

Assinatura:

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

*Para os meus pais e o Japonês (in memoriam)
sempre presentes.*

*Para todas as crianças que conheci
e que nunca deixaram de me indicar possíveis.*

As pessoas de perto, de longe, mas sobretudo, as de sempre nesse percurso:

A mestra: Roseli Cação Fontana

A insistência na existência: Gabriel Junqueira Filho

As lanternas japonesas acesas: Nana Albano

As elaborações em Porto Alegre: Lica Barbosa

Os sentidos da proximidade: Denise Padula Furgeri

Os anteriores ao *Possibilidades*: Ju Queiroz, Ricardo Rios, Tiago Novaes, Sergio Bacchi e Carlos Habe

As possibilidades ontem, hoje e sempre: Carol Ladeira, Mafê, Pri, Paulo e Lili

Braços compridos até o outro lado do globo: Fernanda Ushikubo

Fruto da docência: Carla Cervera

Dentro e fora da escola: Ana Rachel de Alencar

Parceria brincante e papeleira: Paula Tavares

PRO-amizade e parceria: Dirce Zan, Leila Borges e Rosângela Mourão

As gatas que atravessam a rua: Rosvita, Ana Cristina, Lu Carvalho e Ester

Dar forma é formar-se: Sirlene Giannotti, Paulo Nin, Gabi Allegro e Pati Carvalho

O presente na ausência: Ligia Dembinski

O presente e o futuro: Otávio Henrique

À todos vocês agradeço a amizade e parceria reafirmada a cada passo.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação, a CAPES
e a todas as escolas, crianças e seus familiares que me constituem.

RESUMO

Este estudo toma como objeto de análise os registros de fragmentos do trabalho cotidiano desenvolvido com crianças de 4 anos, em uma escola de educação infantil da rede particular de ensino da cidade de São Paulo, produzidos por uma professora em diferentes linguagens, ao longo do ano de 2005. Entendendo que os registros inscrevem-se na produção cultural de seu tempo, respondendo a situações e a sentidos que os precederam e confrontando-se com as réplicas por eles suscitadas, tanto no âmbito da escola e dos discursos e práticas pedagógicas, quanto no âmbito das relações e valores do segmento social a que a professora, seus pares e seus alunos pertencem, considerou-se, neste trabalho, a partir dos pressupostos de Bakhtin acerca da linguagem, que os registros são feitos de vozes consonantes e dissonantes que expressam diferentes pontos de vista sobre a educação, a infância, a docência, a escolarização e que neles, as contradições aparecem e não são elimináveis. Identificar essas vozes e perseguir suas insistências e singularidades, buscando compreender, através dos percursos e rastros neles indiciados, o que convidou, o que provocou, o que convocou a professora a registrar o que registrou e o que sustentou a prática do registro por todo esse período, foram os principais objetivos deste trabalho, que ancorou-se teoricamente nos estudos de Cecília Salles, no campo da crítica genética, de Gabriel Junqueira Filho, no campo das linguagens geradoras na educação infantil e nas análises de Bakhtin no campo da linguagem.

ABSTRACT

This study centers, as its object of analysis, on the registers of daily work remarks developed with 4 years old children in a private school in the city of São Paulo, produced by a teacher in different languages, throughout the year 2005. Being aware that these remarks intertwine with the cultural production of its time, responding to foregoing situations and meanings, and confronted by its replies, not only at the school environment and pedagogical practices but also with the relationships and values of the social segment - which includes the teacher herself, her peers and her students - we have considered in this work, based on Bakhtin's studies on language, that registers are created by consonant and dissonant - voices that express different points of views on education, childhood, teaching, schooling and that along those voices, contradictions will arise and - they are not excludable. Identifying such voices and seeking their insinuations and singularities, aiming to comprehend, through the footprints and marks recorded on them, what has invited, and has provoked the teacher to register the way she did, and what has sustained the practice of recording throughout this period, were the main goals of this work, which was anchored on Cecilia Salles' studies, on genetic criticism, on Gabriel Junqueira Filho's works on generating languages at children education, and at Bakhtin's language analysis.

SUMÁRIO

- UM LADO

Algures	5
Caminho	17
Antecedentes	25

- UM outro mesmo LADO

Aproximações:

I. Incógnita	45
II. Tempero	46
III. Cena	47
IV. Coleções (ou O Jogo das Circunstâncias)	48

Corpo a corpo:

I. Toque	53
II. Contradições	56
III. O Invisível no Visível	59

Lugares e lembranças:

I. Cronotopo	65
II. Mural	67
III. Cortina	70
IV. Panos	71
V. Casinha	74
VI. Móbile	77
VII. Mostra	79
VIII. Caixa de Memórias	82

- POR TODOS OS LADOS

Aprendizado	87
Arremate	95
Interlocutores	101

UM LADO

"Tenho um olhar que cai, que escorrega, o que equivale a essa vertigem de ser atingido por algo não procurado, que chega por acaso, que passa pela fresta. Um olhar que cai pode tanto espatifar-se de forma irreversível, espalhando cacos do visível, como esparramar-se de forma macia e homogênea pelo terreno com o qual depara-se. Um olhar que cai, escorrega. Seu conteúdo imaterial derrama-se, misturando-se ao que já está aderido à paisagem, seja ela de que ordem for. Assumir um olhar em queda exige atenção ao detalhe. Ao pequeno. Ao irrisório. Ao mínimo. Ao dispensável. Ao fragmento. Ao resto. À coisa nenhuma. Às sobras de tudo o que foi e poderia nem ter sido. E ao que não foi, que também é sobra, sendo obra do descarte." **Élida Tessler, artista plástica gaúcha.**

ALGURES

ROTINA:

turma de 4 anos

fim de tarde:

parque. guardar brinquedos, lavar as mãos, tomar água. voltar para a sala. colocar sapatos, colar bilhetes, guardar o caderno de recados na mochila. roda de história. retomar o dia, encerrar, encaminhar o próximo. lavar, descascar, cortar e comer as frutas que sobraram do lanche.

DESPEDIDA

O ritual de fim de jornada é tão comum como o lanche, como ir ao banheiro, como conversar, lavar as mãos ou tomar água: ocorre todos os dias. Mas os gestos de pegar a lancheira, abrir a torneira, escolher o copo, nunca se repetem de modo idêntico, embora assim o pareçam. As diferenças são sutis, ou mesmo irrisórias. São nuances do mesmo, que deixam escapar indícios da pressa de um, da tristeza de um outro, do sono de um terceiro, da fome repentina, da (im)paciência, da alegria irrefreável... Em sua mesmice, os rituais cotidianos nuancem-se com as peculiaridades das vivências de seus protagonistas, que os experimentam e exprimem com seus gestos, sentidos e intensidades.

Seria possível, como professora, imprimir, diferentes nuances naquela situação cotidiana de fim de tarde, tão cheia de tarefas para a professora e de movimentação para as crianças?

O Prato Disponível

- Isso que eu não quero vai pro lixo ou coloco no prato?
- Não, dá prá mim que eu gosto!
- Mas eu também gosto!
- Então divide né!
- Não, vou pôr no prato!

Havia, durante o lanche, um prato que acolhia o que não fora consumido pelas crianças. Ao final da tarde, como grande parte delas sentia fome, fazia parte da rotina de algumas professoras, oferecer-lhes as frutas que haviam sido colocadas no prato durante o lanche, o que implicava em lavá-las, descascá-las, cortá-las para servir a elas. Em meio à agitação e a tantas outras demandas do final da tarde, esse gesto de cuidado corria o risco de tornar-se mais uma tarefa, que se impunha, ocultando as possibilidades de sentido que aquele momento particular de partilha do alimento comportava.

O que significava e o que poderia significar a partilha das sobras do lanche ao final do dia, para aquelas crianças que haviam passado juntas toda tarde?

Nas mais diversas culturas, o compartilhamento de alimentos se reveste de um sentido cerimonial, pautado por gestos que aproximam, identificam, suscitam o sentimento de pertencimento entre seus participantes.

Como fazer daquelas frutas, que haviam sobrado do lanche, um elemento agregador do grupo? Como fazer daquele alimento partilhado uma celebração do coletivo de trabalho e da convivência por nós constituída ao longo de mais um dia? Como agregar os gestos envolvidos na sua preparação e acontecimento à dinâmica do nosso dia-a-dia, sem o peso, para todos nós, de “mais uma coisa” a ser realizada?

Ao longo da semana, se no final da tarde a turma estivesse na sala, organizávamos todos, ou quem quisesse, os encaminhamentos envolvidos na partilha das frutas, para encerrarmos, juntos, o período.

Movimentos alegres: lavar, descascar, cortar e, conversar!
E também, crianças que guardavam suas frutas na lancheira.

- Ué... cadê a minha maçã?!
- Tá no prato né!
- Mas tá tudo cortado igual...
- Então come uva!
- ...
- e ó, nem tem semente!

A dinâmica cotidiana, por vezes, impedia que o processo de lavar, cortar e descascar fosse vivenciado por todos ao mesmo tempo. Então, nesses dias ou naqueles em que o grupo retornava de uma aula especializada, eu os aguardava com o ambiente organizado e procurava caracterizar esse reencontro de um jeito muito peculiar, dando início a um movimento de oferecer algo para as crianças e de expressar, através de pequenas ações e de pequenos gestos, meu desejo de recebê-los de uma maneira carinhosa e acolhedora...

Gestos de Cuidado

Levar uma flor,

preparar um chá,

acender uma vela.

Arrumar o prato de frutas de um jeito bonito.

Pedacinho de pano que se transforma em toalha para o prato.

Na minha ausência, um bilhete para recebê-los.

... .. música de fundo

ou simplesmente,

almofadas ao redor do prato.

Percebi que o meu desejo em proporcionar tais momentos de acolhimento, não invalidava a participação efetiva do grupo, ou ainda... que a não participação de todos na organização/arrumação, não significava que as crianças deixassem de ser os sujeitos dessa cena.

Passei a reunir, diligentemente, os indícios do que ficava para as crianças dos gestos de fazer junto, de acolhimento, e do quanto essas ações modificavam (ou não) o retorno do grupo à sala.

Retorno às lancheiras: oferecimento daquilo que havia sido negado.

Duas unidades: uma para o lanche e outra para o prato.

Nas lancheiras passaram a aparecer mangas inteiras, pedaços de melão, duas maçãs, três carambolas...

: qual o valor atribuído pelas crianças (e famílias) a esse momento?

As crianças, por mais eufóricas e agitadas que estivessem,

ao passarem pela porta, dirigiam-se calmamente para a roda pré-organizada.

Escolhiam um lugar/almofada, sentavam-se.

Aguardavam a chegada de todos os demais membros do grupo.

Hoje compreendo que a atitude de oferecer algo também foi constituindo nossas relações cotidianas, indicando a possibilidade de um outro tempo, de uma outra atitude, de outras maneiras de estarmos juntos e nos relacionarmos...

Para as crianças pequenas, as relações escolares representam um espaço privilegiado de elaboração dos sentidos de pertencimento a um grupo social mais amplo e diverso do grupo familiar de que provêm.

Enquanto na família, a criança tem seu lugar social assegurado, bem como o reconhecimento afetivo de suas particularidades, entre seus pares, na escola, seu lugar social é produzido nas relações que se estabelecem com esses outros, que muitas vezes se opõem a ela, que a estranham ou que com ela se identificam. Nenhuma dessas possibilidades está assegurada de antemão.

No enfrentamento e nas disputas pelos brinquedos, pelos espaços, pela atenção, pelo colo, por sentar-se ao lado da professora e/ou de um(a) colega em especial; no estranhamento produzido pelo não reconhecimento de seus desejos e particularidades, nas aproximações, alianças e identificações com as outras crianças de seu grupo-classe, cada criança aprende não só a estar junto, a brincar junto, mas a se reconhecer como integrante de um grupo.

ROTINA

fim de tarde:

parque/caderno de recados
tapete de café/música/almofadas
prato/frutas/sapatos
histórias
tempos
relações
gestos
palavras
objetos
rituais de delicadezas
sutilezas cotidianas
pedaços do dia compondo outras figurações

Até Amanhã

CAMINHO

Este estudo ocupou-se dos registros de fragmentos do cotidiano de meu trabalho como professora com crianças de 4 anos, em uma escola de educação infantil da rede particular de ensino da cidade de São Paulo, durante o ano de 2005.

Compostos de imagens e de falas, tais registros abordam facetas do trabalho pedagógico realizado, remetendo a práticas da vida escolar (coisas propostas e feitas com as crianças, coisas que foram ensinadas a elas e aprendidas com elas, coisas organizadas e construídas com elas, coisas que elas construíram), às relações de ensino produzidas (nas quais professora e crianças ocuparam os lugares escolares específicos de professora e de alunos e os singularizaram com suas histórias, escolhas, preferências, valores, saberes e desejos) e as reflexões contidas nessas práticas e relações, no sentido dos conhecimentos e das intenções de significar nelas inscritos.

Compartilhados, os registros produziram sentidos: alguns antecipados, muitos impensados. Um efeito inesperado foi a emoção suscitada. Os pais se emocionaram com os relatórios de grupo, com os relatórios individuais, com a mostra de final de ano. Familiares de outras turmas também vieram visitar nossa mostra e igualmente se emocionaram. Colegas, professores e estudantes que tiveram contato com as imagens fotografadas e organizadas, com os fragmentos de falas das crianças e com o relato da experiência vivida se emocionaram com elas. De onde vinha tanta emoção? O que explicava as lágrimas?

Realizar os registros e compreendê-los em suas intenções iniciais, compartilhá-los e ser surpreendida pelos efeitos de sentido que produziram, tudo isso me mobilizou ao re-encontro com eles e à tentativa de neles recuperar o que me convidou, o que me provocou, o que me convocou, como professora, a registrar o que registrei e o que sustentou, em mim, a prática do registro. Fiz dessas perguntas meu problema de pesquisa e de meus registros o objeto de análise.

Ao eleger essas questões como foco e ao formulá-las da forma como o faço - convidar, provocar, convocar -, privilegio a dimensão intersubjetiva dos registros,

que se originaram nas relações estabelecidas cotidianamente entre mim e as crianças, mediadas por suas famílias, por meus pares, pelo staff da escola, pelos lugares de professora e de alunos por nós ocupados. Inscritos na produção cultural de seu tempo, os registros feitos não constituem um fenômeno isolado e único. Eles responderam a situações e a sentidos que os precederam e confrontaram-se com as réplicas por eles suscitadas. Situações, sentidos e réplicas produzidos no âmbito da escola, no âmbito dos discursos e práticas pedagógicas, no âmbito do segmento social a que a professora, seus pares e seus alunos pertenciam, no âmbito dos sistemas simbólicos por eles compartilhados e de questões próprias à sociedade em que viviam. Nesse sentido, pode-se dizer, com Bakhtin, que os registros são cheios de vozes¹, são feitos de vozes. Vozes consonantes e dissonantes que expressam diferentes pontos de vista sobre a educação, a infância, a docência, a escolarização. Neles, as contradições aparecem e não são elimináveis.

Há, igualmente, nos registros feitos, uma singularidade que é tributária do longo e complexo processo de apropriações, transformações e ajustes da pessoa e da professora que eu vinha sendo. Todos eles estão impregnados de conhecimentos por mim elaborados, de relações com a coletividade e a cultura por mim vividas, de intenções de significar e de interesse cultural em preservar algo do fluxo dos acontecimentos peculiares ao sujeito concreto que eu era/venho sendo. Neles indiciam-se ações envolvidas no processo de sua fabricação que foram materializadas por mim e em mim singularizadas, mas que não nasceram, nem se esgotaram em mim. Essas ações nasceram na minha relação com as situações vividas, com os outros que delas participaram, mediata ou imediatamente, com os significados e sentidos que nelas encontrei ou que a elas atribuí, da condição de

¹ Bakhtin postulava a dialogia como princípio explicativo da linguagem. Segundo ele, todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado e, portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos duas vozes, mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso. Nesse sentido, tudo o que é dito por um falante, por um enunciador não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas, imediatas, que ecoam simultaneamente no momento da fala. Essas vozes são sociais, são visões de mundo, são pontos de vista que estabelecem relações entre línguas, dialetos territoriais e sociais, discursos profissionais e científicos, linguagem familiar, etc. Na interação viva das vozes sociais produzem-se as singularidades de cada pessoa.

professora por mim ocupada nessas relações, condição que é um dos componentes da minha própria singularidade.

Singularidade e alteridade estão implicadas no processo de fabricação dos registros. Neles entretecidas e articuladas entre si, uma e outra não se dão a ver em si mesmas. Antes, deixam-se entrever nos focos escolhidos, que indiciam as seleções feitas e, com elas e por elas, o que se apreendeu, o que foi apropriado da realidade circundante e as decisões em relação ao(s) recorte(s) priorizado(s).

Ainda que a seleção e os recortes nem sempre sejam imediatamente conscientes, tampouco são atribuíveis à mágica das soluções nascidas da inspiração individual. Considero neste trabalho, a partir de uma abordagem semiótico-indiciária (Bakhtin, 1986, 2003; Ginzbourg, 1991; Salles, 2004, 2006) que escolhas e decisões têm uma história e são passíveis de serem compreendidas e interpretadas quando integradas, na sua condição de “vivência interior”, *na unidade da vivência exterior objetiva* (Bakhtin, 1986, p.48). As escolhas e decisões envolvem reflexões, justificativas e o estabelecimento de critérios, que vão evidenciando *marcas de uma especialização do olhar* (Salles, 2006, p.76), que se apreendem nas releituras, nos momentos de retroatividade em que, procurando recuperar os registros feitos no seu acontecimento, remonta-se aos processos de sua produção.

De acordo com Salles (2004), ao retirar os registros produzidos das gavetas, ao cotejá-los em sua diversidade de linguagens, ao seguir os vestígios que levaram a sua produção, reativa-se a vida neles guardada, procedendo-se a uma certa arqueologia da rede de relações e das escolhas neles contidas. Essa arqueologia realiza-se pacientemente na identificação dos indícios do percurso feito e dos rastros deixados na produção. Indícios porque o percurso não existe em si, ele é um efeito do movimento de deslocamento, bem como os rastros são marcas não voluntárias que restam do que fizemos – gestos, ações, esforço – no processo do trabalho e imprimem-se no seu resultado.

Priorizar percursos e rastros é, segundo Salles (op.cit.), uma forma de abordar o feito, o produzido *sob o prisma do gesto e do trabalho* (p.13). Gesto de marcar, produzido pelo movimento de ir e vir da mão, do olho, da escuta, da atenção daquele que registra. Trabalho de olhos, ouvidos e mãos guiados por sentidos e significados. Escuta sensível, mirada atenta às práticas e relações. Trabalho de reunir, de armazenar fragmentos e impressões, de experimentar com eles.

Um exercício de leitura e compreensão dos indícios das relações implicadas nas escolhas e decisões, marcadas nos processos de produção dos registros: essa foi a metodologia assumida neste trabalho, guiada pelas indagações acerca do que, de quem, de que vozes, de que interlocutores me convidaram, me provocaram e me convocaram a registrar o que registrei e também sobre o que, quem, que vozes, que réplicas participaram da manutenção da produção dos registros em mim.

Dessa perspectiva, os registros feitos foram tomados como *documentos de processo*, empregando a expressão cunhada por Salles (2004, p.17) para se referir aos registros materiais que se fazem ao longo de uma produção, seja ela uma obra de arte, uma pesquisa científica, ou, como no caso deste estudo, a construção cotidiana do trabalho pedagógico. Os documentos de processo, afirma ela, *são retratos temporais de uma gênese que agem como índices do percurso criativo* (idem,ibidem). Eles não possibilitam o acesso direto à atividade mental materializada nos registros, *mas podem ser considerados a forma física através da qual esse fenômeno se manifesta* (idem, ibidem) e suas fronteiras materiais não implicam delimitações do processo. *Trabalha-se, segundo ela, com a dialética entre os limites materiais dos documentos e a ausência de limites do processo; conexões entre aquilo que é registrado e tudo o que acontece, porém não é documentado* (idem, ibidem).

Salles destaca, ainda, que a ênfase dada ao processo não se dá em detrimento do produzido. Na verdade o interesse pelo processo nasce do encontro com o

produto, do encontro com algo que não existia antes, como tal, e que passa a existir (p.13).

De modo a finalizar essas notas explicativas, insisto ainda, em algumas negativas no intuito de delimitar o âmbito deste estudo. Embora os registros feitos sejam registros de professora e se inscrevam na prática de documentação do trabalho pedagógico, que vem crescendo no âmbito da docência, sob variadas denominações (tais como relatório, diário de campo, diário de bordo, portfólio entre outras), desde os anos 80 do recém-fundado século XX, no re-encontro a que me propus não tive como preocupação central abordar as funções formativas, avaliativas, memorialísticas ou reflexivas do registro da prática pedagógica, ainda que eu tenha passado por elas em vários momentos. Também não busquei compreender as características específicas do registro enquanto gênero, no sentido que Bakhtin confere a esse conceito², tributárias da atividade em que se inscreve e de suas condições imediatas de produção, ainda que eu considere essas suas condições específicas. Tampouco me voltei para as particularidades de que o registro se reveste para o professor, para o staff da escola, para as famílias dos alunos, ainda que esses sentidos apareçam ao longo do trabalho.

Nenhuma dessas possibilidades balizou este trabalho, ainda que pudessem tê-lo feito e ainda que eu passe por elas, porque o que me interessava era reencontrar as atividades vivas das/nas quais os registros nasceram e o processo de sua fabricação. Entendendo que ambos estão neles inscritos, dediquei-me à busca e à compreensão de seus vestígios.

² Bakhtin denomina gênero de discurso aos tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Esses enunciados são marcados pela especificidade de uma esfera da atividade humana à qual se vinculam, refletindo suas condições específicas e suas finalidades.

- Você pode ser princesa como a Rebeca...
- Acho que pode ser flautista...
- Mas você já cresceu!!
- Você pode ser uma flor!!!!
- Será que você vai querer continuar sendo professora!?!

ANTECEDENTES

O gesto e o trabalho de registrar começaram antes da professora. Eles foram aprendidos e vividos como uma experiência importante nos estágios obrigatórios no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas.

Inicialmente, o registro escrito foi realizado como uma tarefa e utilizado como instrumento de interlocução com a professora responsável pelo estágio supervisionado. Estar na escola, na condição de estudante, mas não de aluna, mostrava-se como uma experiência nova a ser conhecida, explorada e descoberta. A escola era um espaço, mas também era pessoas, relações, coisas, histórias, imagens, gestos, olhares, fragmentos cotidianos. Deslocar-me até ela, caminhar por seus espaços, encontrar suas pessoas, conviver com suas histórias, instigava-me.

Na mesma época em que ocorriam os estágios, eu havia adquirido uma câmera manual. A relação com a fotografia eu tinha desde os tempos de menina adolescente; mas na graduação, cresceu a curiosidade por fotografar com a câmera *reflex*, entender os processos de composição da imagem e suas diferentes possibilidades. Também passei a frequentar o laboratório fotográfico mantido pelos alunos da universidade, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Ambas as experiências - a fotografia e a presença na escola - tinham em comum o pedido por exploração e o afrouxamento do olhar. A escola exigia-me disponibilidade para o encontro e a incorporação do outro. A câmera pedia coragem para apertar o botão. Uma e outra exigiam deixar-me envolver, perceber-me nas relações e perceber-me através de cada uma delas.

Levar a câmera fotográfica para a escola e olhar a escola através da lente da câmera, foi uma consequência. Em meio a conflitos internos acerca de qual era o espaço da escola em que eu me sentia minimamente à vontade, de modo a nele

permanecer e a estabelecer relações com as pessoas que ali estavam, passei a olhá-los através da lente da câmera.

Marcas deixadas pelo chão, pelas paredes, pelos espaços internos e externos... Uma amarelinha feita pelas mãos de uma ou várias crianças. Marcas escondidas debaixo de folhas secas espalhadas pelo vento. Crianças descendo o morro de terra com caixas de papelão abertas como se fosse tobogã. Bandeirinhas de festa junina. Almoço num refeitório teatral. Conversas pelas escadarias. Rodas de leitura... Enquadrados, não como “escola pública na periferia de Campinas”, mas como momentos singulares, como vidas sob rostos, como histórias sob gestos, aquele lugar e aquelas pessoas, significaram-se como possibilidades.

Eu fotografava semanalmente. Na semana seguinte, retornava com as imagens reveladas e fotografava novas imagens e também o encontro entre a imagem revelada e aqueles que haviam sido fotografados na semana anterior. Assim sucessivamente: fotografar, revelar, levar e encontrar. Fotografar o encontro, revelar o encontro, levar ao encontro, encontrar um novo encontro. Fotografar o encontro encontrado, revelar o encontro revelado, levar ao encontro do encontro, encontrar um novo novo encontro. Registrar e compartilhar o processo das relações que ali se constituíam através da fotografia.

Pouco a pouco, as duas experiências - a fotografia e a presença na escola – na exploração e afrouxamento do olhar, passaram a exigir de mim também um olhar mais apurado no sentido da atenção e do foco: escolha e recorte.

Ressignificava-se também minha relação com o registro. Registro das relações mas, sobretudo, o processo delas. O processo como foco. O processo de aproximação da estagiária com o espaço da escola – futuro local de atuação profissional – e com as pessoas que ali estavam – futuros colegas e/ou alunos.

A compreensão e o exercício do registro nessa dimensão relacional ensinaram-me a focalizar e apurar o olhar para o vivido, a explicitar o que se destacava como

interesse para mim e porquê. A exploração e o afrouxamento do olhar desenvolviam-se em consonância com o refinamento desse mesmo olhar.

Um interesse marcante desde o início foi o de apreender as brechas e experimentar as possibilidades existentes na dinâmica do que se vivia na escola. Naquela escola, “feia e suja”, muitas coisas se produziam. Buscá-las era, aos olhos da estagiária, focalizar suas brechas e ocupá-las, produzindo sentidos. Brecha entendida como algo que se encontra, que se sente, que se explora no que está dado, nas determinações postas. Brecha como o espaço entre as partes, o vão (ou desvão) que sobra e que, ocupado, transforma-se em lugar, em caminho para produzir o possível, para gestar o desejo.

Aprender a apreender as brechas no que está posto e ocupá-las, nelas produzindo o não posto, o possível, as possibilidades, mediada pelo olhar para a escola através da lente da câmera fotográfica representou também um momento de “virada” na minha formação: o encontro com a escola e a compreensão de que ela é fundamentalmente um espaço de relações e, como tal, de conflitos, de brechas e de possibilidades.

O aprendizado do olhar para os possíveis foi tão importante que o trabalho de conclusão de curso foi um ensaio fotográfico sobre a escola na qual realizei meus estágios, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Campinas.

Intitulado “Possibilidades”, nele reuni um conjunto de imagens que traduziam, como o próprio nome diz, possibilidades existentes no espaço escolar, como um espaço de encontros, relações, fazeres e saberes. O encontro com *memórias de uma escola reprodutora, opressora, suja, negada, desacreditada, e que denuncia a todo instante o descaso e suas situações-limites de vida e sobrevivência. Mas por outro lado, essa mesma escola que também produz, instiga, ocupa e é ocupada por diferentes vidas, vontades, desejos, cores, sons, cheiros, movimentos e, principalmente, possibilidades... Possibilidades que ali acontecem e se fazem acontecer.* (Shiohara, 2001, p.35)

Com esses sentidos do registro encerrei a graduação e iniciei minha trajetória docente na rede privada de Porto Alegre/RS. Levei comigo, além da câmera fotográfica, dos saberes elaborados e de outros tantos em elaboração, a segunda “virada” na minha formação: o encantamento pelas questões específicas da Educação Infantil, mediado pelo contato com a literatura italiana acerca da educação de crianças pequenas, a ida para os estágios em Educação Infantil e, conseqüentemente, a escolha por esse campo de trabalho.

No que se refere a essa experiência, vale ressaltar o impacto das leituras em relação aos espaços (usos, propostas, organizações, estímulos, etc.), às expressões/marcas das crianças e à linguagem, ou “outras” linguagens, ou ainda, “muitas linguagens” que, até aquele momento, eram lidas e compreendidas por mim como linguagens não escritas e ligadas, essencialmente, às “expressões artísticas” e, mais especificamente, às artes visuais.

Às leituras somaram-se, no meu primeiro ano de magistério, as primeiras elaborações daquelas possibilidades conhecidas nos livros, mobilizadas pelo desejo de materializá-las, e a expectativa pela produção no trabalho e pela interlocução sobre o trabalho, ambas aprendidas e vividas nos anos finais da graduação.

No meu primeiro dia, foi-me entregue um conjunto de materiais de uso “pessoal”, um “kit” para a professora. Dentre eles, um caderno tamanho A4, folhas pautadas, capa dura colorida, todas as páginas em branco e a indicação de que eu poderia sobrepor uma capa de que gostasse e de que ali deveria registrar o trabalho cotidianamente, agregar os instrumentos complementares (missão, projeto político pedagógico, plano de estudo, calendário, lista de alunos com telefones, chamada, informações escolares, circulares internas, externas, de turmas, bilhetes de pais, etc.) e entregar semanalmente para a coordenação que realizaria sua leitura de modo a dar a devolutiva durante as orientações, também

semanais. No entanto, o registro que era escrito, diário e obrigatório, na prática não se caracterizava como matriz de diálogo entre professora e coordenação. A dinâmica atribulada do dia-a-dia, por muitas vezes, fazia com que os momentos de orientação não ocorressem e, conseqüentemente, com que se perdesse o retorno da leitura do relatório. Isto posto, o registro instituído pela escola passou a ser, para além da obrigação, um incômodo e foi murchando...

Concomitantemente, no trabalho em sala, crescia o encantamento, de minha parte, em relação ao que as crianças diziam, faziam, às histórias que contavam e criavam. Ao longo do tempo, fui percebendo que essa “riqueza” me escapava. Então, carregar papéis e pequenos blocos para anotar rapidamente qualquer coisa que surgisse na forma mesmo de fragmentos, sem mais explicações, tornou-se um hábito e eles passaram a povoar os meus bolsos. O retorno da câmera fotográfica, que havia me acompanhado nos últimos anos da graduação, para a escola, também foi inevitável.

Como inserir as fotos e os fragmentos de falas das crianças nos registros cotidianos obrigatórios a serem entregues se eles não eram a descrição do trabalho, mas pedaços de um processo de construção? Eles ainda não eram achados, mas indícios de possibilidades a serem exploradas e construídas, que poderiam vingar ou não, que poderiam se transformar em outra coisa. Como explicar (ou mesmo justificar) percursos não concluídos, trajetórias esboçadas, mas abandonadas?

Mesmo cheia de dúvidas continuei com o registro do trabalho em construção nas relações estabelecidas com as crianças. Ele intensificou-se, ocupou as brechas e se firmou como possibilidade privada de reunir informações sobre as crianças e de levantamento de hipóteses de natureza diversa acerca de direcionamentos a serem impressos ao trabalho com elas. Registros diversos na forma de fotos, de apontamentos rápidos dos dizeres das crianças, na forma de um boneco de pano

e seu caderno de registros, na forma de circulares, reuniões de pais, toalha do lanche...

Assim, anotar falas, fotografar cenas, separar desenhos e produções das crianças, construir coisas, surpreender-me com seus gestos, ações e elaborações, sobressaltar-me com seu pedido para que eu fotografasse um jogo, uma montagem, para que pudessem ser retomados depois, foram modelando uma compreensão do registro para além daquilo que era escrito e entregue semanalmente e que me era solicitado como instrumento/parecer de avaliação, mas que também mostrava possíveis e dizia sobre o grupo e sobre cada uma das crianças. Apontamentos, esboços que me ajudavam a ir além daquilo que era percebido e apreendido de imediato na medida em que me permitiam projetar, acompanhar, retomar, corrigir o movimento de produção do trabalho pedagógico. Essa forma aberta, processual dos registros também me ensinou a olhar e a me colocar de uma outra maneira na dinâmica de relações com as pessoas e entre as linguagens, por percebê-las em movimento e inacabamento.

Nessas condições nasceram-me perguntas acerca do registro. De início eram perguntas centradas nas relações que o professor, como produtor de seu trabalho, mantém com essa prática, hoje instituída nas escolas. Que usos o professor faz do registro? (Para quê, para quem, como e quando registra?) O que se transforma e o que se mantém em seus registros? Que efeitos de sentido o registro desencadeia nas relações de ensino e que efeitos as relações de ensino desencadeiam no registro? (Como o registro afeta a relação de ensino e nela, professor e crianças? Como o registro praticado afeta outras pessoas que também constituem a dinâmica escolar?)

Tais perguntas diziam respeito não apenas ao registro em si, mas ao movimento de apropriação e de elaboração do registro pelo professor que o produz.

Durante o ano de 2003, segundo ano de formada e permanecendo professora na mesma instituição, ingressei no curso de especialização da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Buscava poder aprofundar minha compreensão do cotidiano da educação infantil e, sobretudo, encontrar interlocuções, inclusive teóricas, para as minhas mobilizações.

Voltar a estabelecer uma rotina de estudos, leituras e trocas, em um cotidiano atribulado e cheio demandas, foi um desafio e também uma necessidade para a professora que eu era. Necessidade de distanciamento do vivido e de olhar para ele com mais “cautela”...

Voltar a estudar implicou numa mudança de contornos e ajustes em relação ao trabalho e a minha relação com ele. Foi nesse período de turbulências de sentidos, que me deparei com mais um momento de “virada”, a terceira, na minha formação.

Nesse terceiro momento, estar em um curso contínuo ao longo de um ano letivo, quatro vezes por semana, colocou-me em uma outra dinâmica: o encontro diário com professoras e professores que, como eu, também estavam na busca por interlocuções sobre/para o trabalho, parcerias, trocas das mais diversas ordens (livros, discos, textos, lugares, sugestões, indicações, idéias, etc.) e experiências, inclusive, formas de pensar o registro.

Nessa ocasião, mediada pelo conceito de linguagens geradoras, apresentado pelo professor da especialização, Gabriel Junqueira Filho, senti-me provocada a organizar meus sentidos e “achismos” sobre a escola, o ensino, as relações com a criança, a educação infantil e sua possível tradução teórica. Mediada pelas aulas daquele professor, iniciei-me na sistematização dos significados e sentidos que já me constituíam como professora iniciante.

No encontro com os exemplos que eram apresentados em aula, com os materiais que o professor trazia, com aquilo que ele contava, não só fui me apropriando do conceito de linguagens geradoras, como ampliando minha compreensão de linguagem, abordando-a agora no plural, conforme os princípios da semiótica peirceana, segundo a qual *toda e qualquer realização humana é linguagem* (Junqueira, 2005, p.34). Nesse sentido, há muitas e diversas linguagens, verbais e não-verbais e cada uma delas – *desenho, escrita, modelagem; classificações, seriações, quantificações; música, movimento, jogo simbólico, culinária; os fenômenos da natureza; as histórias infantis; os jogos de mesa e de pátio, individuais e de grupo, etc* (idem, p. 33) – tem seu conjunto de regras e princípios de funcionamento próprios.

Essa característica, conforme destaca Junqueira, não só as faz diferentes umas das outras como implica compreensões, olhares diferenciados para que sejam entendidas, aprendidas e apropriadas. Ou seja, *para se ter revelada uma linguagem, será preciso acessar o sistema de funcionamento que lhe é próprio, sistema este que, dialeticamente, produz, veicula e armazena conhecimento sobre a própria linguagem, sobre o sujeito que a investiga e sobre o mundo* (idem, ibidem). Assim entendidas, as linguagens permitem-nos ler todo e qualquer objeto de conhecimento e são elas próprias objetos de conhecimento.

Mediada por essa concepção, eu re-elaborava as relações entre crianças e professora como encontro de linguagens, gerando linguagens. Signos sendo lidos, traduzidos, decifrados, e gerando outros signos a serem igualmente lidos, traduzidos e decifrados. Professora e crianças desafiadas a reunirem e a traduzirem os signos de seus jeitos de ser e estar no mundo, apreendidos e lidos nas relações de ensino que compartilham.

Em suas aulas, o professor percorria junto conosco, seus alunos, os meandros da análise semiótica. Ele apontava e analisava os signos e as insistências presentes em desenhos de uma mesma criança; as insistências presentes nos sons, por

exemplo, de uma casa ao amanhecer e como eles contribuíam para levantar hipóteses acerca do modo de funcionamento daquela casa; ou então, como um conjunto de produções distintas (desenho, livro, pequenos textos, recorte e colagem, pintura, etc.) diziam sobre quem era a criança que as realizou. Analisando a capa de um livro, o professor retirava uma quantidade infinita de informações acerca do que aquela obra poderia tratar a partir dos signos ali apresentados, etc.. Fazendo conosco o exercício de inserção nos processos de produção de sentidos e significados – análise semiótica das práticas corriqueiras - ele nos auxiliava a compreender que nas relações de ensino lemos as crianças e somos também lidos por elas. Nesses exercícios, ele nos desafiava a ler e a identificar os modos de produção de sentidos sobre si e sobre o outro que os sujeitos envolvidos nas relações de ensino, tomadas para análise, produziam.

Através das linguagens geradoras, Gabriel Junqueira Filho gerava em mim identificação com o conceito e com o modo de análise que ele compartilhava. Ele me convocava a considerar o que era específico de cada uma das crianças em suas diferentes linguagens, mas, sobretudo, me fazia compreender o quanto eu também estava sendo simultaneamente lida e traduzida, em minhas singularidades, pelas pessoas com as quais me relacionava.

Destacando a dimensão intersubjetiva dos sentidos e significados, o conceito de linguagens geradoras ajudou-me a perceber que naquilo que se oferece à criança, a professora também está se enunciando. Ela indicia em suas escolhas os modos como se relaciona com as coisas que a cercam, com as pessoas com quem interage; os modos como observa, percebe, compreende e atua sobre as coisas, as pessoas, as relações; o que valoriza e no que acredita. Perceber-me na relação intersubjetiva ajudou-me a compreender que o outro me respondia todo o tempo e através de diferentes linguagens, porque lia e significava meus gestos e minhas escolhas, cotejando-os com os sentidos e valores que o constituíam.

Ensinando-me a olhar e me desafiando a traduzir o que os olhos percebiam, em gestos, em ação, em intervenção, o conceito de linguagens geradoras adensou minhas elaborações e sustentou teoricamente minhas escolhas pedagógicas orientadas, desde a graduação, na direção da atenção à criança e ao grupo e da diversidade, tanto dos materiais e linguagens que eu oferecia às crianças, quanto dos modos, delas e meus, de observar, explorar, compreender, atuar sobre eles.

Nessa dinâmica de elaborações e confrontos teóricos, a temática do registro e a aproximação das singularidades de cada uma das crianças e da professora que eu era, foram se tornando cada vez mais relevantes e converteram-se na questão por mim abordada no trabalho de conclusão de curso da especialização em educação infantil.

4º ATO

Dois anos depois, já em São Paulo, decidida a retornar para a escola, de onde me afastara para assumir a coordenação pedagógica de uma ONG, houve o reencontro com Gabriel Junqueira Filho através da publicação de sua tese de doutorado, com o título de “Linguagens Geradoras – seleção e articulação de conteúdos em educação infantil”. O livro possibilitou-me reviver o processo experimentado no curso de especialização e encontrar Cecília Salles e seu “Gesto Inacabado”.

A obra “Gesto Inacabado” analisa o processo de criação da obra de arte. Busca através dos registros dos artistas plásticos, escritores e cineastas, o movimento criador, sua estética e o processo de transformação de uma obra até sua apresentação ao público, entendendo esse momento apenas como um dos momentos do processo.

Gabriel e Cecília, “Gesto inacabado” e “Linguagens Geradoras”, em sintonia, auxiliaram-me significativamente no processo de compreensão e aprofundamento

do registro realizado cotidianamente. Ancorados no campo da semiótica e sintonizados com o pensamento de Charles S. Peirce, os dois textos destacavam o constante processo de incompletude e inacabamento da produção de sentidos, o entrelaçamento entre as linguagens diversas, mediando minha compreensão dos registros, como processo de criação do/no trabalho.

Era o ano de 2005. Perseguir indícios e insistências na produção do trabalho pedagógico foi o desafio que me coloquei. Tentar caminhar próxima, de mãos dadas, em interlocução com a articulação de conteúdos apresentada por Gabriel Junqueira Filho associada às demandas da escola em que ingressava, era o meu principal desejo.

O ingresso em uma nova escola trouxe-me também a mudança nas solicitações de registros. Se antes me fora entregue um caderno pautado, folhas em branco, capa dura, para ali registrar o vivido a cada dia, na nova escola, eu recebi um encadernado com capa transparente, folhas em um número correspondente à quantidade de semanas letivas que teríamos no ano, já formatadas em quadrados para serem preenchidos de acordo com o planejamento por mim elaborado para cada uma delas. Registrar o planejado a cada semana no encadernado formatado era minha nova tarefa.

Registrar o vivido e registrar o planejado soam como solicitações afinadas e complementares, quando vistas do ângulo do planejamento pedagógico, segundo o qual, o vivido é a implementação, a realização do planejado. Quando focalizadas sob o ângulo dos processos de criação no/do trabalho, revelam-se distintas e, por vezes, opostas. Registrar o vivido contém o planejado e o não planejado: os acasos, as mudanças de rumo no próprio andamento do trabalho, seja por compreendê-lo em seu processo, seja por desorientar-se frente a ele. Inevitavelmente as perguntas me assaltaram: o que o registro significa e representa no trabalho cotidiano da escola? Que efeitos de sentido produz sobre o processo do trabalho?

Naquele ano de 2005, já tendo incorporado ao meu cotidiano a prática de carregar bloco e caneta, de deixar a câmera fotográfica à mão e de, quando possível, me antecipar e ligar o gravador de voz durante uma conversa, brincadeira ou jogo e os procedimentos de datar as imagens, transcrever as falas, passar a limpo pequenas anotações, o processo de registro dos fragmentos da produção do trabalho pedagógico passou a ser mais ágil e contínuo. Muito foi anotado, fotografado, organizado, escolhido e proposto.

Nas experiências anteriores, vividas em Porto Alegre, o tempo de elaboração era mais lento. Existiam os achados, as sacadas durante o trabalho, nascidos nas relações nele estabelecidas, mas o ritmo de sua materialização mostrava-se lento, difícil, cheio de melindres e hesitações... Havia intervalos largos, alargados entre as percepções, a projeção de intervenções e sua concretização material. O olhar, a escuta e as mãos não operavam no mesmo ritmo. Seus movimentos eram desconexos. Acontecia de os olhos enxergarem, mas não repararem, não dando conta de significar. Outras vezes, os olhos enxergavam, reparavam, mas as mãos não eram capazes de dar materialidade ao desejado. Outras tantas vezes, os olhos enxergavam, as mãos davam materialidade, mas o todo, o restante do corpo perdia-se nos processos de encaminhamento.

Em 2005, o trabalho ao longo do ano letivo se constituiu de um outro jeito, em um outro tempo, com uma outra agilidade entre os desejos, as percepções e os usos. Sacar. Sacar e fazer. Sacar, fazer e perceber as implicações. A professora, mais experiente nas minúsculas e rotineiras lidas cotidianas transitava por elas e com elas, num ritmo mais contínuo e leve. Havia continuidade nesses registros, mas, sobretudo, intencionalidade nas intervenções propostas em resposta ao registrado. Intencionalidade sim, sem a ilusão de assegurar os sentidos produzidos, entendendo que há diferenças entre a intenção em produzir certos efeitos de sentido e o controle sobre os sentidos produzidos.

A relação entre intencionalidade e controle me interessava sobremaneira, porque eu sentia a necessidade de aclarar minhas elaborações acerca do papel do adulto no processo educativo, de modo a que eu pudesse fundamentar minhas escolhas e modos de relação com as crianças.

Muitas eram as vozes que se cruzavam nessa questão do papel do adulto na educação infantil. As vozes teóricas de educadores de tradição escolanovista em confronto com as daqueles de tradição sócio-histórica, que se acusavam mutuamente de adultocêntricos e espontaneístas. Tais vozes eram parte não apenas da minha formação, mas da formação das orientadoras e diretoras que encontrei nas escolas e que me cobravam justificativas fundamentadas para uma série de práticas que pontuavam meu trabalho pedagógico, tais como a atenção e a escuta que eu devotava às crianças, a valorização de sua participação na dinâmica do trabalho pedagógico, minha sempre disponibilidade em compartilhar com elas de brincadeiras das mais diversas: rodas cantadas, jogos de bola, etc., minha atenção e envolvimento com registros corporais, afetivos, gestuais, a disposição em manter abertas as possibilidades de escolhas e propostas em resposta às relações estabelecidas com as crianças, o cuidado com a constituição do grupo e sua valorização.

Como da perspectiva inter-subjetiva em que eu me colocava, estar junto com as crianças não significava, necessariamente, ser uma igual a elas, nem me deslocar do lugar de professora, mas compartilharmos e aprendermos uns com os outros, sermos pares em uma relação recíproca e dependente do que é construído cotidianamente nas mais diversas situações vividas, eu me espantava e resistia quando era chamada de espontaneísta, mesmo porque me reconhecia propondo e direcionando caminhos para as crianças, levando adiante propostas em que eu acreditava, ainda que de início as crianças não se envolvessem. O desconforto diante dessas situações produzia a necessidade de instrumentalizar-me para elaborar mais adequadamente minhas réplicas.

Nesse contexto produziu-se o que se conta a seguir. São momentos do processo de construção do trabalho pedagógico em uma escola que eu não conhecia, nem como instituição, em sua rede de preceitos, normas de funcionamento, códigos de direitos e de deveres, nem em relação aos sujeitos - professores, funcionários, diretora, coordenadora e crianças - que a habitavam.

Se eu não conhecia o jeito de funcionar da escola, nem sua história, nem a de suas pessoas, tampouco eu trazia pronto o script de como me relacionar com elas e a partir delas, ainda que eu conseguisse esboçar alguns contornos para iniciar e trouxesse comigo algumas convicções, entre elas a de que estar em contato abre a possibilidade para que se conheça e para que algo aconteça, para que o trabalho ganhe forma e corpo próprios, em sintonia com as pessoas que dele participam.

Os documentos de processo que apresento são recortes desse vivido e registrado. Experiência elaborada e em elaboração, na qual, centralmente, a professora e as crianças, uniram pedaços dos dias, espaços compartilhados, os materiais, as práticas da vida escolar, as rotinas, suas buscas e registros, compondo configurações para o enredo do trabalho pedagógico. Mediadamente, as famílias das crianças, as outras pessoas todas da escola, a vida e as relações de fora da escola trazidas, pela professora e pelas crianças, para dentro dela, também participaram das articulações (e, por vezes, das desarticulações) desses enredos.

Entendendo-os como instantes privilegiados na construção do trabalho pedagógico realizado, com eles e através deles, propus-me a perseguir os vestígios das relações que me convidaram, me provocaram e me convocaram a registrá-los, bem como compreender os sentidos e as relações que me mantiveram registrando.

A retroatividade a que me propus, conforme assinala Salles (2006, p.62),
envolve julgamento retrospectivo. Nesses momentos, o futuro revisa o passado.
(...) É uma volta com expectativa de trazer novos modos de ver.

UM outro mesmo LADO

APROXIMAÇÕES

I.

Incógnita

Grupo 4/2005: crianças de 4 anos, todas vindas da mesma turma no ano anterior. Quem são as crianças que chegam para esse grupo? Qual a cara de cada uma delas? Quais as experiências que trazem? Quais as histórias que contam? Do que elas gostam? E o que elas não gostam? O que vamos fazer no primeiro dia de aula? O que propor? Quanto tempo vamos demorar para nos tornarmos um grupo? E para nos organizarmos como tal? Será que vou ser aceita? Será que vou gostar deles? E o período de adaptação? Será que terá muito choro na entrada? Será que alguma criança não vai querer entrar? Será que a organização do espaço corresponde à turma? Será que as coisas nas estantes estão de acordo? O que e como planejar se não as conheço?

O que, quando, como, quanto... será, será, será... ..

As perguntas às vésperas de um início de ano letivo são muitas... Inseguranças, medos, dúvidas, desejos, projeções, entre tantas outras questões, não param de chegar até mim até o momento em que a primeira criança entra na sala.

31 de janeiro de 2005

– primeiro dia de aula.

ENTRADA

“Sabia que um dia eu já conhecia essa sala?”

II. Tempero

Farinha, água, anilina colorida, óleo e uma pitada de sal para temperar...

Os ingredientes convidam o grupo para que se aproxime da bacia... A bacia convoca as mãos para que os ingredientes sejam misturados... Os ingredientes misturados suscitam impressões, falas, reações que começam a me mostrar quem são eles e quem somos nós. Juntos, mediados pela massa grudenta, experimentamo-nos na modelagem.

Na interação entre os ingredientes e as mãos, pouco a pouco as crianças me dão elementos acerca do como se relacionam com a massinha de farinha e, em parte, também me indiciam quem são elas. Simultaneamente a esses movimentos, vou percebendo que a escolha feita por mim, professora e desconhecadora do grupo, faz sentido, produz sentidos... A escolha fora pautada em algo que eu gosto, que faz sentido para mim num primeiro dia de aula e na crença de que poderia fazer sentido para as crianças, mesmo não as conhecendo. A escolha fora feita com base em uma possibilidade – a de a massinha desencadear conversas e com elas agregar impressões, reações, aproximações no grupo e em relação ao grupo... Movimentos de início da constituição de um grupo.

Massinha pronta, a brincadeira continua, desenvolve-se.

Massa que amassa, num determinado momento as crianças passam a experimentá-la no rosto: a temperatura, sua textura, as marcas imprimidas na massa... De repente, alguém coloca a massa no meio da cara e desencadeia uma outra brincadeira na sala.

- Pronto!, penso eu, Agora já sei como começar o segundo dia de aula!

III.

Cena

01 de fevereiro de 2005: reencontrar o grupo, já não tão desconhecido, mediada pela convivência do dia anterior. Uma ponta de fita para cada criança. Fotografar. Registrar o momento de abertura da caixa.

Ao término do primeiro dia, ao pensar/planejar o dia seguinte, me dou conta de que tenho o material em casa! Saio à procura, verifico se há um número suficiente para que todas as crianças sejam contempladas. Penso como irei apresentar/propor o material às crianças. Esvazio uma caixa, saio em busca de fitas guardadas na gaveta e então percebo que o reencontro poderá, além de tudo, me proporcionar uma “boa foto”!

Dessa maneira, de minha parte também passa a existir um desejo explícito em “montar” essa cena para que ela seja fotografada. Se por um lado estabelece-se um compromisso com as crianças de modo a dar continuidade ao vivido na tarde anterior, por outro, também existe um compromisso com o prazer instantâneo e fugaz: registrar fotograficamente a cena imaginada.

Mas afinal, quais significados a caixa com uma ponta de fita para cada criança pode conter?

Para as crianças talvez fosse apenas mais uma brincadeira, mais alguma coisa trazida pela nova professora... Uma pequena surpresa, talvez.

Para mim, de fato, talvez fosse a boa foto, a cena do reencontro. Quantas cenas montamos e desmontamos ao longo de nossa carreira docente? Quantas situações são “armadas” em nome de desejos, mesmo que velados, do adulto?

Hoje, distanciada da cena, mas ainda inscrita na sua história e mediada pelos muitos sentidos por ela provocados e por mim recolhidos, compreendo que o gesto de levar uma caixa com fitas coloridas instaurou significados diversos daqueles que teriam se produzido se eu tivesse utilizado, por exemplo, uma sacola, ou se o material oferecido a cada criança tivesse saído de dentro de um “saco de supermercado”, eventos comuns nas salas de aula, espaço onde prevalece a crença de que as palavras sobrepõem-se aos gestos e o que se quer e deve ensinar sobrepõe-se às possibilidades plásticas, estéticas, afetivas e éticas que o conhecimento e as relações intersubjetivas contêm.

Na composição da cena há uma escolha deliberada em termos de suas possibilidades estéticas, mas também um cuidado materializado em relação a

suas nuances afetivas. O fato de cada criança receber uma ponta de fita para abrir a caixa é diferente do gesto de receberem algo diretamente das mãos de alguém. Mesmo que intencional no meu desejo de “aproveitar” e também construir uma cena a ser fotografada, a sutileza das fitas já anunciava a busca por uma relação singular com cada uma das crianças na constituição do grupo.

A escolha por trazer algo dentro de uma caixa com fitas, ainda que não estivesse assim explicitada no momento de seu acontecimento, enunciava um jeito de me relacionar com o grupo que não se expressava em palavras, mas em linguagem que valorizava elaborações não restritas à cognição.

Ao final do dia, depois de explorados, todos os narizes encontravam-se novamente na caixa e assim ficaram, reunidos e disponíveis na estante até o final do ano. No caso deste grupo, o nariz de palhaço, não foi só um objeto que instaurou brincadeiras e a partilha de sentidos entre as crianças. Sua escolha, nascida do gesto de uma criança e da aposta da professora, mobilizou uma experiência estética e o sentimento de pertencimento a um coletivo, explicitando-os como possibilidades no cotidiano da escola e como aprendizados a serem ali vividos, na relação com o outro.

IV.

Coleções

ou

O Jogo das Circunstâncias

Objetivo: quantificar

Conteúdo: quantificação de objetos (seqüência numérica, registro de quantidades, numeração escrita)

Situação didática: nas coleções, utilizar, com a ajuda da professora, estratégias para quantificar objetos - marcar em uma tabela fazendo correspondência termo a termo, contar em roda, marcar o total, etc.

No ano anterior, o grupo havia realizado uma coleção de animais de plástico. O critério de escolha, segundo a coordenadora pedagógica, era que se colecionasse algo com que as crianças pudessem brincar e que as acompanhasse nos anos seguintes.

Para minha surpresa, os animais eram pouco solicitados e, mesmo quando disponibilizados e oferecidos, também eram pouco acolhidos pelas crianças.

No início do ano, em um desses raros momentos de acolhida, parte do grupo construiu um caminho que vinha da porta da sala em frente (antiga sala deles) e entrava pela nossa... Câmera a postos, registrei esse momento, convocada pelas crianças.

Cerca de dois meses depois, os mesmos animais foram convidados para uma nova caminhada: dessa vez, dentro da nossa sala, com a ajuda de todos e com a porta fechada. Registrei novamente, provocada pelos sentidos que eu lia naquela cena produzida pelas crianças - somos o Grupo 4 - e pela emoção que senti naquele momento.

Atenta à relação que as crianças estabeleciam com a coleção, percebi que haviam se apropriado de um objetivo implícito àqueles antecipados pela escola. Nas duas situações registradas elas não utilizaram a coleção para quantificar, nem somente para brincar com os animais. Os animais foram convocados para expressar a passagem vivida de uma classe para outra, de um ano para outro. Eles eram o elemento identitário comum e estável que acompanhara a turma no processo de mudança.

As duas situações me fizeram considerar, com Rodari (1982, p. 19), que *nunca se pode estar seguro daquilo que uma criança aprende e que não se deve nunca menosprezar sua capacidade de reagir criativamente ao que vê e vive*.

Durante aquele ano, como Grupo 4, colecionamos cartões postais.

CORPO A CORPO

“Os lugares que são mole da gente são a nossa bochecha.

Sabia que a barriga é um tipo de bochecha?!”

(e imediatamente a criança passou a beijar toda a parte interna do braço...)

I. Toque

Os corpos são o emblema aonde a cultura vem inscrever seus signos (Vigarello, 1978, p.9). Gestos e sentidos humanos incontáveis são experimentados, desenvolvidos e coibidos ao longo da existência de cada ser humano, nas relações sociais de que participa. Aprende-se a olhar e a se olhar; aprende-se a ouvir, a falar, a calar, a tocar e ser tocado; aprende-se a preferir. Todos os sentidos são educados, fazendo com que cada um conheça os sons, os cheiros e os sabores bons e decentes e rejeite os indecentes, aprenda o que, a quem e como tocar ou a não tocar, fazendo com que se incorporem e desenvolvam algumas habilidades, alguns ritmos, alguns gestos e não outros.

O aprendizado gestual e a educação dos sentidos começam em casa, nas relações entre a criança e os genitores, mediados por palavras, encorajamentos, sorrisos, reprimendas e prosseguem ao longo da vida, mediados pelas diversas instituições e papéis sociais que buscam padronizar condutas e normatizar comportamentos. Nesse sentido, os corpos contam uma história. Eles sintetizam em si as disputas de poder entre as diversas instituições sociais em que os indivíduos se constituem, por isso, Certeau (1994, p.231) sinaliza, acertadamente, que *a lei se escreve sobre corpos*.

Na cultura ocidental moderna, nos primeiros anos de vida da criança, os aprendizados relativos à cultura corporal são marcados por uma intimidade e um contato físico intensos. No entanto, tanto a linguagem tátil quanto a proximidade corporal decrescem à medida que as crianças crescem, ganham espaços e relações fora do âmbito familiar. Em função dos modelos corporais de contenção do gesto e dos afetos e da proeminência da palavra sobre as linguagens não-verbais, hegemônicas nessa formação cultural, aprende-se, desde bem pequeno, a estranhar a proximidade, o toque, a carícia, a espontaneidade na procura física pelo outro, fora das relações familiares e de confiança. Não se entra em contato físico com qualquer pessoa, a menos que se tenha alcançado um certo nível de intimidade (Montagu, 1988, p.297).

Na escola, a linguagem tátil é desvalorizada fora das possibilidades cognitivas nela implicadas. As professoras vêem as relações corporais entre as crianças, mas só prestam atenção a elas quando as interpretam como desviantes dos comportamentos considerados "normais" ou desejáveis. Assim, independentemente das muitas possibilidades de aprendizado abertas por essa linguagem em termos da percepção de si mesmo e do outro, da atenção à intencionalidade dos gestos, próprios e do outro, e de seus efeitos, ela é pouco ou nada explorada. Naturaliza-se o fato de que as mesmas mãos que apontam,

constróem, executam, experimentam, brincam, escondem, pegam, levantam, mostram, também batem, acusam, empurram, beliscam, machucam; que as mesmas mãos que podem acarinhar, acolher, roçar, tocar, podem recusar, empurrar, esmurrar, maltratar, excluir. Desta maneira, se aceita que as crianças se toquem, abracem-se, estejam lado a lado, compartilhem gestos e ações como algo natural, espontâneo, e não como um aprendizado cultural, como uma linguagem que merece atenção e exploração, em situações deliberadamente propostas para a compreensão de si e do outro, pelo gesto, pelo movimento, pelo toque das mãos, das pontas dos dedos, pelo reconhecimento das nuances dos gestos feitos pelas mãos na massagem e de seus efeitos percebidos pelo corpo todo. Essas situações que raramente acontecem, ao serem oferecidas, causam estranheza e resistência até mesmo entre as crianças.

Entendendo essas situações como momentos específicos de aprendizado de gestos de delicadeza, de proximidade, de bem-estar, de cuidado, de leveza e acreditando na importância de seu exercício na rotina de trabalho com a turma, não só como uma forma de valorizá-los, mas também como um modo possível de olhar para o outro e como uma tentativa de equilibrar a falta de paciência e os jeitos rudes aprendidos na agitação das relações da metrópole, apostei na insistência e continuidade da proposta de situações de toque e de massagem, mesmo não sabendo, de antemão, o que me garantiria sua sustentação e permanência no cotidiano do trabalho.

Logo nas primeiras semanas de aula propus uma aproximação com essa possibilidade de linguagem através de uma massagem nas mãos com gotas de óleo perfumado. Em meio a olhares de estranhamento e curiosidade, olhadas de canto e risadinhas, senti-me autorizada a seguir adiante. Dias depois, numa segunda proposta, dessa vez massagem nos pés, observei as primeiras recusas, mas segui adiante. E assim prossegui ao longo de todo o ano letivo: insistindo; lançando mão de variadas situações capazes de serem acolhidas, aceitas, consentidas pela turma e igualmente negadas e não aceitas, tais como massagem nos pés com bola de tênis, massagem apenas com as mãos, ou com os cotovelos, ou utilizando pena, pétalas de flor, semente de guapuruvu, instrumentos/acessórios de massagem, ou ainda, somente com as pontas dos dedos, momentos individuais, em duplas, trios ou em grupo; flexibilizando sua presença na rotina, com o aumento do número de dias entre uma proposta e outra.

Insistência não como teimosia, nem como imposição, mas como negociação assentada nos indícios que o grupo me dava de acolhimento, de recusa, de um maior cuidado de um em relação ao outro, de incorporação dos gestos

compartilhados e dos nossos materiais de massagem – sementes, pétalas, penas – às brincadeiras simbólicas, principalmente de casinha .

A cada novo indício recolhido e interpretado, o ritual da massagem alimentava-se de novas possibilidades para prosseguir.

No fim do mês de novembro daquele ano, em uma 5ª feira, num fim de tarde qualquer, após já termos realizado a roda final (bilhete colado nos cadernos, história contada, frutas do prato comidas, sapatos calçados, etc.) e estar tudo pronto para as crianças irem embora, disponibilizei massa de modelar nas mesas para aqueles que a desejassem. Porém, uma das crianças (Laura) permaneceu na região do tapete que, na ocasião, encontrava-se separado das mesas através de um grande pano translúcido que, dessa maneira, possibilitava um maior recolhimento a quem estivesse ali. Laura foi em busca de duas almofadas para melhor acomodar sua boneca. Feito isso, pegou a caixa com “coisas de massagem” e passou a realizá-la na boneca. Pouco a pouco, o grupo deslocou-se das mesas com massinha para o tapete. Uma, duas, três crianças, até que todo o grupo estava ali naquele pequeno espaço. Alguns compartilhando com a Laura da mesma situação, outros observando quietos, outros conversando entre si, outros deitados, enfim, todos ali reunidos no mesmo local enquanto os pais não chegavam para buscá-los (nessa instituição, os pais vinham até a porta da sala para pegar as crianças). Eu, por minha vez, apenas fotografava a situação... Estava achando bonito o movimento de compartilhamento daquela aura de tranquilidade e proximidade pelo grupo.

Pouco depois, a primeira criança foi embora, mas antes, deu um beijo em cada um da turma e me abraçou bem forte. A segunda fez a mesma coisa. A terceira também... E todos eles se despediram naquela tarde...

Naquele dia, após praticamente um ano de trabalho, de insistências, de desafios, senti que a minha escolha como professora havia cumprido seu papel. Não era mais um fim de tarde qualquer. Voltei para casa me perguntando quanto tempo se leva para construir algo.

Para minha surpresa, no dia seguinte, as crianças chegaram e se cumprimentaram da mesma forma como haviam se despedido na tarde anterior... Toques corporais passaram a acarinhar nossas relações.

Nenhum dia é qualquer dia, pensei, inclusive quando parece não acontecer nada.

II.

Contradições

Existe um grande lapso entre a primeira visão criativa e o resultado final, muitas vezes uma questão de anos, afirma Louise Bourgeois em uma de suas anotações sobre o processo de criação, evidenciando, como artista, que toda obra é obra do tempo, tal como enunciara Klee. Não há um insight arrebatador que guia a produção de um projeto, seja ele uma obra de arte, uma obra científica, ou um trabalho educativo, por um caminho linear, do caos inicial para a ordem que a obra oferece. A obra acontece ao longo do tempo: ela abriga trabalho físico e mental (...) e resguarda o tempo de operação poética (Salles, 2006, p.59). Esse tempo é feito de diferentes tempos: continuidade, descontinuidade, espera, simultaneidade, retroatividade.

A continuidade remete ao tempo da investigação, da experimentação. *Nas concretizações das obras, hipóteses são levantadas e postas à prova. É nesse momento de testagem que novas possibilidades podem ser levadas adiante ou não* (idem, p.60). A continuidade do processo, assinala Salles, enfrenta diferentes ritmos de trabalho. Enfrenta a falta de ritmo, as mudanças de ritmo, a angústia da paralisação entre algo que se busca e não se consegue materializar. Todas essas condições convidam, convocam, provocam o registro.

Maio de 2005. O grupo encontrava-se imerso numa rede de conflitos. Conflitos entre crianças, entre a professora e as crianças.

Regras e combinados essenciais não eram cumpridos. Limites a toda prova. Limites testados e ultrapassados seguidamente. Os corpos respondiam aos gestos de provocação aos limites. Os conflitos instaurados eram alimentadores de outros tantos, em resposta a eles.

Gestos de atenção ao outro eram ignorados: pedir emprestado ao invés de retirar uma peça ou uma caneta hidrocor da mão de alguém; passar correndo e não perceber que derrubou e/ou estragou o que encontrou pelo caminho – uma construção de peças de montar, alguma coisa de alguém, um desenho que caiu, etc. – por vezes, realizar essas mesmas ações intencionalmente...

Agressões aparentemente gratuitas se multiplicavam. Socos, empurrões, pontapés. Gritos, berros, choros e reclamações.

Meu tom de voz era alto. O das crianças também.

Os gestos de grande parte do grupo eram incisivos e acusativos. Algumas crianças tinham gestos de defesa e proteção. Meus gestos eram punitivos.

Não nos escutávamos e fomos perdendo também a percepção de que além dos gestos, as expressões faciais, os olhares e as palavras também provocavam conflitos, machucavam, chateavam.

Os conflitos, como forma de sociabilidade, enunciam significados e sentidos, indiciam tensões, disputas, competição, choques entre interesses, exclusões, medos, inseguranças, defensivas e tantos outros sentimentos e fragilidades humanas no trato com o outro. O que estava em jogo, no grupo, naquele período?

As dúvidas e os descaminhos, as contradições percebidas no processo educativo centrado nas relações interpessoais, que eu tanto desejava instaurar, convocaram-me a registrar.

Eu me aproximava de alguns fios, os mais evidentes. Reconhecia as intolerâncias de algumas crianças e me espantava com elas: *“o coração dela me incomoda.*

Eu vejo o coração dela!” Reconhecia disputas e competições entre as crianças, mas perdia o que estava neles implicado: por que batem? Em que situações o fazem? Por que dizem que não suportam o colega? Por que estão sempre a disputar o brinquedo que está sendo utilizado por outra criança?

Indagava-me também por que e em quê a rotina organizada, as atividades propostas não estavam sendo suficientes para assegurar um outro tipo de envolvimento das crianças nas relações entre si, com os espaços e materiais compartilhados.

Eu reconhecia que meus modos de lidar com os limites, minha irritação com o tom de voz elevado das crianças e a elevação da minha própria voz interferiam no curso de nossas relações, mas escapavam-me ainda a percepção e a compreensão de como minhas intervenções contribuía para aquele estado de coisas.

Indubitavelmente as situações de conflito e as tentativas de encaminhamento para resolvê-las eram carregadas de significados e sentidos e davam visibilidade a uma diversidade de gestos, já incorporados ou em elaboração pelas crianças e por mim. Gestos de descuido, de força sobre o outro, de não aceitação, de

defesa, de temor, bem como formas de tentar escapar dos mais fortes ou de ocultar-se. Tudo isso me causava mal estar.

Pelas palavras, pela repetição das proibições e dos combinados, pelas repreensões, eu percebia que não estava avançando no encaminhamento daquela situação.

Nesse contexto, a escolha pela massagem como um modo de sociabilidade, de conhecer e se aproximar do outro e de si próprio, parecia-me um conteúdo fundamental para a elaboração dos/sobre os conflitos. Mas tudo se arrastava, até que, em determinado momento, e de modo bastante incisivo disse às crianças:

“Aqui não se machuca com o corpo, e nem com **palavras**”

Silêncio...

Surpresa... Será que alguma coisa acontecera/modificara com essa fala? Palavras machucam? Palavras doem? Palavras fazem chorar? O que significa “não machucar com palavras” para uma criança de 4 anos? Quais sentidos e elaborações estavam em jogo? Como mediar sua elaboração?

Como professora, eu sabia que não bastava dizer e repetir insistentemente a afirmação proibitiva de não machucar com o corpo nem com palavras. Como acessar os sentidos elaborados pelas crianças? Como contribuir para sua elaboração?

3.

○ Invisível no Visível

Bakhtin (1986) assinala poeticamente que as palavras, os gestos, as expressões, as entonações comportam duas faces porque são uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se eles se apóiam sobre mim numa extremidade, na outra, apóiam-se sobre meu interlocutor.

Sob os signos do descuido em relação ao outro, o próprio outro e seus sentidos, ainda que visíveis, tornaram-se invisíveis. Perdera visibilidade a dimensão relacional constitutiva e sua inescapável reciprocidade.

No entanto, como poeticamente comenta Murray:

*A alma é invisível,
um anjo é invisível,
o vento é invisível,
o pensamento é invisível,
e (...),
com delicadeza,
se pode enxergar a alma,
se pode adivinhar um anjo,
se pode sentir o vento,
se pode mudar o mundo com alguns pensamentos.³*

Como recuperar/instaurar em mim e nas crianças a delicadeza do enxergar e do sentir?

O invisível no visível: como podemos ver o vento? É possível enxergá-lo, trazê-lo para dentro da sala e convidá-lo para uma roda de chá? E a chuva? Ela tem cheiro? E quais os sons que ela produz? E a flor do maracujá? Ela nos conta algum segredo? Uma roda de chá... Para que serve uma roda de chá? Carrinhos de massagem... podemos dirigir? Para onde nos levarão? Penas são macias...

Colocar catavento na janela, levar flores para a roda inicial e de frutas, intensificar meu relacionamento com cada uma das crianças individualmente, compartilhar com o grupo a minha percepção acerca das preferências e singularidades de cada um (uma música com o nome da criança, um livro ou uma

³ Cito o poema *Invisível* de Roseana Murray, que é parte de seu **Manual da Delicadeza – de A a Z** (2001).

música preferida, uma brincadeira específica, uma proposta de atividade/material, um sabor de chá, um corte diferenciado para a fruta, etc.), oferecer com mais frequência momentos de intimidade e calma (relaxamento, massagem, olhar e ouvir a chuva, “banho” de sementes que rodopiam), observar mais... Ouvir mais... Olhar mais. Perceber a si mesmo através do outro e das coisas ao redor...

Comprender que o vento existe apesar de não podermos vê-lo. Nós o sentimos e visualizamos sua presença no catavento que roda na janela ou nas folhas que balaçam no alto das árvores.

Flor do Maracujá

Ela era a única flor disponível na escola. Sempre que uma dava seus primeiros sinais de abertura, eu convidava todo o grupo para observá-la. Fazia questão de levantar cada uma das crianças e aproximar o olhar para esse processo do maracujá e de tantos outros frutos e ciclos da natureza... Um dia uma criança me emudeceu: *“É flor bonita, parece de rainha!”* fiquei pensando naquela criança de 4 anos e o status que a única flor da escola ganhou aos olhos dela...

Roda de Chá

Um dia bonito em meio a tantos conflitos, testes e desgastes na relação professora-crianças, levei, pela primeira vez, chá e flores para a roda de frutas:

- Aline, por que hoje tem chá e flor?

- Porque são duas coisas muito importantes pra mim e hoje eu quis trazer pra vocês..

- e também porque você gosta na gente né!?!

- ...

Novo emudecimento. O que significa compartilhar algo que eu gosto?

O que significa para uma criança a percepção de que ela é gostada, querida, pela professora?

Dia de Chuva

Papel e rodo.

Embarque da tripulação.

Ondas no chão...

Marinheiros a postos.

Viagem garantida.

A chuva acolhida como parceira da brincadeira e não como impedimento do brincar. Chuva companheira. Um modo de se relacionar com os acontecimentos da natureza.

Fui tateando, elaborando tentativas de intervenção guiada pela idéia implicada no “machucar com palavras”: um machucado invisível no visível, que implica olhar para o outro, ouvir o outro, aprender a sentir com o outro.

Na sociedade da competição e do lucro, da fugacidade das relações, dos desgastes e descuido do ambiente, como reparar a destruição sistemática do sensível e da reciprocidade, que sofremos desde o nascimento?

O cuidado consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com o mundo, começa na compreensão de que a mesma mão que bate também pode acarinhar, receber, fazer junto com o outro e fazer para o outro. O desenvolvimento e refinamento dos muitos saberes sensíveis que existem em nós e, conseqüentemente, a ampliação e melhor percepção de si e do outro, foi o desafio – meu e das crianças. Assim, se antes a escolha pelo toque, pela massagem, caracterizava-se como uma proposta minha, da professora, nessa situação ela ganhou materialidade e adensou seus sentidos de permanência na dinâmica do grupo.

Roseana Murray (2001) fala de um *jardim das delicadezas* que pede *incansável jardineiro* que coloque as crianças em contato com elementos sutis, que possibilite o aprendizado do olhar delicado, da *atenção ao detalhe, ao pequeno, ao irrisório, ao mínimo, ao dispensável, que esparrama-se pelo terreno com o qual se depara, que derrama-se, misturando-se ao que já está aderido à paisagem*, como sugere Elida Tessler, no trecho com que abro este trabalho. Esse olhar é aprendido na relação com o outro, é aprendido no exercício da linguagem dos cuidados, sentimentos e afetos em geral, é mediado por um adulto com ele comprometido, como valor e utopia.

LUGARES E LEMBRANÇAS

I. Cronotopo

Sala de aula. Materiais e brinquedos nas estantes, mesas e cadeiras, tapete e mural, calendário. Procedimentos: marcar no calendário, conferir quem faltou, fazer a rotina, escolher ajudante, verificar bilhetes, compartilhar algo que alguém trouxe, organizar uma roda: como se sentar (cadeiras, chão ou almofadas?), onde se sentar (quem ao lado de quem? Livre escolha?) .

Do mesmo modo que a cultura inscreve-se no corpo, o corpo, culturalmente constituído, constrói lugares, inscreve-se no espaço, nele se marca e registra o tempo. O homem produz seus cenários e paisagens, neles se reconhece e se contempla, neles lê o tempo, se lê no tempo.

Bakhtin sintetiza a indissolúvel relação tempo-espaço-cultura-história, no conceito de cronotopo: *os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido pelo tempo* (1988, p.211). Vemos o tempo, lemos o tempo no todo espacial do mundo, sugere ele. Da perspectiva do tempo, *o espaço não é um fundo imóvel e um dado acabado* (2003, p.225), mas um todo em formação, um acontecimento. Nele, não só os índices do tempo transparecem como o revestem de sentido.

O tempo se revela na natureza, em seus movimentos e ciclos, em uma relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade do trabalho. *Os visíveis indícios do complexo tempo histórico são vestígios visíveis da criação do homem, vestígios de suas mãos e da sua inteligência: cidades, ruas, casas, obras de arte, técnicas, organizações sociais* (idem, ibidem). O homem-construtor, histórico, deixa marcas e é do seu ponto de vista que as significa e, em as significando, configura, no tempo, suas possibilidades de contemplação e de compreensão.

Inscritas no tempo, no espaço, na cultura, na história todas as pessoas participam no e do espaço em formação. Elas registram, registram-se, deixam marcas no espaço, que são lidas no tempo.

A criança pequena registra no modo como organiza o espaço e como nele se organiza: como brinca e se desloca por ele, como explora seus lugares e os objetos que o compõem, como se insere nesses lugares e os compartilha nas relações.

Da mesma forma que a criança, o adulto em suas rotinas, em seus trabalhos, em suas produções, inscreve-se no espaço, participa do acontecimento de sua produção, deixa marcas, registra-se.

Produzindo seu trabalho com as crianças e mediada por elas, a professora organiza o lugar onde passa alguns de seus momentos mais intensos, de amor e de recusa ao seu ofício, deixando nesse espaço indícios de sua singularidade, de sua relação com a própria atividade e com as crianças. Na disposição dos objetos e materiais com os quais convive e se identifica (ou não) – cadernos, computadores, janelas, livros, papéis, brinquedos, mesas, cadeiras, estantes, mural, tintas ... – ela deixa marcas de seus procedimentos cotidianos e de suas relações com as crianças e, nelas, trilhas de seus hábitos, gostos e valores pessoais e profissionais, em dado momento de sua trajetória.

Compartilhar o que se gosta é também uma marca possível e que aprendi a deixar; também é material e matéria-prima simbólica do registro. O simbólico como elemento da materialidade. Modos de intervenção, gestos, afetos, todos esses elementos são marcas que se imprimem e se deixam em uma relação e em um espaço cotidiano como a sala de aula.

Da perspectiva do cronotopo, a sala de aula é linguagens. É espaço da partilha e do encontro entre as marcas das crianças e da professora. É espaço da criação e espaço em criação.

II. Mural

Lugar de destaque na sala e parte importante na cultura da escola em que atuei no ano de 2005, o mural instalado na parede, ocupando-a de ponta a ponta, assustou-me de início pelo tamanho. Havia murais em todas as salas e por toda a escola, mas... o que tanto havia para colocar ali? Eu ainda não havia tido nenhuma experiência com murais, ainda mais de grande porte!!

Observando os murais das outras turmas, passei a compreender que era utilizado, principalmente, para expor as produções das crianças. Ele acolhia as atividades plásticas desenvolvidas pelo grupo, dando visibilidade, por exemplo, aos modos como cada criança desenvolveu as propostas feitas. Havia também em todos os murais, o calendário do mês, a chamada, a rotina, bilhetes, materiais sobre o projeto em andamento, etc. Ler esses murais auxiliou-me na compreensão de que eles eram um importante instrumento na organização do cotidiano de trabalho. Eles informavam, com destaque, o que se passava com o grupo e davam visibilidade àquilo que se desejava compartilhar, com a escola, em termos da rotina e da identidade da turma.

Organizado pela professora, e carregado de significados para ela e seus pares, eu me perguntava pelos sentidos de que o mural se revestia para o grupo de crianças que com ele convivia diariamente. O que significava para uma criança de 4 anos, o clássico dizer da professora: “vamos colocar no mural”? O que as crianças viam no mural? Como significavam o que viam? O que buscavam no mural? O que elas aprendiam mediadas pelo mural? Como se inscreviam / eram inscritas nesse espaço?

Procurando me colocar do ponto de vista das crianças eu me indagava se (e por quê) toda proposta plástica feita pelo grupo inseria-se, necessariamente, no mural? Por que todas as produções da turma iam para o mural? Por que a criança não decidia se desejava ou não colocar sua produção no mural? Por que ela não escolhia, entre suas produções, o que desejava mostrar?

Eu não conseguia parar de me questionar a respeito do mural, nem acreditar na necessidade e relevância de que todas as produções de uma mesma proposta fossem sempre afixadas, por perceber, diversas vezes, que não é sempre que a criança fica satisfeita com as suas produções. Sendo assim, a probabilidade dela não querer compartilhar algo, sempre existirá. Como também existirá o desejo de

compartilhar uma produção que a agradou e de experimentar os efeitos que essa produção desencadeia em seu público.

Salles (2006, p.150), indagando acerca do *quanto nos é permitido ser sujeito no capitalismo das redes globalizada*, considera com Canclini que a possibilidade de ser sujeito *não aparece só como a capacidade criativa e de reação dos indivíduos, mas depende também de direitos coletivos e controles sociais sobre a produção e circulação de informações.* (idem,ibidem)

Passei então a construir com o Grupo 4 possíveis sentidos para o mural entendendo esse exercício como um espaço de manifestação da subjetividade através da participação nas decisões relativas à circulação das produções do grupo e do acesso às informações em circulação em diferentes âmbitos da escola. Ocupar o espaço, compreender que independentemente da maneira como for ocupado, ele sempre comunicará algo e que podemos escolher o que desejamos mostrar, dizer e compartilhar foram os primeiros passos.

Para isso, garantir momentos na rotina para apreciação e escolha das produções individuais foi fundamental. Garantir a presença de ao menos uma produção de cada criança, também. Assim como, duas ou três produções de uma mesma proposta de modo que pudéssemos observar possibilidades e modos distintos de se trabalhar com algum material ou na resolução, por exemplo, de uma situação de desafio.

De tempos em tempos, eu disponibilizava as imagens por mim fotografadas e os deixava escolher individualmente o que gostariam de colocar no mural. Em um primeiro momento, a escolha era, sobretudo, por imagens em que a própria criança e/ou o amigo de que mais gostava aparecessem. Posteriormente, a escolha das imagens mudou para situações vividas que haviam sido fotografadas e sobre as quais as crianças tinham algo a contar a respeito. Mais adiante, já no 2º semestre, em alguns momentos pude observar um processo de escolha marcado pelo desejo de compartilhar algo do qual a criança fazia parte, mesmo que não aparecesse na imagem.

Nesse movimento, afixar as produções passou então, a fazer parte do processo de exploração e elaboração estética, bem como, de apropriação das linguagens – visuais e, portanto, comunicativas – pelo grupo, possibilitando, inclusive, diferentes jeitos de nos relacionarmos com as mesmas.

“O que foi feito de um jeito pode ser de um outro jeito” disse uma das crianças ao observar um dos desenhos expostos, colocando em dúvida se poderia passar a desenhar as costas de alguém...

Uma outra criança repetia encantada durante uma apreciação *“Nossa, a pintura da Má parece de museu... eu gostei que nem de museu...”*

À medida que o trabalho foi se desenvolvendo e as relações foram se afinando, construímos a aproximação, apropriação e expansão do mural.

Perceber e compreender que o mural não era adequado para acolher e expor qualquer tipo de produção, como por exemplo, os desenhos feitos em acetato dentro do projeto “Homens da caverna”⁴, e que a tela de proteção da janela poderia se transformar numa grande teia de aranha e acolher as produções relativas ao projeto “Bichos de jardim”⁵, foram situações que surgiram e ampliaram nossa compreensão acerca do mural. Como suporte, ele se relacionava intimamente com a própria materialidade do trabalho realizado. Como suporte ele se inscrevia nas relações e re-dimensionava nossas trajetórias na configuração do espaço.

Sair da parede, ampliando suas dimensões, foi um desafio e uma conquista visual para todo o grupo e mediou nossa compreensão de todo o espaço da sala como comunicador e capaz de comportar (conter, expor, narrar) as escolhas, vivências e experiências do grupo.

Essas elaborações, em alguma medida, também contribuíram para o modo como passamos a nos relacionar com as demais pessoas que circulavam pela escola, convidando-as a pararem em nossa porta e, conseqüentemente, a adentrarem o nosso espaço.

⁴ Como parte desse projeto, realizamos uma pesquisa sobre pinturas rupestres e uma das atividades propostas foi o desenho em acetato e sua posterior projeção, com lanternas, nas paredes da sala.

⁵ Projeto “Bichos de jardim”, realizado no 1º semestre de 2005.

III.

Cortina

Tarde de sol, hora do lanche, primeiro mês de convivência. Durante uma conversa despreocupada, o sol foi entrando e fitando a cara de uma das crianças. Sua presença nos levou a cantar músicas que dele falavam: “Canto do povo de um lugar”, “Meu amigo sol” e “Amanhecer”.

No curso de nossas relações com o sol surgiu o seguinte reclamo: ***“Se a gente tivesse cortina não ia ter sol atrapalhando durante o lanche!”***

A fala espontânea vinda de uma das crianças enquanto colocava alguma coisa na boca e, ao mesmo tempo, elevava a outra mão em direção ao sol, de modo a proteger seu rosto, marcou o início da produção (nada espontânea) de um dos adereços que comporiam o espaço da sala ao longo do ano: uma cortina.

Imediatamente sugeri que colocássemos um pano que tínhamos disponível para ver se funcionava. Era tule vermelho e não funcionou. Mas, a resposta do grupo foi imediata: observaram a luminosidade proporcionada pelo tule, que muito agradou a todos. Mesmo não funcionando como cortina, decidimos por mantê-lo na sala.

A situação dada, o problema surgido, o material disponível e seus efeitos deram origem a algo que não existia e que passou a compor o espaço da sala de aula, singularizando-a. A cortina improvisada suscitou possíveis. Alguns dias depois, após uma ida ao ateliê em que conversamos bastante sobre as cores e experimentamos a mistura entre elas, coloquei tule branco sobre o vermelho e aguardei a reação do grupo.

Cada escolha contém possibilidades de efeitos de sentido antecipáveis, em parte. Cada antecipação é uma hipótese que, posta à prova, configura uma nova realidade, que tanto exclui outras igualmente possíveis, quanto gera novas situações a serem exploradas.

Em meio a críticas, situações embaraçosas e engraçadas, em função da intromissão do vento que jogava o tecido sobre as crianças nos momentos em que mexiam nas mochilas, propus à turma que colocássemos guizos no tule. Eles produziriam sons quando houvesse vento e, ao mesmo tempo, funcionariam como pequenos pesos, ajudando a manter a cortina menos esvoaçante...

Sol, tule vermelho, tule branco, guizos... Cada material, cada escolha gerou alterações e concretizou-se em novas formas e possibilidades dentro daquela que vínhamos construindo, bem como se desdobrou em outros tantos possíveis.

No intervalo entre a idéia dos guizos e sua realização, exploramos uma nova música/brincadeira ("No toque da viola"⁶) que remete a várias profissões, dentre elas, a da costureira. A graça da música é brincar com cada uma das profissões enunciadas: costureira, lavadeira, pianista, etc., reproduzindo em gestos suas ações no trabalho. Durante a brincadeira algumas crianças diziam *"Eu não sei como faz a costureira..."* ou *"Eu nunca costurei, só minha vó que sabe"* e assim por diante... Então, na tarde seguinte, ofereci ao grupo, linha, agulhas de plástico, guizos e miçangas, para que os costurássemos na cortina, reunindo um conjunto de situações e experimentações instauradas desde o início do ano, quando a idéia da cortina era apenas uma resposta possível aos raios de sol que nos atrapalhavam em alguns momentos.

Linha, agulhas de plástico, guizos e miçangas, mais uma experiência no processo de ampliação do repertório corporal e do conhecimento sensível das crianças. A possibilidade da costura de verdade produziu euforia e agitação. Os gestos do ato de costurar exigiam concentração. Junto com os guizos e as miçangas costuramos a calma e acessamos ao silêncio do/no trabalho.

Como assinala Salles (2004, p.142): *assim, dá-se a metamorfose: o movimento criador. Tudo é mutável, mas nem sempre é mudado.*

IV.

Panos

Louise Bourgeois (2000, p.161), artista plástica francesa radicada em Nova York, em uma de suas entrevistas, afirma: *O material em si, pedra ou madeira, não me interessa como tal. É um meio, não um fim. Você não faz escultura porque gosta da madeira. Você faz escultura porque a madeira lhe permite expressar algo que outro material não permite.*

Panos. Tecidos. Retalhos. Pedacos grandes e pequenos. Esses materiais sempre me foram provocativos em sua diversidade de modos de funcionamento e

⁶ Faixa do cd "Ó, BELA ALICE... Música tradicional da infância no sertão da Bahia no começo do século XX" – Lydia Hortélio, *independente*: 2004.

plasticidade. Pano com guizos para avisar a chegada do vento que entra pela janela. Pano sobre a mesa como toalha para a refeição que esta sendo preparada. Pano sobre as bonecas para esquentar e embalar o sono delas. Pano no alto da sala como céu escuro numa noite estrelada. Pano enrolado junto ao corpo como possibilidade de vestimenta. Pano como auxílio de experimentação corporal leve e suave em parceria com uma música instrumental. Pano afixado para dividir o espaço da sala como paredes móveis. Pano amarrado feito trouxa guardando os maiores tesouros. Pano pendurado como roupa no varal. Panos presos pelos cantos formando casas e cabanas. Pano esticado no chão a convidar para um descanso...

A experiência de que “coisas acontecem” quando há panos disponíveis eu já trazia comigo e, por isso, não tardei em encaminhar para a coordenação da escola, o desejo em tê-los em sala como material permanente. Recebi três grandes pedaços de tule – tecido transparente, luminoso, convidativo. Pouco a pouco, fui descobrindo pedaços de panos em lugares diversos da escola (nas caixas de bonecas, nas caixas de sobras de coisas diversas, na caixa de fantasias, nas caixas de doação) e, na medida do possível, eu os mantive em sala, disponibilizando-os com frequência ao grupo, acompanhando os usos e apropriações que as crianças faziam desse material quando era por mim oferecido.

Em casa, resgatei retalhos diversos e ampliei nosso acervo, deixando-o permanentemente ao alcance do grupo, dentro de uma caixa de palha, que se diferenciava das demais caixas de plástico transparente com materiais e brinquedos presentes na sala. O acesso aos retalhos, independente do meu gesto de oferecimento, intensificou os usos e as explorações do material em suas possibilidades.

Amarrações diversas, puxadinhos e experimentações das mais variadas em relação à divisão de espaços na sala ocorriam a todo vapor. Mais do que abrir espaço, afastar mesas e cadeira, eu experimentava a divisão da sala em pequenos nichos, de forma a compor um ambiente acolhedor para as crianças e, ao mesmo tempo, de privacidade no espaço coletivo da sala. Tudo ali era provisório. Ao final de cada tarde, desmontávamos o que havíamos organizado.

Em junho, durante os ensaios para a festa junina, meus olhos saltaram diante de diversos panos translúcidos, coloridos, bonitos, grandes que foram emendados com nós uns aos outros, para a apresentação das crianças, e em substituição ao uso de uma corda que não havia, naquele momento, na escola.

Passado o evento e encontrando a “corda” abandonada por vários dias, sondei, verifiquei, perguntei para as demais colegas professoras sobre a procedência dos retalhos e seu destino. Ninguém sabia informar, nem demonstrou qualquer interesse por eles. Dirigi-me à coordenação que, não vislumbrando qualquer uso imediato para eles, permitiu-me utilizá-los. Passei a desatar os nós.

Desatados, os panos foram para a caixa e viraram brinquedo para as crianças e paredes móveis provisórias – fixados com prendedores de roupa sobre barbantes esticados e presos em diferentes pontos da sala (janela, porta, estantes, etc.), onde fosse possível atá-los. Observando o quanto funcionavam na relação com o grupo e empolgada com os resultados, certo dia “exagerei” ao utilizar praticamente todos os panos como parede. Fui criticada e repreendida pelas crianças: ***“Aline! Não usa tudo! A gente gosta preso mas também quer pra brincar!!”***

Nesses ajustes - *estados de ser, perceber e fazer*, como assinala Bourgeois (op. cit., p.76) – entre nossos desejos e o tempo que se levava para prender os tecidos, a escola me autorizou a costurar os panos de modo a obtermos um “panão” e também atendeu minha solicitação de termos ganchos e fios fixos no alto da parede dividindo a sala em quatro espaços, tornando a organização do espaço muito mais ágil, apesar de ainda fazermos usos de prendedores de roupa e de termos de desmontá-la ao final da tarde. Costurados pelas mãos da minha mãe em uma tarde de domingo, os panos passaram a funcionar como suporte para apreciação das produções e escolhas para o mural.

A transparência dos tecidos além de proporcionar uma qualidade de luz e cor diferenciada ao ambiente configurava espaços diversos na sala de aula. Com a divisão de espaços, a diversidade de atividades simultâneas ganhou privacidade. De um lado jogava-se dominó, brincava-se de massinha, montavam-se quebra-cabeças, desenhava-se. Do outro, brincava-se de boneca, deitava-se para descansar, liam-se livros e gibis, conversava-se baixinho, em segredo... Em sua transparência e beleza, nossas paredes móveis permitiam que estando em um determinado ponto da sala, tanto eu quanto as crianças, soubéssemos o que ocorria do outro lado. A transparência beneficiava a curiosidade e envolvimento das crianças nas diversas atividades e me permitia controlar o que ocorria do lado de lá e de cá daquela diáfana e esvoaçante fronteira, proporcionando-me conforto e segurança em relação às propostas apresentadas ao grupo.

Rodari (1982, p.30) ao relatar uma interessante história acerca do espaço, chama atenção para os modos como o adulto pode (ou não) colocar-se a serviço da imaginação e da elaboração do real pela criança. Conta ele que o avô de Lênin possuía uma casa de campo perto de Kazan. Um das paredes da casa dava para um jardim e tinha três grandes janelas. Seus netos entravam e saíam da casa muito mais pela janela do que pela porta. *O sábio doutor Blank (pai da mãe de Lênin), em vez de se aborrecer e proibir aquele inocente divertimento, colocou robustos bancos sob as janelas, para que os rapazes, no seu vaivem, pudessem servir-se deles sem correr o risco de quebrar o pescoço.*

Colocar-se a serviço da criança, de sua imaginação e de suas elaborações, destaca Rodari, não é submeter-se a seus desejos, nem tampouco relegá-la ao papel de espectadora. Trata-se, antes, de disponibilizar-lhe novos instrumentos, de utilizá-los com ela e para ela, de intervir nas suas explorações, apontando possibilidades que ela não percebeu, realizando com ela aquilo que, em função de suas condições físicas, ela não possa fazer sozinha, ou ainda, oferecer-lhe, como o avô de Lênin, elementos de apoio a suas explorações.

Nossas paredes translúcidas e móveis colocaram o espaço a serviço das crianças.

V. Casinha

As crianças, comenta Rodari (1982) divertida e poeticamente, gostam de misturar-se com problemas maiores do que elas, gostam de experimentar-se nos gestos e atividades do mundo adulto porque querem, antes de tudo e sobretudo, crescer e o modo de que dispõem para isso é a exploração das práticas e conhecimentos que ainda não estão ao seu alcance, através do jogo simbólico.

Os panos na sala favoreceram esses jogos, em especial as brincadeiras de casinha.

Levantar as mesas, trazer a grande caixa de fantasias, procurar almofadas, estender todos os panos possíveis, procurar bonecas, bichos, algo para representar filhos ou, até mesmo, o próprio companheiro do sono de casa: a

arrumação do cenário propiciava um tempo de aproximação e tato, um tempo para encontrar o acaso⁷ e coisas acontecerem, os efeitos surgirem.

Quem passava pela nossa porta, ou tinha vontade de se juntar a nós ou se assustava com o “caos” e a quantidade de materiais utilizados.

Quanto tempo leva para uma brincadeira ser construída quando sua construção é a própria brincadeira? O que aparece? O que se revela de cada um em forma de brincadeira?

Mesas afastadas, cada um criava seu próprio canto e todos se visitavam, compartilhavam coisas, constituíam família, experimentando papéis sociais e afetivos.

“Alô!! Oi amiga, será que você pode vir aqui me ajudar a cuidar da minha filha?! É porque eu preciso ir no supermercado comprar comida e ela tá dormindo!”

Os panos mediavam o exercício com o tempo, transformando o espaço de uma tarde ensolarada, em noite com céu estrelado ao afixarmos estrelas de papel sobre ele. Também possibilitavam a experiência de cuidado com a casa. Panos cobrindo coisas ou sobre mesas e cadeiras utilizadas como móveis.

Outros tantos dias, os panos transformavam o espaço em uma única morada para todos.

Certa vez, o grupo fez da sala um grande útero coletivo. Todos se deitaram encolhidos e, aos poucos, um a um ia se desencilhando vagarosamente, nascendo e saindo do espaço por eles delimitado como barriga.

Em um dia de casas individuais o grupo construiu cantos bem acolhedores com as almofadas oferecidas⁸. Em seguida algumas crianças solicitaram bichos de pelúcia e mais panos. Depois de um tempo, percebi uma das crianças sob uma das mesas colocando o dedo na boca... Surpreendi-me! Como assim, ele, sempre tão cheio de idéias, afirmações, informações, dizeres diversos, estava chupando dedo? O dedo na boca não correspondia à criança que eu conhecia

⁷ *Brincar é experimentar com o acaso.* (Novalis, apud Rodari, 1982,p.131)

⁸ A cada brincadeira de casinha eu oferecia ou vetava alguns materiais. Nunca todos eram disponibilizados ao mesmo tempo, pois além de serem de uso coletivo da escola, eu apostava nos efeitos que se produziam nessa relação entre crianças e usos e os acompanhava, com interesse e encantamento, registrando as variações que eram criadas pelas crianças.

até então, mas me sinalizava uma outra compreensão sobre ela. O dedo na boca aproximava-se de outras características e jeitos de funcionar dessa mesma criança, que eu também já percebera e que igualmente não correspondiam ao menino tão questionador e cheio de elaborações sobre os mais variados assuntos. O dedo na boca me fez juntar todas as peças, revelando um outro Daniel.

Não é possível responder se eu teria tido acesso à cena do dedo na boca em outra situação, nem saber se a compreensão desse outro Daniel, que já existia, mas não havia sido por mim revelada, aconteceria. Entretanto, o pequeno acontecimento daquela tarde mediou uma compreensão mais aprofundada dessa brincadeira tão rotineira em qualquer grupo de crianças. Ela é também uma forma de linguagem que, em suas regras de funcionamento próprias, acolhe os atributos e solicitações da experiência, do inconsciente, dos valores estéticos e éticos, revelando facetas muito peculiares de cada um de nós.

Nesse jogo de construção de um e muitos espaços, também construímos relações. As fronteiras móveis criadas em torno das brincadeiras de casinha, possibilitaram-me mais um jeito de conhecer cada criança e seus modos de estar na relação com o grupo. Elas possibilitaram às crianças a experimentação do espaço e o compartilhamento, umas com as outras, com a professora e mediadas por ela, de diferentes linguagens, diferentes modos de estar com o outro, diferentes possibilidades de estar com o outro.

Assentada no princípio de fazer com o outro e para o outro, a organização do espaço e do tempo instaurou possíveis, mas não sua determinação. Também não nasceu do vazio, do silenciamento do adulto, nem da aposta de que algo, por si só, possa acontecer, nascendo de dentro da criança, em espaços livres de estímulos e intervenções. Antes, fronteiras e possibilidades móveis, foram oferecidas pela professora, projetadas por ela, organizadas por ela, experimentadas por ela em conjunto com as crianças, exploradas por todos, escolhidas por todos.

A professora organizou possibilidades, deixando nelas suas marcas. Mas essas possibilidades e marcas não estavam asseguradas por si mesmas. No encontro com as crianças, que atuaram sobre elas, marcas e possibilidades foram reafirmadas e transformadas, insistiram, mas também ganharam outras dimensões, afetaram aqueles que as compartilharam, constituindo um projeto em comum, feito de consensos e de conflitos, nos quais, o vazio, como tempo, foi um espaço para que os efeitos das relações pudessem surgir.

VI.

Móbile

”Olha!! Tem com todo mundo!!”

As férias de julho são um momento permeado de muitas expectativas. O retorno também. Para a professora que eu era, o retorno alimentava mais expectativas do que a saída. Ele envolvia espera. Provocava a memória, evocando lembranças da trajetória vivida e suscitando indagações acerca do que teria ficado dessa trajetória para cada uma das crianças. Juntas a espera e a memória sugeriam idéias para a retomada do trabalho. Às saudades das crianças e às expectativas em relação a suas transformações - cabelos cortados ou crescidos; centímetros e gramas a mais, etc. - e aos seus sentimentos como turma, somava-se o desejo de compartilhar com elas minha alegria em recebê-las de volta. Lembranças e projetos, passado e futuro, saudade e alegria: como unir o que foi com o que estava por vir?

A pergunta já não era de primeiras aproximações, nem de segundas... Mais conhecedora do grupo, nesse momento o movimento de recepção às crianças já não se caracterizava como algo permeado essencialmente de apreensões e dúvidas. Esses elementos existiam sim, mas havia também muito carinho e uma história em comum mediando-os.

Com os registros feitos ao longo do primeiro semestre, organizei as boas-vindas para o grupo. Eu desejava que ao atravessarem a porta da sala, as crianças não só se identificassem naquele espaço, como o reconhecessem como pertencente ao grupo.

Arco de pandeiro, envelopes para cd, fitas de cetim, retalhos de papel, arame, miçangas e fotos. As fitas fixadas, através do arco do pandeiro, na parte superior da porta, caíam coloridas até a altura dos olhos das crianças. Nas suas extremidades, dentro dos envelopes para cd, havia fotos de cada criança. Para entrar na sala era preciso passar por dentro daquela espécie de móbile, passando por dentro do próprio grupo e de si mesmos. A escolha pelas fotos individuais fora motivada pela fantasia de brincar com a própria imagem e com o sentido do pertencimento ao grupo, vendo-se a si mesmo entre seus pares.

Na sala, ao longo das paredes e no mural, uma ampla seleção de imagens fotográficas do primeiro semestre dava continuidade ao re-encontro com o vivido, com as experiências, com os vínculos e trajetórias por nós construídas.

“Gente!! Vem vê uma coisa que eu vi!!!”

“Line⁹!! Olha quando eu era pequena e tinha acabado de chegar no G4!!”

“Aline, quando é que a gente vai montar igual esse dia daqui pra gente brincar de casamento?”

“Rô, vamos brincar que nem esse dia ó?!”

“Olha! Tem foto de tudo!! Até do Ricardo AZEDO¹⁰!!! E da Sandra Guinle também!!”

“E também daquele dia que a gente costurou a cortina e depois colocou na porta!”

“aLine, vem vê uma coisa! Tá vendo essa foto aqui? Nesse dia eu aprendi com você uma coisa que eu nunca mais vou esquecer!”

“Quando a gente descer pro parque eu vou brincar com essas caixas e montar uma nave legal que nem essas!!”

A volta às aulas foi vivida como um tempo de lembrar. Lembrar de si no grupo, nos momentos de trabalho, de construção conjunta, de conversa, de aprendizados. Foi também um momento de leitura do tempo no espaço que se habitou e se compartilhou e das marcas que ali se inscreveram. E, ainda, um momento de projetar mediado pela lembrança.

Ecléa Bosi, em sua obra “Memória e Sociedade”, afirma que um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Arrisco-me, hoje, a dizer que no jogo dos tempos, instaurado e mediado pela rememoração, aqueles meninos e meninas de 4 anos experimentaram-se no alargamento das fronteiras do presente.

⁹ Os diferentes modos que meu nome se apresenta (Aline, Line, aline, etc.) nas falas das crianças, são em decorrência dos variados jeitos que me chamavam.

¹⁰ Referindo-se ao escritor e ilustrador Ricardo AzeVEDo que havia visitado a escola numa manhã de sábado.

VII.

Mostra

Fim de semestre. Encerramento de mais um ano letivo. Momento importante na cultura da escola. Mostra de trabalhos. Para mim, mais um desafio e novidade: mostrar o que? Como? Para quem?

Organizar, reunir, escolher, agrupar e compartilhar as produções e as histórias construídas ao longo do ano. O que escolher? Como organizar? O que mostrar? Quais experiências compartilhar?

Pensando no vivido, nas relações estabelecidas, nas interlocuções ocorridas, nas escolhas sustentadas, como garantir a presença desses elementos norteadores? Como fazer da Mostra um momento significativo nesse período em que todos já indiciam sinais de cansaço e desejo por encerramento? Como dar visibilidade à caminhada de um ano e se desvencilhar da cultura de “produzir coisas para”?

Pensar no que eu gostaria de compartilhar, assim como fiz com as crianças na elaboração e construção do mural ao longo do ano, foi o primeiro movimento: desejo de que as pessoas que visitassem nossa sala, realmente sentissem o grupo presente, vivo, autor de suas trajetórias.

Nesse sentido, proporcionar momentos de atenção para o vivido, construção conjunta e mapeamento de desejos, foi o caminho assumido.

Conversamos sobre a Mostra, o que significava arrumar a escola, a sala com as nossas coisas para as pessoas conhecerem num sábado de manhã? Também tentei levantar com o grupo alguma memória acerca das experiências dos anos anteriores... não demonstraram nenhum grande interesse... a conversa não rendeu...

Frustrada, retomei no dia seguinte perguntado diretamente para eles, de modo a saber se o que eu já havia elencado fazia sentido para a turma, o que, daquilo tudo que fizemos durante o ano, eles achavam que tinha que ter na Mostra? O que eles gostavam na sala e o que gostariam que, quem viesse nos visitar, conhecesse?

Foram categóricos e falavam todos ao mesmo tempo:

“Tem o panão a Lúne, da pra gente mostrar o panão”

“E os piõezinhos de brincar na sala e no parque? O barangandão!!!”

“Se lembra daquele dia que a gente usou martelo com o pai do Theo?!”

“Lúne, eu gosto da caixa com coisa de massagem”

“Ah não, eu gosto das sementes que voam que nem helicóptero”

“E eu do livrão preto!”

“E você lembra da foto da porta que ficava tudo bagunçado de tanto a gente passar?!”

Em uma enxurrada de dizeres, foram contando suas preferências, dando visibilidades às experiências vividas, às lembranças. Eu, diante deles, me emocionei ao ver que o que ressoava em mim também existia como marca em cada uma daquelas crianças.

Assim, fizemos um levantamento de tudo o que poderíamos e/ou queríamos. Cabia a mim, organizar para o dia. No montante, para minha surpresa, o que mais se destacava em diferentes crianças era a escolha por “coisinhas” nossas: sementes, coisas para massagem, catavento, brincadeiras cantadas, fórmulas de escolha, fotografias, nariz de palhaço, etc.

Havia também uma preocupação de minha parte em contextualizar as práticas, de modo a que os elementos apresentados pudessem ser compreendidos em seus modos de uso e funcionamento na dinâmica escolar.

Desejava também que através das muitas linguagens disponíveis, as crianças contassem sobre o vivido àqueles que nos visitassem:

O que cada criança vê, o que cada criança diz, o que cada criança sente, o que cada criança significa em um tempo partilhado por todos em esferas comuns de situações de aprendizado?

Na diversidade das histórias individuais que se cruzam nos encontros cotidianos, em que se produz a educação escolar, o que se pode ver e ouvir daquilo que cada uma das crianças vê, diz, faz, sente e significa?

Como as várias vivências e os vários tempos individualizados tecem o crescimento pessoal e a constituição do grupo?

Para isso, convoquei novamente os registros realizados ao longo do ano, presença constante na construção e história do grupo, e disponibilizei-os. A cada “temática” (massagem, brinquedos, sementes, etc.), havia também fotos, falas e em alguns casos, uma citação de algum autor que me auxiliara na elaboração e sustentação do trabalho.

Na janela, aranhas de plástico, fotos da janela na época do projeto “Bichinhos de jardim”, falas das crianças e desenhos referentes as aranhas e ao período do projeto.

Na porta para a sacada, nossa cortina, seus guizos e imagens do dia da confecção.

Na lousa, na impossibilidade de reproduzir as produções que ali ocorreram, uma série de desenhos das crianças que foram fotografados ao longo do ano.

Buscando contemplar da melhor maneira possível todo o nosso percurso, ali estava a sala como um grande mural e o panão também como suporte de apreciação.

No dia da Mostra, um presente para quem fosse nos visitar. Apitos feitos de canudo aguardavam dentro de uma caixa com um convite : “Pegue seu apito feito pelas nossas mãos e descubra os novos sons de um canudo.” Um brinquedo aprendido com meu avô há muitos e muitos anos atrás, lembrado num curso de formação¹¹, compartilhado com as crianças e feito por todos nós para quem quisesse entrar na brincadeira!

¹¹ Curso de Formação de Educadores Brincantes. Instituto Brincante, São Paulo, 2005.

III. Caixa de Memórias

Durante o 2º semestre, eu já vinha amadurecendo a idéia de juntar as “coisinhas” do grupo e entregar para cada uma das crianças ao final do ano, como uma lembrança. Porém, em virtude dos processos vividos durante a concepção da Mostra, sensibilizei-me com o que as crianças apontaram como marcante/relevante para elas. Nesse sentido, “juntar as coisas” passou, para além do desejo da professora, a ter um significado de pertencimento e de compartilhamento de uma história em comum, confirmada e reafirmada.

Assim como o processo desencadeado pelo móbile, pensar em “memória” foi inevitável.

Diante do grupo indaguei: alguém sabe o que é memória?!

“É jogo de memória! De olhar e lembrar depois pra achar o par igual”

Outra criança indicou:

“Olha no livrão preto! Peraí que eu pego!”

E lá fomos nós:

Me.mó.ri:a *sf.* 1. Faculdade de reter idéias, impressões e conhecimento adquiridos. 2. Lembrança, reminiscência. 3. Dissertação sobre assunto científico, literário ou artístico. 4. *Inform.* Dispositivo em que informações podem ser registradas, conservadas, e posteriormente recuperadas. 5. *Inform.* Memória principal.

Ao terminar de ler, todos estavam com cara de “ué, e daí?”. Detive-me nos dois primeiros sentidos e em seguida perguntei quem conhecia o Guilherme Augusto Araújo Fernandes¹², pois acreditava que ele poderia nos ajudar... e ajudou!

“Ahhhh bom! Então memória é aquilo que não esquece nunca né?!”

E durante a conversa fomos levantando coisas que tínhamos pensado para a Mostra mas que também gostaríamos de “guardar pra sempre”.

¹² FOX, Men. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque Book, 1984.

Feito isso, combinei com as crianças que faríamos nossa “caixa de memórias” durante os próximos dias, porém, eu a organizaria e o grupo só a encontraria no dia da Mostra. Pintamos, selecionamos coisas, lembramos de nossas histórias.

Nariz de palhaço, um pedaço do panão, origamis, sementes que voam, semente de guapuruvu, pena para massagem, kit costura, pião, apito de canudo, coletânea de fórmulas de escolha ilustrada por eles, foto da flor de maracujá, foto individual e do grupo.

No dia, fui surpreendida com a alegria silenciosa de todas as crianças ao encontrarem suas caixas... Também me surpreendi com a apropriação que tinham da Mostra que ali se apresentava. Contavam, mostravam, nomeavam o autor das produções, levavam as pessoas até a caixa de apitos de canudo, retiravam cada elemento da sua caixa de memórias e igualmente contavam, mostravam, recordavam-se...

Na saída, uma criança volta correndo, me procura e mostra/aponta:

- Alíne, isso tudo daqui é pra sempre?... É pq tem coisa de costura?...

- O que a gente fez que...

- A CORTINA!!!

- Então, lembra que a gente escolheu o que ia...

- É memória também!! Então quando a minha mãe fizer uma cortina nova eu também vou costurar e prender o guizo nela prá lembrar prá sempre!

E foi embora abraçada com a memória... Na segunda-feira apareceu com a caixa debaixo do braço, dentro de uma sacola branca de supermercado. Na terça- feira também... Na quarta- feira...Na quinta-feira ... Depois a mãe da criança me contou que, todos dias, desde que havia recebido sua caixa, passava o dia prá lá e pra cá, arrastando suas memórias, trocando de sacola ao final de cada um ou dois dias. Ao dormir, pendurava a sacola com a caixa, na cama, ao alcance das mãos e dos sonhos.

Dois anos depois, em dezembro de 2007, na noite de formatura do grupo, outros pais me contaram da caixa de memórias... Uma criança guardou-a na prateleira das coisas que mais gosta, outra destacou a foto interna com todo o grupo e a colou na cama, outra escondeu a caixa no armário para ninguém mexer... Memórias, histórias e afetos. Tempo. Sentido de pertencimento.

POR TODOS OS LADOS

APRENDIZADOS

Se no início de cada ano letivo as crianças são desconhecidas por suas professoras, na dinâmica do dia-a-dia, nas relações que se produzem, elas ganham corpo, forma e visibilidade.

Elas se singularizam nas falas, gestos, olhares, nas elaborações diversas, nas situações, nos detalhes *que chega[m] por acaso, que passa[m] pela fresta*, como anuncia Élica Tessler no início deste trabalho, e instalam-se na dinâmica das relações de ensino.

O toque peculiar de cada criança aparece no modo como segura um material, como realiza um desenho ou uma pintura, como guarda suas coisas na mochila, como dispõe seu lanche na mesa, como ela conversa e se relaciona com as pessoas e as demais crianças.

Em interlocução com seu entorno, elas contam suas histórias, narram seus acontecimentos, indicam suas preferências, mostram o que conhecem e o universo cultural e simbólico a que têm acesso.

“A minha fruta FAVORITA PREDILETA é todas!!”

“Sabia que não importa a forma e a cor das pessoas?!”

“Sabe qual a geladeira do pinguim?! Gelo!! Geladeira e casa!!”

“Sabia que todas as águas são grudadas?!”

As crianças marcam suas elaborações de diferentes formas.

Elas o fazem pelo desenho.

“Ó aLine! Você prá você!”

E também com palavras e com perguntas.

“Hoje na natação eu aprendi a fazer amizade com a água.”

“Eu gostei, mas você viu que eu fiquei mais ou menos com medo?!” [Laura conversando com outra criança sobre o livro ‘O ursinho apavorado’¹³].

“Daní, né que a gente nunca desiste de ser amigo até ser velhinho?!”

“Seus pais são velhinhos? [O que é ser velhinho?!] Velhinho de usar bengala! Eles são velhinho(sic) de usar dentadura?!”

“Quando a gente cresce, a gente não fica velhinho tão rápido!”

Nas construções que produzem, as elaborações também se dão a ver.

“É pra por no braço aí quando o vento bater o barbante vai balançar!!”

“É um espelho!!!!”

“Aline!! Vem ver que grande que fica!!!!”

“Sabia que o teto é o chão de cima e o chão é o teto de baixo?!”

Elaboram-se nas negociações e nos modos como participam das relações.

“Você gosta até de bleibleide né?! Que é um pouco de menino porque tem dragão. Eu gosto de Barbie e meu amigo imaginário tem Barbie. Sabia que eu já sei que não tem coisa de menino e coisa de menina?! É porque tudo pode ser de todo mundo, todo mundo pode brincar de tudo. É só fingir que é menina e depois volta a ser menino!!”
[Daniel se justificando ao querer brincar com as meninas].

Em meio ao furacão de conflitos e brigas das mais diversas, presencio durante o parque:

“Vem Má! Vem que eu vou te transformar na princesa mais linda do mundo!”

¹³ FAULKNER, Keith. *O ursinho apavorado*. São Paulo: Cia.das Letrinhas, 2000.

Esses jeitos de elaborar o mundo, o outro e a si mesmas aparecem em muitos momentos distintos, pois, cada um deles, é um pedaço da criança em forma de linguagem.

A Gabriela trazia em seu corpo a história da miscigenação brasileira: de um lado, avó negra e/ou índia e avô japonês, de outro, italianos e portugueses. Neste cruzamento, tínhamos acesso a uma criança expansiva em sua alegria, forte em suas escolhas, apaixonada em suas relações e intencional em cada um de seus gestos.

Ao mesmo tempo, uma capacidade ímpar em agregar pessoas e mediar os conflitos entre os amigos, mas não daqueles em que participava! Olhar externo, atenção ao detalhe, ao outro, às necessidades dos outros, inclusive das formigas que atravessavam todo o parque!

Daniel, informado sobre muitas coisas, aos 4 anos dizia: ***“quando eu crescer eu vou ser cientista!”*** E, enquanto crescia, chupava o dedo escondido debaixo de uma mesa aconchegante durante uma brincadeira de casinha e, percebendo que eu havia reparado, veio confessar ***“eu chupo dedo mas ninguém pode saber tá? É segredo só meu e teu tá?”***. Adorava os livros e suas informações científicas!, adorava contar coisas que havia aprendido sobre os mais diversos assuntos. Mas não sabia muito bem andar de bicicleta, tinha dificuldades em correr, pular corda e subir no brinquedo do parque com a mesma destreza e agilidade que tinha com o pensamento. Um dia, contando para algum amigo sobre algo, perguntaram como ele sabia aquilo. Respondeu prontamente: ***“é porque eu tenho bastante pensamento. É tenho até a gravidade de ter bastante pensamento! Porque bastante pensamento faz a gente enxergar lá longe.”*** Daniel me desafiou a ter pensamentos que se transformassem em experiências sensíveis e corporais lá longe...

A Marina foi uma das experiências mais delicadas que já aprendi com as crianças... Gestos sutis, atenção aos detalhes, as nuances de cores e a delicadeza de cada toque. Estabanada nos movimentos amplos, ela vivia machucada! Curativos, roxos, esfoliações diversas, nunca foram motivos para recuar sua amplitude. Mas o modo como se dirigia a cada criança, como virava a página de um livro, como tirava/guardava o caderno de recados na mochila, como colocava seu lanche na mesa, como descobria coisas no chão, como se aproximava de uma brincadeira em andamento, como escolhia o papel que melhor se adequaria a sua produção naquele momento, sempre me chamou muito a atenção... Acho que a Marina me convidou a olhar com as pontas dos dedos para o como as coisas também podem ser.

Através de diferentes linguagens, a criança comunica seu modo de estar na vida, na escola, no mundo.

Dora me chama: *“Aline! Aline! Olha o azuuuuulllllll bonito do céééééu!”*

Laura sempre muito solícita e atenciosa aos gostos e preferências de cada um, um dia descobriu minha mochila debaixo da estante como um possível lugar para descansar nos inícios de tarde. Ali, de vez em quando, se esquivava de sua própria atenção aos outros e ficava escondida e com o corpo acomodado...

Théo, o mais silencioso durante as rodas e grandes discussões, silenciava diante do grupo e acredito que elaborava mil coisas dentro de si antes de dizer. *“Quando eu tava na casa do meu pai e ganhei esse pião, eu combinei comigo na minha cabeça que eu ia trazer aqui para você ver.”* Por muitas vezes, ao tecer comentários, provocava silenciamento em todos nós... Atento as nuances da natureza, foi meu principal incentivador a recolher sementes que voam *“como helicóptero”* durante meu percurso para a escola. Ao final do ano, nos silenciou novamente *“dentro da semente tem uma árvore inteira...”*

Desenhando, brincando, narrando, as crianças criam e, criando ensinam, ao adulto, modos de compreendê-las.

O Rodrigo era uma criança que não desenhava muito no papel, preferindo utilizar-se do giz e da lousa. Demorei a entender seu ritmo e o modo como se aproximava das coisas. Mas o Rodrigo, apesar de não desenhar com frequência, fazia uso da tesoura com grande destreza e gostava muito da diversidade de papéis em seus tamanhos, cores, espessuras e, principalmente, de suas possibilidades de construção ao agregar cola, fita adesiva e barbante. Um dia desenhou. Desenhou um desenho que poderia ser um desenho qualquer se fosse de qualquer outra criança. Rodrigo desenhou todo o nosso grupo e sua família. Rodrigo desenhou, me mostrou, contou quem era cada um naquele desenho e disse que ia levar todos para casa. E levou! Dali 10 dias, retornou com o mesmo desenho. Já não era apenas um desenho feito pelo Rodrigo, mas uma pipa. Agora éramos todos juntos voando pelas mãos construtoras do Rodrigo.

Histórias, muitas histórias são contadas ao longo de um ano letivo, quando há uma escuta disponível, quando além do ouvir disponível há o desejo de descobrir, através do que as crianças narram, quem é cada uma delas, como funcionam, como atuam, como (se) descobrem, como constroem seus percursos.

Por todos esses desejos, anotei suas falas e fotografei-as. Falas e fotos compuseram meus documentos de processo. A cada novo dia, mais um detalhe percebido, sutilezas cotidianas, irrisórias, às vezes significadas, outras vezes não.

O que me convidava a registrar era a vontade de saber mais sobre aquelas crianças, para compreender os movimentos de suas histórias.

Registrei para mim, para elas, para todos nós, em nome das relações que eram estabelecidas, desenvolvidas e que nos constituíam como um grupo e, registrando em diferentes linguagens, aprendi a olhar e a perseguir as insistências e as singularidades de cada uma delas e, através delas e do trabalho cotidiano, as minhas próprias insistências e singularidades.

Insistências entendidas como aquilo que existe, que é significativo para alguém e, portanto, repete-se, reincide de variadas maneiras nos modos como o sujeito, mediado por elas, se relaciona com cada uma das muitas linguagens presentes no mundo.

As insistências indiciam as singularidades, entendidas como as particularidades, os traços de personalidade, que se manifestam nos modos de olhar, de tocar, de dizer, de registrar de cada indivíduo. Singularidades constituídas e em constituição, em histórias e experiências únicas, porque marcadas pelos lugares sociais ocupados nas muitas relações sociais vividas, inscritas em um momento histórico que as contém e explica, mas que não as esgotam na medida em que estas são um processo. Singularidades produzidas com o outro, pelo outro, para o outro, que nelas se reconhece e estranha.

Nessa busca deliberada pelas insistências e singularidades, revelei-me disposta e disponível às crianças e fui profundamente afetada por suas narrativas. As crianças também se revelaram dispostas e disponíveis a mim, devolvendo-me minhas insistências em seus gestos, escolhas e comentários.

“Eu queria te dar um origami DE VERDADE! Mas aí a minha mãe achou melhor dar um livro DE origami! E eu gostei! Aí, aqui dentro, olha! Tem origami de máquina fotográfica e de pão blei-bleide. Aí, depois que você aprender com esse livro, você faz o origami da máquina fotográfica pra mim?!”

“Line!! Anota no seu caderninho pra não esquecer!!”

“Ô Line, né que você anota aqui e depois quando você chega na sua casa você olha e depois se lembra?!”

“Você tira uma foto pra gente saber como fez pra gente poder montar de novo?”

“Aline, sabia que eu desenhei o nosso terrário e coloquei no meu quarto?! Ai, quando algum amigo for lá em casa eles vão poder ver o meu terrário.”

Mas houve também, no percurso, o avesso do encontro: os distanciamentos. A incapacidade de ler, traduzir, estabelecer conexões, compreender o que era dito, mostrado, apontado, nas muitas linguagens. Os desvãos e contradições também foram registrados.

Pelos registros feitos e com eles, documentei o processo de produção do trabalho pedagógico desenvolvido em parceria por mim e pelas crianças. Esse processo envolveu elaborações buscadas e antecipadas por mim – minhas insistências – , outras trazidas pelas insistências e singularidades das crianças, outras nascidas dos acasos que nos alcançavam.

Ao final do ano letivo, nada era completamente límpido, transparente, conhecido. Mas certamente, alguns véus foram retirados e a luz, atravessando com muito mais vigor as relações, iluminou fisionomias, destacou traços, gestos e expressões, revelou permanências e mudanças nos comportamentos, nas crenças e valores.

A mudança caracterizou Rebeca que não participara das atividades de culinária no ano anterior.

No primeiro dia de aula, ela concentrou toda minha atenção, pois logo na entrada, fui alertada pela coordenadora pedagógica que uma das crianças que comporiam o grupo não gostava das atividades de culinária e das idas à cozinha. No ano anterior não haviam detectado as causas dessa recusa, nem avançado nessa reaproximação. Pediu-me atenção. A mãe também me enviou um bilhete contando brevemente sua preocupação para o ano que se iniciava.

A primeira tarde se passou e, com ela, minha atenção redobrada às reações que ela manifestou em relação à massinha feita com farinha, água, sal e óleo vindos da cozinha, juntamente com a bacia onde os ingredientes foram misturados.

Rebeca, que gostava da massinha de modelar, gostou de preparar a massinha de farinha e de brincar com ela. Rebeca gostou ainda mais, nas semanas seguintes, ao ver outras massinhas irem para o forno e voltarem duras, assadas e, então, fez as pazes com a culinária. Nossa primeira ida oficial à cozinha foi para fazer *“coisas de festa”*, sugestão da Rebeca. Assamos um bolo com cobertura de brigadeiro. Festejamos! Ao final do ano, fui presenteada pela família com um bonito e colorido avental de cozinheira, me indicando a relevância da questão apresentada no início do ano.

Rebeca mistério. Rebeca quieta e observadora. Rebeca contida quando brava. Rebeca alta e esguia. Rebeca ouvidos apurados, musical. Rebeca reservada. Rebeca melão para as rodas de frutas. Rebeca cantava ao longo de muitas tardes: *o seu olhar seu olhar melhora, melhora o meu*.¹⁴

As relações de ensino vividas e o processo de registrá-las transformaram aquela que registrava e seu modo de estar e de participar dessas relações.

Aqueles que no início eram de fato desconhecidos – professora e crianças – tornaram-se parceiros.

¹⁴ *O seu olhar*, de Arnaldo Antunes.

ARREIMATE

Os registros compartilhados neste trabalho são o resultado de um processo. Processo de construção e de singularização do trabalho pedagógico compartilhado entre a professora e as crianças que dele participaram. Processo feito de escolhas, insistências, tentativas, experimentações, através do qual o trabalho pedagógico foi ganhando forma e corpo próprios, em sintonia com os acontecimentos miúdos e fugidios do cotidiano, com a sutileza dos acasos, com os valores e emoções das pessoas que dele participaram e também com todas as necessidades, desejos e quereres que não foram lidos e compreendidos a tempo, seja por falta de atenção, seja por falta de conhecimentos e de sentidos que possibilitassem à professora significá-los e, em o fazendo, enxergá-los, reparar neles e acolhê-los.

O processo de sua fabricação está indiciado no produto. Para se referir ao processo da fabricação da obra que se compartilha com o outro, Cecília Salles (2004; 2006) emprega as expressões *percurso* e *rastros*. Com essas expressões ela privilegia a idéia de movimento em direção à produção daquilo que se entrega ao outro (seja uma obra de arte, uma produção científica, uma fotografia, um desenho, uma construção, uma caixa de surpresas, um registro escrito, etc..) e a idéia de ação, que no realizar-se deixa marcas, na obra, dos gestos daquele que a materializa.

O movimento em direção ao registro, neste caso, foi produzido por razões diversas. O desejo de conhecer as crianças foi seu mobilizador fundamental, mas não o único. Muitos foram os momentos em que registrei movida pela beleza das cenas com que eu me defrontava. A delicadeza dos gestos e dizeres das crianças, a novidade, frescor e leveza do olhar que lançavam ao outro e às coisas do mundo também me convidaram ao registro. Outras vezes eles foram provocados pelas possibilidades e brechas que eu surpreendia nas situações e pelo desejo consciente de acompanhar seu desenvolvimento e suas transformações no processo do trabalho com as crianças. Outras vezes, o que os motivou foi exatamente o oposto do que se disse antes. Ao invés de achados, o

sentimento de perder o fio, o reconhecimento das contradições e das dificuldades para dar continuidade ao trabalho. Elaboraões profissionais e teóricas que me instigavam também me convocaram ao registro, direcionando minha atenção a aspectos específicos das relações de ensino no contexto das relações vividas na escola como um todo.

No processo de registrar e de me colocar em interlocução com os registros feitos, aprendi que o registro não é a repetição ou a re-apresentação do vivido na escola. Aquilo que se observou nas crianças, que se compartilhou e vivenciou com elas no curso dos acontecimentos escolares não vem integralmente para o registro. O que se registra são partes do vivido, aquilo que no vivido se destacou por alguma razão, por algum interesse, por algum sentido. O registro atesta que houve um interesse cultural por algo, frente ao qual se buscou alguma forma de preservar sua permanência na ausência.

Aprendi também que como um modo de re-fazer o vivido, o registro possibilita a recolha do dia-a-dia em outras linguagens que não as do próprio feito e o faz em um outro tempo que não o do vivido que foi registrado, ainda que um e outro pareçam simultâneos.

O tempo do vivido é o do acontecimento. O tempo do registro é mediado pelo olhar para o acontecimento e pela escuta do acontecimento. E, em sendo assim, o registro se inscreve (e nos inscreve) de modo distinto no fluxo temporal. O tempo do registro é um tempo para sentir, pensar, para perseguir algo. Tempo que se leva na busca por uma resposta que, por vezes, não se encontra. Tempo de perceber e compreender. Tempo para o registro ser percebido e compreendido. Tempo para encontrar e se adequar a uma linguagem que realmente expresse e dê visibilidade ao que se deseja compartilhar, provocar, construir...

A diferença temporal do registro em relação ao acontecimento não reside apenas no fato de que o acontecimento passa e o registro fixa, aspecto valorizado nas

interpretações de sua dimensão memorialística, mas porque o registro permite, como sugeria Barthes em relação à fotografia, o encontro de dois olhares, de duas observações distanciadas no tempo e no espaço. Uma, a que registrou, e a outra, a que encontra o registro e, lendo-o, entrega-se às constelações inúmeras de relações e significados que ele comporta, construindo tramas em que suas particularidades ganhem sentido. Assim, paradoxalmente, o registro ao mesmo tempo em que fixa o tempo, desdobra-o em possibilidades de leitura. Como assinala Salles (2006, p.127), *registros feitos na linguagem mais acessível* [em um dado] *momento, ficam à espera de uma futura tradução intersemiótica*.

Porque, ambigüamente, aquele que o produziu não tem como assegurar a significação que mobilizou seu gesto de marcar e de preservar, o registro, como linguagem(ens), abre-se a múltiplas interpretações. Ele não leva a conclusões definitivas, nem comporta uma única leitura, antes, presta-se a fecundar a imaginação ao evocar idéias, sentimentos e significados frente àquilo que se fixou, pela palavra, pela imagem. E, nesse sentido, registrar é um outro fazer em que o vivido aparece submetido a outros fins. O registro produz uma outra instância de significação porque sempre se dirige ao outro e se produz nas relações com esse outro. Desenvolvendo-se *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos* (Bakhtin, 1986, p.49), no registro há muito mais sentidos do que aqueles que cada um de nós pode abarcar, nele se entrecruzam os sentidos do trabalho, os sentidos produzidos no trabalho, os sentidos produzidos sobre o trabalho, os sentidos engendrados pelos sentidos produzidos no/pelo/sobre o trabalho. O registro, como trabalho sobre o trabalho, é pensamento compartilhado, é plenitude de sentidos.

Estudando a produção pedagógica sobre a temática do registro, fui percebendo que as questões que me interessavam estavam respondidas em vários desses trabalhos, mas sempre de um mesmo ponto de vista, o da didatização, que partindo do registro como prática consolidada, instrumentalizadora da formação e do trabalho docente, deixa de lado tanto os sentidos mais amplos desse gesto

“especificamente humano” de marcar e de narrar, tão antigo quanto os seres humanos e neles renovado a cada geração, quanto da investigação da materialidade do processo de sua construção.

Essas duas dimensões genéticas do registro remetem à história, à linguagem, à cultura, passando tanto pela apropriação e elaboração dos sentidos culturalmente estáveis dessa prática, quanto pelas singularizações de que ela se reveste ao ser incorporada aos sujeitos concretos que a materializam.

Uma contribuição possível deste trabalho talvez possa ser a inclusão, nas discussões pedagógicas acerca do registro, da idéia de processo de construção de uma obra, entendida como um trabalho, uma elaboração singular, que na busca por materialidade e concretude no visível/para o outro e com o outro, constitui-se mediada pelo grupo social em que se inscreve.

INTERLOCUTORES

- ALBANO, Ana Angélica. *A criança e o desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1999. 8ª ed.
- _____. *Tarsila e outros mestres... o aprendizado da arte como um rito de iniciação*. São Paulo: Plexus, 1998.
- _____. & PRICE, Grahlan John. *Engaging the heart with emergent art teachers*. no prelo. 2008.
- ALMOZARA, Paula Cristina S.. *Cadernos de desenho: diálogos com a matéria*. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP, 2005
- AMORIM, Marília. *Cronotopo e exotopia*. IN: BRAIT, Beth (org.). Bakthin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. (pp. 95 ~114).
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *Questões de Literatura e Estética – a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec e Ed. da UNESP, 1988.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen S. *Por amor & Por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARTHES, Roland. *AULA*. São Paulo: Cultrix,
- _____. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade – lembranças de velhos*. São Paulo: T.A.Queiroz e EDUSP, 1987. 2ª ed.
- BOURGEOIS, Louise. *Destruição do pai, reconstrução do pai: escritos e entrevistas 1923 – 1997*. São Paulo: Cosac Naify, 2000.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes. 1994
- CHIODETTO, Eder. *O lugar do escritor*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FURGERI, Denise K. Padula. *A formação como bricolagem*. Campinas: Editora Setembro, 2006.
- _____. *Sentidos da proximidade*. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP, 2007.
- GINZBURG, Carlo. *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOMBRICH, Ernst Hans. *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.
- GULLAR, Ferreira. *Sobre arte Sobre poesia: (uma luz no chão)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. 2ª ed.
- HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: Moderna/MAM, 2005.
- _____. *Baby-art: os primeiros passos com arte*. São Paulo: MAM, 2007.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. (2ª reimpressão). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- KAHLO, Frida. *El diario de Frida Kahlo un íntimo autorretrato*. México: La Vaca Independiente, 2001.
- KLEE, Paul. *Diários*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KUROSAWA, Akira. *Relato autobiográfico*. São Paulo: Estação Liberdade, 1990. 2ª ed.
- LINS, Consuelo. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- MAEO, Keiko. *Balanço*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

- MARTINS, José de Souza. *A aparição do demônio na fábrica: origens sociais do EU dividido no subúrbio operário*. São Paulo: Ed.34, 2008.
- MIRÓ, Juan. *A cor dos meus sonhos: entrevistas com Georges Raillard*. São Paulo: Estação Liberdade, 1992. 3ª ed.
- MOUNTAGU, Ashley. *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus, 1988. 7ª ed.
- PRICE, Grahlan. *Em direção à autenticidade – encontro com a diferença*. no prelo, 2007.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Anablume, 1998.
- _____. *Redes da criação: construção da obra de arte*. São Paulo: Horizonte, 2006.
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 2004.
- SHIOHARA, Aline. *Possibilidades*. Trabalho de conclusão de curso – Graduação. no prelo. FE/UNICAMP, 2001.
- SILVA, Leila Borges. *Práticas de leitura na infância: imagens e representações*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SOUKI, Adel. *Como fazer uma casa*. Belo Horizonte: CEMIG, 2003.
- SYLVESTER, David. *Entrevistas com Francis Bacon*. São Paulo: CosacNaify, 2007.
- TESSLER, Élida. *Falas inacabadas*. Porto Alegre, Tomo Editorial, 2000.
- VIGARELLO, G. *Le corps redressé*. Paris: Armand Colin, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 6ª ed.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 2ª ed.

YUASA, Megumi. *A poética de Toshiko Ishii*. Belo Horizonte: Lemos de Sá Gaelria de Arte, 2004.

REFERÊNCIAS DIGITAIS

www.elidatessler.com.br

www.renatoalarcao.com.br