

‘Cadê? Tá aqui!’: uma história de cantar e de brincar

Giana Amaral Yamin¹

Míria Izabel Campos²

Juliane Ferreira Vieira³

RESUMO

Apesar da impositiva luta nacional para solidificação da concepção de bebês como sujeitos protagonistas, em algumas instituições, eles são mantidos isolados em berçários. Impedidos de agirem sobre o mundo, vivenciam uma rotina pautada em cuidados básicos (higiene, saúde e alimentação) e na execução de atividades, cuja linguagem, muitas vezes, descontextualizada, fortalece sua condição incapaz. Diante disso, o objetivo deste texto é trazer à baila a história ‘–Venha brincar comigo?’, projeto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que trata de uma vivência de cantar e de brincar para crianças de até três anos de idade. A experiência é desenvolvida desde o ano de 2010 em diversos espaços da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). Especificamente para este artigo, foram analisadas, à luz do referencial histórico-cultural, algumas cenas do percurso, marcadas por aspectos da presença do jogo tradicional achar/esconder, extremamente apreciado pelos bebês. Como metodologia, utilizaram-se fragmentos de registros do acervo do projeto e de relatórios das componentes que desenvolvem o trabalho na comunidade. Ressaltam-se, como resultados, o quanto é possível e necessária a proposição de atividades culturais para bebês, bem

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Membro do grupo Gestor do Fórum Permanente de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0422-5349>. E-mail : giana@uems.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3259-6182>. E-mail: miriacampos@ufgd.edu.br

³ Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6374-8353>. E-mail: julianevieira1278@gmail.com

como a importância do projeto para a formação inicial das futuras professoras, pois as estudantes do curso de Pedagogia da UEMS visualizaram que as múltiplas possibilidades de comunicação com os bebês são oriundas do campo sensorial, daí vislumbrar a adoção do diálogo do olhar, do toque, do tempo dispensado para a observação, como também da oralidade e da expressão gestual em seus trabalhos em instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; formação de professoras; estudos de bebês.

“Where is it? It’s here!”: a story of singing and playing

ABSTRACT

Despite the imposing national struggle to solidify the notion of babies as protagonist subjects, in some institutions, they are kept isolated in the nurseries. Prevented from acting on the world, they experience a routine guided by basic cares (hygiene, health, food) and also by the execution of activities, whose language, many times decontextualized, strengthen their condition as incapable. That said, this text aims to bring up the activity of telling the story “Let’s play with me?”, a project at Mato Grosso State University (UEMS), which focuses on an experience of singing and playing with children up to three years old. The experience has been developed since 2010 in different places in Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). Specifically for this article, in the light of historic-cultural referential, we analysed some scenes market by aspects of the traditional game Peekaboo (hide/find) highly appreciated by babies. As methodology, we have used fragments of records in the project’s book collection and reports of participants who carried on the project in the community. As result, we emphasize how feasible and necessary it is to propose cultural activities for babies, as well as the importance of this project for the initial training of future teachers. The students of the Pedagogy course at UEMS were able to see that the multiple possibilities of communication with babies come from the sensorial sphere, hence glimpse the use of the dialogue of gaze, touch, time spent for the

observation, orality, and gesture expression in their work with childhood Education Institutions.

Keywords: childhood education; teacher's development; study of babies.

'¿Dónde está? ¡Aquí está!': una historia de cantar y de jugar

RESUMEN

A pesar de la impositiva lucha nacional para la consolidación de la concepción de bebés como sujetos protagonistas, en algunas instituciones, se los mantienen aislados en cunas. Impedidos de actuar sobre el mundo, experimentan una rutina pautada en cuidados básicos (higiene, salud, alimentación) y en la ejecución de actividades, cuyo lenguaje, muchas veces descontextualizado, fortalece su condición de incapaz. Ante eso, el objetivo del texto es echar luz sobre la actividad de narración de historia '-Ven a jugar conmigo', proyecto de la Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que consiste en una vivencia de cantar y de jugar para niños de hasta tres años de edad. El proyecto es desarrollado desde el año 2010, en distintos espacios de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). Específicamente para este artículo fueron analizadas, desde el marco teórico histórico-cultural, algunas escenas del trayecto marcadas por aspectos de la presencia del juego tradicional encontrar/esconder, extremadamente apreciado por los bebés. Como metodología, se ha utilizado fragmentos de registros del acervo del proyecto y de informes de las participantes que desarrollan el trabajo en la comunidad. Se resaltan, como resultados, la viabilidad y la importancia de proposiciones de actividades culturales para bebés, así como la relevancia del proyecto en la formación inicial de las futuras maestras, pues las estudiantes de la carrera de Pedagogía de UEMS han descubierto que las múltiples posibilidades de comunicación con los bebés se originan en el campo sensorial, de ahí la posibilidad de adoptarse el diálogo de la mirada, del toque, del tiempo dedicado a la observación, de la oralidad y de la expresión gestual en sus trabajos en instituciones para la Educación Infantil.

Palabras clave: educación infantil; formación de maestras; estudios de bebés.

INTRODUÇÃO

Discutir concepções com vistas à superação da invisibilidade histórica das crianças de até três anos de idade, na etapa da Educação Infantil, é uma proposição legítima dos educadores que reconhecem as potencialidades/especificidades etárias e questionam metodologias que as desvalorizam/negligenciam. Apesar da impositiva luta nacional para solidificação da concepção de bebês⁴ como sujeitos protagonistas, em algumas instituições, eles são mantidos isolados em berçários. Impedidos de agirem sobre o mundo, vivenciam uma rotina pautada em cuidados básicos (higiene, saúde e alimentação) e na execução de atividades, cuja linguagem, muitas vezes, descontextualizada, fortalece sua condição incapaz. Essas concepções impedem a oferta de um atendimento pedagógico de qualidade, com funções de cuidar/educar num contexto de interações e brincadeiras, norteado por princípios éticos, estéticos e políticos, e ferem o direito de os bebês participarem de vivências culturais importantes ao seu desenvolvimento, como preconizam os documentos oficiais (BRASIL, 2010; 2017).

Ao contrário do que era postulado, os bebês são sujeitos ativos e, por serem curiosos, investigam o mundo à sua volta: rastejam, caminham, correm, sobem e descem, caem, levantam-se, tasteiam, dançam, encaixam, puxam, rasgam. De inúmeras formas, criam possibilidades de ação para alcançarem objetivos. Para descobrirem tesouros, por exemplo, arriscam possibilidades de ação, sozinhos, e/ou apoiam-se em suportes para conseguirem abrir/fechar/empurrar portas/gavetas/caixas.

Em determinadas ocasiões, os bebês solicitam apoio dos adultos para executarem movimentos ainda não dominados. Assim,

⁴ Escolhemos nomear as crianças até os três anos como bebês entendendo que, mesmo com todos os avanços e conquistas quanto aos estudos acerca da infância e das crianças, as dificuldades relativas à educação coletiva das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos ainda carece de mais pesquisas. Daí a opção por dar visibilidade ao que chamamos “Estudos dos bebês” (TEBET, 2019).

já percebemos que endereçam as suas ações ao outro, o qual é socialmente determinado, como, por exemplo, a mãe, o pai e, no nosso caso, as estudantes do curso de Pedagogia. Não se trata de uma ação baseada nas relações biológicas ou consanguíneas, como destaca Menegassi (2009, p. 150) com base em Bakhtin e Volochinov (2002), mas se trata de uma relação construída pela interação entre criança e adulto, a qual é fruto da percepção do bebê de “[...] que há alguém que responde e reage às suas manifestações e a quem, em função desse vínculo social de responsividade anteriormente manifestado, pode voltar a se dirigir, numa evidente manifestação de interação humana”.

Essa percepção dos bebês também nos leva a observar que, ao mesmo tempo, quando desafiados pela curiosidade, eles afastam o parceiro experiente, se impedidos por ele de acessarem coisas perigosas. A conquista gradual de autonomia e de menor dependência do adulto faz com que o bebê adote uma nova linguagem para se comunicar com o mundo que, às vezes, aos olhos do adulto parece ser um desafio, contudo representa a busca de novas possibilidades de ele perceber o mundo e de sua necessidade de espaço para crescer e se desenvolver (MELLO, 2017).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o ato de a criança afastar o adulto está relacionado ao fato de o desenvolvimento infantil ser resultado da atividade social. As atividades psicológicas superiores, apesar de biológicas, transformam-se por meio de interações mediadas por signos. Até, aproximadamente, um ano de idade, a comunicação emocional direta com os adultos é a atividade principal que direciona o desenvolvimento dos bebês, sendo a base para a formação de ações de manipulação [sensório-motoras] (FACCI, 2004). Nessa fase, os bebês usam de várias linguagens para se comunicarem, como o choro (demonstrando sensações) e o riso (buscando comunicação social). Em um movimento ativo, eles acionam “[...] saberes e recursos, afetivos, cognitivos, motores e linguísticos, ao mesmo tempo que eles vão se modificando, no interior de diferentes experiências que ela [criança] examina” (ROSA, 2012, p. 15).

Mello (2017) pondera que a comunicação emocional guia o desenvolvimento da criança; trata-se de uma ação na qual o adulto

estabelece uma ação com ela por meio do olhar, da fala e do toque e pela interlocução dela ao demonstrar atenção. Dessa forma, “[...] a comunicação emocional direta vai se transformando aos poucos em atividade conjunta do bebê com o adulto e favorece a apropriação da fala pela criança e o estabelecimento de contatos com o mundo” (MELLO, 2017, p. 28).

Além do adulto, os bebês constroem experiências com seus pares. Investem em processos de descobertas e planejam estratégias para a consecução de metas coletivas, como comprova a pesquisa de Ramos (2012). E para protagonizarem a aventura de apropriarem-se dos mistérios do mundo, eles capturam e socializam informações/vontades/medos/curiosidades por meio do olhar, do toque, de sons, de gestos e até de choros, tal qual orientam Barbosa e Richer (2015).

Com vistas a contribuir com essa questão, a história de brincar ‘*Venha brincar comigo?*’⁵, um projeto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)⁶, insere crianças em experiências que favorecem a elas participarem de brincadeiras, de histórias e de atividades (vivências) de cantar, apreciar, dançar, interagir e expressar sentimentos. Além disso, a atividade atua na área de formação de professores ao ensinar licenciandas do curso de Pedagogia, da Unidade Universitária de Dourados, a explorarem vivências que promovem diálogo entre múltiplas formas de expressão na primeira etapa da Educação Básica, para além da linguagem oral. Como consequência, a identidade da história foi consolidada em consonância com o conteúdo das disciplinas e dos projetos do referido curso.

A história ‘*Venha brincar comigo?*’ trata-se de uma vivência de cantar e de brincar para crianças de até três anos de idade. É impulsionada com apoio de sete canções, cujo enredo, individualizado, complementa-se na sua integralidade por contemplar objetivos comuns de convidar as crianças a brincarem. A experiência é desenvolvida, desde o ano de 2010, em diversos espaços da cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul (MS),

⁵ Cadastrado como Projeto de Cultura na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

⁶ O projeto é vinculado ao Curso de Pedagogia, da Unidade Universitária de Dourados- MS.

como em instituições de educação infantil, parques, hospitais e bairros.

Especificamente, para este artigo, analisaremos algumas cenas do percurso⁷, cenas essas marcadas por aspectos da presença do jogo tradicional *achar/esconder*, extremamente apreciado pelos bebês. Como metodologia, para a escrita do texto, utilizaremos fragmentos de registros do acervo do projeto e de relatórios das componentes que desenvolvem o trabalho na comunidade: a professora e as estudantes do curso de Pedagogia da UEMS.

‘– VENHA BRINCAR COMIGO’?

A definição das canções e técnicas de exploração que comporiam o enredo da história de brincar foi sendo definida gradativamente como consequência das avaliações das vivências realizadas nas instituições. Nossa preocupação inicial era a de que as crianças explorassem ritmos; contudo, aos poucos, percebemos que elas gostavam quando a vivência abarcava aspectos da brincadeira de *achar/esconder*, assim, essa acabou sendo incorporada em todas as canções por promover contato afetivo entre o grupo, sujeitos desconhecidos. A decisão foi assertiva, considerando-se que, de acordo com Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012, p. 134), por “[...] meio das relações de apego com alguém que interpreta o mundo para ele, e ela para o mundo, a criança comunica-se e interpreta o outro e o mundo inserindo-se na linguagem e na cultura”.

Muitas brincadeiras da infância reproduzem ações de esconder/achar; no Brasil, especificamente, termos como *sumiu/achou* e *cuco/aqui* promovem situações de ludicidade entre adultos e crianças – esse último como referência à entrada do pássaro na casa do relógio. As brincadeiras de esconder e descobrir o rosto com tecidos, acompanhadas das palavras e a brincadeira de esconde-esconde, apreciada por crianças maiores, são mencionadas por

⁷ As imagens selecionadas para ilustrar cenários das vivências, foram inseridas no corpo do texto com consentimento dos responsáveis pelas crianças para fins acadêmicos. Algumas delas, inclusive, podem ser visualizadas nas redes sociais das instituições, nas quais o projeto foi desenvolvido.

Kishimoto (2010) como propulsoras de interatividade e, por isso, devem contemplar o currículo da Educação Infantil. Por isso, a maioria das canções que compõem a história “-Venha brincar comigo?” convida os bebês a brincarem de *achar/esconder*. As brincadeiras, denominadas de vivências, desenrolam-se durante aproximadamente 30 minutos, delineadas pela confluência de múltiplas linguagens comumente adotadas e apreciadas pelas crianças para se expressarem, tais como a música, os olhares, a oralidade e o movimento.

As canções envolvem/acalentam as crianças. Se os bebês brincam, e o brincar é uma linguagem mediada pelo adulto e por artefatos culturais, todos se comunicam de várias formas, já que “[...] toda atividade mental do sujeito pode ser expressada sob a forma de signos, exteriorizando-se por meio de palavras, mímica, ou outro meio decorrente do discurso interior” (MORAES; PAULA, 2013, p. 130).

Na história de brincar, não há justificativa para a montagem de um palco. O espaço é organizado com poucos objetos, como ilustrado na imagem, a seguir: um biombo e caixas coloridas que escondem artefatos para serem achados pelas crianças. Como base, utilizamos um tapete, de base neutra, para destacarmos a textura de materiais não estruturados e, assim, aconchegar os bebês que desejavam participar da experiência e apoiar os movimentos das estudantes, licenciandas do curso de Pedagogia⁸.

⁸ Estudantes do curso de Pedagogia da UEMS, Unidade Universitária de Dourados, atuantes no projeto até o ano de 2020: Adriana Mendonça Pizzato, Alice dos Santos Brasileiro, Beatriz Oliveira de Jesus, Larissa Braga da Silva, Jéssica Pimentel Lima, Danielli Bispo Alichandre, Natália Laura Batista, Fernanda Orst Cavallin.

Figura 1 - Sala de referência dos bebês em instituição de Educação Infantil.
Estudantes, mediadoras das brincadeiras



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Como acreditamos que a inserção das estudantes no cotidiano das crianças em uma creche configura-se como invasão/agressão, a contação da história de brincar ocorre na sala de referência das turmas, sempre com presença das educadoras, guiada por uma metodologia acolhedora, como revela o fragmento do vivido. Nessa etapa de desenvolvimento, o papel das professoras é importante por elas serem uma figura presente entre os contatos das crianças, tal qual seus familiares e pessoas próximas, como discute Leontiev (2010).

Estava tudo pronto. As crianças das turmas adentraram silenciosas à sala de referência. Seus corpos demonstravam o estranhamento em relação à presença de pessoas desconhecidas e com o cenário. Aos poucos, sentaram-se no tapete, aconchegadas pelas professoras. Como a preocupação inicial foi o estabelecimento de vínculos, cumprimentei-as e perguntei se gostavam de cantar. Propus a realização de uma brincadeira, mas elas continuaram desconfiadas. (Registro, 2019).

Como resultado, o vínculo entre as estudantes e os bebês é, lentamente, construído, o que garante a fluidez das brincadeiras como decorrência do diálogo estabelecido entre eles e as educadoras. Por meio da história de brincar, os bebês se abrem para

a apreciação de músicas e se inebriam com a linguagem do movimento, com as expressões das estudantes e com a descoberta de artefatos até então inusitados (espanadores, fantoches, tules) que dançam, pulam, rolam, caem/sobem e emitem som e silêncio. Esse cenário será descrito e analisado na sequência deste texto, o qual destaca alguns momentos da história de brincar que contemplam canções inspiradas nas características das brincadeiras de *achar/esconder*.

História de brincar: Cena 1 em busca da construção de vínculos

Para iniciar a história de brincar, a coordenadora do projeto convida as crianças a participarem e, depois, chama, individualmente, quatro estudantes que estão escondidas atrás do biombo. Elas adentram sutilmente ao espaço e provocam as crianças, deixando transparecer que escondem algo atrás do seu corpo (instrumentos musicais):

[...] disse aos bebês que havia alguém escondido e chamei: ‘— Cadê a minha amiga? Estou escutando um barulho’. E ela, em silêncio, tocou o tambor, aparecendo no cenário, revelando, gradualmente, algumas partes do seu corpo às crianças para provocar a participação. Algumas ficaram em silêncio, mas, outras, não se contiveram e revelaram pistas: “Tá ali, ali!”. (Registro, 2019).

Após todas as estudantes serem apresentadas ao grupo presente, elas, coletivamente, exploram o timbre dos instrumentos musicais que estavam escondidos e, depois, ensinam às crianças a melodia da canção *Tum tum Jacutinguelê* (MARQUES *et al.*, 2015).

Figura 2 - Brincando de achar/esconder ao ritmo de música clássica



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Na sequência, acompanhando o ritmo agitado de uma música orquestrada, uma estudante brinca com uma grande caixa de papelão. De forma sutil, ela explora elementos da brincadeira de *esconder/achar* e, com a linguagem corporal, convida os bebês a se envolverem no jogo: rola e se esconde dentro da caixa, some, reaparece e desaparece novamente. Volta a se esconder; para isso, cobre o rosto com as mãos tal qual fazem as crianças acreditando ficarem invisíveis e, depois, desvenda a face, como se tivesse ressurgido.

A estudante dispensa o uso da oralidade e seduz as crianças com a linguagem gestual. Elas se colocam na posição de interlocutoras, o que garante a interação entre o locutor e o ouvinte. Nesse caso, a linguagem “[...] serve de expressão a um em relação ao outro [...]”, como propõem Bakhtin e Volochinov (2002, p. 113). Podemos afirmar que a palavra, neste caso, o gesto, é uma espécie de “[...] ponte lançada entre mim e o os outros” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2002, p. 113). Nesse sentido, a estudante propõe/decifra/ responde a reações num processo de escuta mútua: todos os presentes iniciam a construção de vínculos, pois se expressam com o olhar, com o corpo e com os sorrisos, como ilustrado nas imagens.

Figura 3 - Brincando de achar/esconder ao ritmo de música clássica.



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Percebemos, nesse momento, que as estudantes iniciam uma construção de vínculos com as crianças, pois algumas delas até adentram o tapete para compartilharem/assumirem do papel de contadores brincantes. Observamos, assim, a adesão das crianças ao que é lançado pelas locutoras, pois os bebês demonstram o acolhimento da palavra do outro, a palavra que lhes foi dirigida e sobre a qual exercem um trabalho ativo. Ao partilharem da emoção das brincadeiras, os bebês expressam reações em relação ao vivido: sentam-se ao lado da estudante para observar; estabelecem contato corporal e alguns até escalam a caixa, dispensando esforço físico demasiado somente para se envolverem no jogo de esconder. Esses, conforme orienta Kishimoto (2010), como conhecem as regras da brincadeira de *achar/esconder* e identificaram o significado dos movimentos da estudante, repetem a experiência, mas variam as situações, utilizando outras formas de brincar: sobem, descem, abraçam, pulam, entre outras manifestações.

É importante registrarmos que as ações das crianças não são barradas pelos adultos, pois elas direcionam o percurso, o tempo e a exploração do enredo da história de brincar. Além das situações mencionadas, isso pode ser constatado quando um bebê, de um ano de idade, solicitou apoio da estudante para entrar na caixa e teve seu desejo respeitado, porque a linguagem gestual foi entendida por ela. O bebê permaneceu na caixa, sob proteção do adulto, durante o desenrolar de todo o enredo, como se estivesse assistindo à

brincadeira de um camarote. Com apoio das reflexões de Mello (2017), avaliamos que a decisão da estudante, de permitir que a criança permanecesse em um lugar inusitado, baseou-se na escuta, já que elas interpretaram e ampliaram os afetos e necessidades daquele bebê por meio de um processo culminado por atenção, observação e interpretação dos sinais da sua necessidade e de intenções comunicativas, o qual, por sua vez, conduziu a ação docente. Além disso, percebemos que, no diálogo estabelecido entre estudante e bebê, discursos se interpenetraram e geraram reconstruções de sentidos, tal qual observado nos estudos de Morais e Paula (2013). Ao interagirem, ambos construíram cumplicidade, o que nos reporta à afirmação de Bakhtin (2011, p. 21), de que “quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos [...]”.

Imagens 4 e 5: Segunda canção de brincar – brincando com/na caixa de esconder e achar.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Apesar do relatado, nem todas as crianças se movimentaram durante o desenrolar da história de brincar. Algumas, apreciaram e, dessa forma, avaliaram, silenciosamente, as canções. Utilizando a linguagem corporal, revelam que desejam conhecer a novidade, talvez, por meio do movimento típico, nomeado, por Beyer e Correa (2013), de “vigilante inativo voluntário”, no qual, decidem parar seus movimentos para prestarem atenção ao que ocorre à sua volta e, com isso, aprendem. Nesse sentido, não estão apáticos, mas estão participando de forma específica.

História de brincar e a cena 2: Dança de tecidos

Na sequência da história de brincar, uma estudante articula as linguagens do movimento e da música manipulando fragmentos de tecidos (cetins), a grande caixa e o seu corpo. Com o material, ela explora a intensidade da melodia: move os braços para cima, para os lados e para o alto. Para agitar os tecidos, obedece ao ritmo, mistura cores e constrói um arco-íris dançante.

Enquanto promove a dança de cetins, a estudante brinca: cobre/esconde e revela/acha os corpos das crianças. Algumas acompanham os movimentos com o olhar, outras movem as cabeças, balançam corpos e emitem gestos que revelam encantamento.

A estudante constrói sua dança atenta às reações dos bebês e identifica (des)interesses e altera movimentos para chamar a atenção de todos. Para ouvi-los, tenta envolvê-los pelo olhar, em busca do diálogo com o maior número de crianças possível. Ao mesmo tempo, provoca meninos/as silenciosos/as, pois, apesar de o silêncio ser uma importante forma de expressão, ele também é uma resposta, que pode demonstrar atenção, interesse, avaliação e, por isso, influencia a metodologia da estudante. Porém, é o sorriso dos bebês que a futura professora almeja, pois todo enunciado tem sempre um destinatário para partilhar do momento vivido. Pela perspectiva bakhtiniana, observamos que a estudante constrói seu enunciado para o bebê e espera dele uma resposta, traduzida, para ela, em um sorriso, uma vez que “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” (BAKHTIN, 2011, p. 342).

Imagens 6 e 7: Dança de tecidos



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Embora seja protagonizada por uma estudante, a dança dos cetins envolve duas, três, quatro pessoas (estudantes-bebês-professoras das turmas), pois todas, enquanto protagonistas, vivem o momento juntas e dependem umas das outras para brincar. A experiência é imersiva: envolve o corpo, a mente, a emoção e a sinceridade de sentimentos. Na história, a brincadeira de cantar, apesar de delineada, é improvisada, quebrada/reconstruída a partir da atitude responsiva. As estudantes criam, completam, reconstróem, adaptam e transformam o brincar como decorrência da responsividade que direciona o diálogo delas com cada bebê.

História de brincar e a cena 3: ‘– Cadê a Aranha?’

Na sequência da história, as crianças brincam de esconder/achar uma aranha felpuda, macia e brilhante que está guardada dentro de uma caixa. São instigadas a vistoriarem a caixa por uma fresta entreaberta e, por meio da experiência, externalizam reações: timidez, desconfiança, observação atenta/silenciosa, apatia e/ou movimentos bruscos para conseguirem espiar.

A atividade lembra sutilmente as características da brincadeira de esconder/achar, por isso é atrativa e constrói laços de proximidade. Nessa vivência, há bebês que tocam a aranha e há outros que se comunicam por meio da troca de olhares. Também evidenciamos crianças que verbalizam a descoberta, interagindo com os pares: “‘É uma aranha’; ‘Eu não tenho medo’; ‘Eu tenho medo’; ‘Eu quero fazer carinho’” (Registro, 2019).

Imagens 8 e 9: Descobrendo a aranha dentro da caixa por uma fresta entreaberta e explorando a sensação tátil

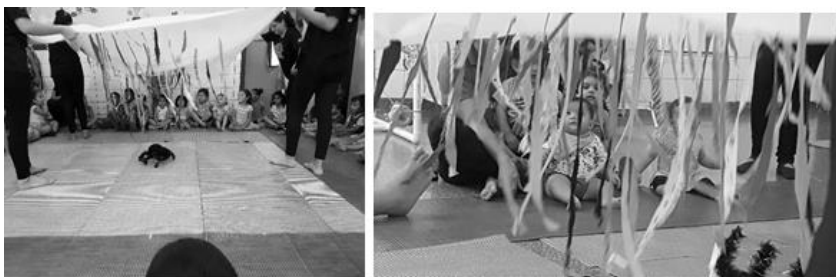


Fonte: Arquivo pessoal (2019).

No decorrer da exploração da próxima canção, quando a teia da aranha, representada por um pano branco com longas pontas coloridas, flutua e esconde parte dos corpos dos bebês, todos têm oportunidade para brincarem novamente de se esconder e de serem achados. A nuvem sensorial de tecido permite esconder/achar/esconder tudo que está próximo na sala: a aranha, os móveis, o outro e a si mesmo. Nesse instante, percebemos reações externalizadas:

Respeitando o ritmo da canção, os bebês olham o subir e o descer do pano, apontam, acompanham com os olhos. Sentem a textura dos retalhos pendurados, observam as cores. Gargalham, olham para o outro para expressarem sua reação e verem a do amigo. As crianças de três anos mantêm os olhos vidrados, tal qual como ocorreu com as crianças de dois anos. Corpos estáticos, olhos que acompanham o pano nos diferentes cantos do espaço por onde as estudantes levam o lençol. Misturam-se sorrisos, gargalhadas, cócegas. Começa a brincadeira do esconder/achar. (Registro, 2019).

Imagens 10 e 11: Teia da aranha e o jogo de achar/esconder



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Ao término da brincadeira, o pano de pontas coloridas é estendido no chão sob a aranha felpuda. A estudante instiga o grupo: “Crianças, cadê a aranha?”, reforçando aspectos do brincar de esconder/achar. A pergunta gera reações diversas nos bebês e as estudantes os observam para decidirem quais caminhos metodológicos tomarão. Para isso, interpretam as expressões:

silêncios, movimentos, feições de espanto/curiosidade, olhares e/ou respostas diretas, tais como: “Tá lá !!”.

Imagens 12 e 13: Teia de aranha e o jogo de *achar/esconder*



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

História de brincar e a cena 4: ‘– Cadê? Achou!’

O brincar de achar/esconder continua a almejar a aproximação entre adultos e bebês pelo encantamento e se fortalece quando as estudantes encenam outra brincadeira de se esconder embaixo de cetins e impulsionam os bebês a se envolverem na trama (guardando ou revelando o esconderijo).

As crianças reagem à provocação. Se até então, algumas somente observavam, a partir desse ponto, visualizamos inúmeros braços, antes imóveis, abrirem-se para imitar o gesto da estudante com intenção comunicativa de responder/participar do jogo: “Crianças, cadê as meninas? Cadê, crianças??”. Como consequência da interação, embora não dominem a referência material da estrutura da palavra, tal qual indicam os estudos de Luria (1984), alguns bebês reproduzem a expressão gestual da estudante, iniciando o processo de assimilação das palavras em resposta à questão, talvez, por alguns já terem vivido a brincadeira em outros espaços, entre eles o doméstico.

Imagem 14: Brincando de esconder.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Somado a isso, a provocação da estudante aos bebês, para brincarem de achar (Cadê?), é acompanhada de entonação, o que amplia as possibilidades de resposta, já que essa, juntamente com o som e os gestos, estabelece ligação estreita entre a palavra e o vínculo verbal, tal como discute Alessi (2017). Ademais, se, de acordo com Bakhtin (1997), a entonação não existe fora do enunciado, as canções da história de brincar, apesar de não se configurarem como narrativa única, se pensadas conjuntamente, configuram-se como um enunciado completo com sentidos comuns às crianças: a de um convite ao brincar. As constatações reforçam a necessidade de nos atentarmos às formas de comunicação dos pequenos, já que “[...] nas primeiras etapas, a palavra é percebida pela criança como o componente de toda uma situação que engloba uma série de influências extradiscurso” (LURIA, 1984, p. 31).

Além do gesto representativo da indagação – Cadê?, alguns bebês, oralmente, adentram ao jogo da brincadeira de esconder/achar oferecendo pistas, contudo sem revelar às estudantes o local do esconderijo para não finalizarem a brincadeira abruptamente e, assim, ampliar o tempo do prazer da ludicidade: “– Olha, tô vendo um joelho, ali tem um pé”.

Outras crianças levantam-se a fim de ajudarem a estudante a procurar o grupo (sob os cetins), com exceção dos bebês que conquistaram a noção de permanência, se pensarmos na perspectiva

de Piaget (EVANS, 1978), pois não conseguem agir sobre o que lhes interessa se o objeto não estiver sob seu campo de percepção. Também percebemos que algumas crianças aguardam o desenrolar da experiência, sentadas, mas, no momento em que a estudante pede ajuda, parece haver uma permissão “natural” para que elas invadam o espaço para intervir, o que é permitido.

Em contrapartida, há bebês que revelam imediatamente quem se esconde sob os cetins utilizando gestos. Para estabelecerem comunicação, não há necessidade de verbalizações, já que o sinal de apontar possui sentido próprio, marcado pelo auditório social, ou seja, pela presença de participantes em uma determinada situação (ALESSI, 2017).

Imagens 15 e 16: Revelando esconderijos.



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Outros bebês deslocam-se até o esconderijo das estudantes para desvendarem o jogo e demonstram entusiasmo. A traquinagem, iniciada pelos adultos, é (re)direcionada pela arte das crianças e a brincadeira de *esconder/achar* está consolidada!

Imagens 17 e 18: Revelando esconderijos



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

História de brincar e a cena 5: “– Cadê o bebê?”

Outro destaque na história de brincar refere-se ao momento em que as estudantes brincam de esconder/achar utilizando um “muro de tecidos” com as crianças, sentadas de frente para elas, estabelecendo trocas e interações. Quando a barreira colorida é derrubada (no momento em que a canção sinaliza a palavra Achou!), o encontro de olhares e sorrisos reforça a construção de vínculos entre sujeitos que, a partir de então, não podem mais ser taxados como desconhecidos. Os gestos dos bebês, ao responderem às expressões e vozes das estudantes, são reinterpretados por elas em uma reação circular de sentidos movida por elementos que remetem à enunciação e que direcionam/atualizam as brincadeiras (enunciado). São os gestos interpretados como atos responsivos, uma exigência das práticas sociais. Tratam-se de uma reação às palavras alheias, bem como tratam-se de uma compreensão da palavra do outro, por isso a resposta/o gesto. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 131-132), a compreensão da palavra, do gesto, do olhar do outro significa orientar-nos em relação a ela, o que nos leva a entender que “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica”, uma resposta à palavra do outro.

A brincadeira configura-se como linguagem comum, não tem significado estanque, mas, no sentido bakhtiniano, é dialógica, já que, ao brincar sozinha, a criança constrói/imagina o outro com quem dialoga para que a brincadeira tenha sentido. Como nos explica Menegassi (2009, p. 150), o diálogo não depende do

desenvolvimento da fala, mas da “[...] tomada gradativa de consciência, pelo sujeito, das relações sociais das quais faz irreversivelmente parte, propiciando-se a interação”. Isso esclarece porque, ao final, as estudantes percebem a sublimação do silêncio e, no seu lugar, o surgimento de bebês protagonistas que se manifestam por meio de voz, de reações, movimentos e olhares de cumplicidade. Isso é consequência da linguagem universal da música/movimento, a qual torna crianças e adultos seres únicos que dividem o mesmo espaço com o objetivo comum de construir a forma de brincar.

Imagem 19: “– Cadê o bebê? Achou!!!”.



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Muitas outras situações observadas na proposta poderiam ampliar a discussão da brincadeira *esconder/achar* como propulsora de expressão e de comunicação dos bebês e das estudantes, contudo não serão exploradas devido à limitação do artigo. No entanto, registramos que, ao final da história, quando as crianças manipulam os artefatos do cenário, elas (re)criam o brincar de *achar/esconder* e (re)experimentam o prazer da ludicidade: *descobrem/escondem* artefatos dentro de latas, cobrem seus corpos e o corpo dos amigos com os cetins e brincam de assustar o amigo se escondendo na caixa de brincar. A reconstrução do brincar como atividade principal que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de bebês, discutida pela psicologia russa, é marcada pela existência do eu individual e possibilitada pelo contato com o outro nas relações sociais (MORAES; PAULA, 2013).

Imagens 20 e 21: “– Cadê o bebê? Achou!!!”.



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

(RE)AVALIANDO O PERCURSO PARA TRAÇAR CAMINHOS

A avaliação do projeto – Venha brincar comigo? endossa que é possível e necessária a proposição de atividades culturais para bebês. As respostas dos pequenos durante a atividade são conduzidas por sujeitos interativos, todavia constantemente modificadas pelas estudantes, a depender das reações, das características da instituição e da faixa etária das crianças. Em comum, os bebês usam linguagens diversas para externalizar expressões, como sorrisos, pulos, palavras, gritos, gestos e silenciamentos. Por isso, as estudantes da Pedagogia, futuras professoras, perceberam que eles

[...] negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens. A conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, exige planejar e promover situações e experiências que possam ser vividas por um corpo que pensa. [...] favorecer processos de aprender a

operar corporalmente linguagens e narrativas a partir das brincadeiras e das repetições lúdicas. Aqui, o divertimento, a sensibilidade e a alegria, o encanto do bebê pelo encontro com sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares, tornam-se fundamentais porque são uma necessidade cognitiva: um faro para a inteligibilidade das coisas e seu sentido para a existência. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 93-94).

Por meio da experiência, as estudantes do curso de Pedagogia visualizaram que as múltiplas possibilidades de comunicação com os bebês são oriundas do campo sensorial - como o toque e o som não verbalizado, identificadas por Barbosa e Fochi (2011). Também aprenderam que a história de brincar favorece a construção de uma comunicação emocional entre elas e os bebês, o que atende à especificidade da comunicação imposta naquele momento. Toda a experiência contribui com o processo de formação de professores, ao buscar a construção de uma concepção de infância que supere a fragilidade imposta aos bebês, como discutem Souza e Mello (2018).

As estudantes respeitaram as múltiplas vozes das crianças. Constataram que algumas, em determinadas ocasiões, lançam mão de linguagens específicas para manifestarem desconforto: choram, abraçam e expressam receios quanto à presença de estudantes estranhas ao seu mundo. Todas as linguagens foram traduzidas e suas vontades foram consideradas. Nenhum bebê foi obrigado a participar da vivência. Aqueles que desejaram, puderam caminhar pela sala, esconderam-se sob móveis ou manipularam brinquedos disponíveis no ambiente. Alguns foram retirados momentaneamente, mas, depois, retornaram, se assim desejassem, por considerarmos que a experiência deve ser prazerosa e significativa.

Apesar de não terem a linguagem oral plenamente desenvolvida, os bebês compreendem o enunciado das estudantes por meio das linguagens que compõem a brincadeira achar/esconder. O processo configura-se como um ato dialógico, o qual (re)direciona o enredo para cada evento de comunicação com cada criança/estudante. O enunciado/proposta é desenvolvido pelas estudantes considerando cada bebê/interlocutor no momento da história de brincar. As futuras professoras, como interlocutoras, não

esperam reações mecânicas/padronizadas por parte dos bebês. Elas interagem como/se houve/não houve aceitação do enunciado/jogo, sabem que esse precisa ser transformado como decorrência das trocas/interações e afetos.

A participação ativa do bebê no discurso de brincar com as estudantes oferece respostas para que elas planejem adaptações necessárias na história, resultado de uma interação responsiva ocorrida no decorrer da atividade, de forma imediata: o bebê responde à palavra das estudantes e lhes oferece uma resposta para que elas compreendam qual brincadeira deverão adaptar/manter ou estender/reduzir o tempo. Por isso, utilizando as palavras de Frabetti (2011, p. 43), no âmbito da formação de professores, essa tem sido “[...] uma experiência absolutamente única, porque obriga você a colocar-se à disposição, a estar continuamente pronto para modificar-se para estabelecer os contatos mais altos. Obriga a contar enquanto escuta”.

Finalizando, ponderamos que as estudantes do curso de Pedagogia - UEMS e os bebês consolidam a brincadeira de achar/esconder como arte dramática, cujos papéis ocorrem em um processo dialógico. Ambos são sujeitos da ação com igual importância, em um cenário perpassado por linguagens, afetos e sentimentos. Caberá às estudantes, na futura profissão de professoras de bebês, o desafio de transportarem o encantamento dessas múltiplas formas de expressão para o dia a dia das instituições de Educação Infantil. Isso implicará adotar o diálogo do olhar, do toque, do tempo dispensado para a observação, da oralidade e da expressão gestual.

REFERÊNCIAS

ALESSI, V. M. **As linguagens dos bebês na educação infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henry Wallon.** 2017. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, [1992] 2002.

BEYER, E.; CORREA, A. N. A música e sua influência nas ações motoras e no desenvolvimento de bebês - ANEXO. *In*: CORREA, A. N. **Bebês produzem música?** O brincar musical de bebês em berçários. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BARBOSA, M. C. S.; RICHER, S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *In*: CAIRUGA, R. R. *et al.* **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 86-96.

BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. O teatro e os bebês: trajetórias possíveis para uma pedagogia com crianças pequenas. **Espaços da escola**. Editora Unijuí, ano 21, n. 69, p. 29-38, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

EVANS, R. I. **Jean Piaget**: o homem e suas ideias. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. Cedec**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FRABETTI, R. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 39-50, maio/ago. 2011.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Trabalho apresentado ao 1º **Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59- 83.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. IV, 1984.

MARQUES, F. *et al.* **Brasil for children**: 30 canções brasileiras para cantar e brincar. São Paulo: Peirópolis, 2015.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas e Letras**, v. 10, n. 18, p. 147-170, 2009.

MELLO, S. A. O cuidado e a formação de bebês e a formação de dirigentes. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, set./dez, 2017.

MORAES, R. de A.; PAULA, N. M. de. Apontamentos sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin: reflexos na pesquisa e docência. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 127-136, jan./jun. 2013.

RAMOS, T. C. G. Um começo de conversa. In: RAMOS, T. C. G.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2012, p. 13-38.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 1, p. 85-96, p. 85-95, jan./abr. 2010.

ROSA, E. C. de S. Apresentação. In: RAMOS, T. C. G.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2012, p. 09-16.

SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. *In*. SILVA, J. R. *et al.* (Orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos (SP): Pedro e João, 2018. p. 211- 248.

TEBET, G. **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

Recebido em: *Julho/ 2020*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2021*.