

A FONOAUDIÓLOGA DA TE-ARTE: EXPERIMENTAÇÃO VIVENCIAL PELA BRINCADEIRA

Elni Elisa Willms • Doutora em Educação pela USP. Professora da UFMT/
Centro Universitário de Rondonópolis. E-mail: elnielisaw@gmail.com

Envio em: Fevereiro de 2014

Aceite em: Agosto de 2014

RESUMO: O texto, fragmento da pesquisa de doutorado realizada na FE-USP, trata de entrevista estruturada realizada com a fonoaudióloga Eliane Becker, da Te-Arte, escola localizada no Butantã, em São Paulo. A sustentação teórica se faz com a fenomenologia de Gaston Bachelard, Maurice Merleau-Ponty e Marcos Ferreira-Santos, entre outros. Exploro, inicialmente, o que é a entrevista em uma atitude etnográfica; em seguida, apresento o trabalho da fono com as crianças: com experimentação vivencial lúdica, ou seja, brincando. Concluo que o trabalho educativo e preventivo da fonoaudióloga, em articulação com as demais atividades da escola, contribui para o desenvolvimento harmonioso da criança, de maneira criativa e orgânica, aproveitando elementos da natureza presentes na escola.

Palavras-chave: Brincar. Fenomenologia. Educação.

THE SPEECH THERAPIST TE-ART: TRIAL BY LIVING JOKE

ABSTRACT: The text, which is a fragment of the conducted doctorate research in FE-USP, discusses a structured interview, with speech-language pathologist Eliane Becker, from Te-Arte, a school, localized in Butantã, São Paulo. Its theoretical basis comes from the phenomenology of Gaston Bachelard, Maurice Merleau-Ponty, Marcos Ferreira-Santos, among others. I explore, initially, what is the interview in an ethnographic point of view and, subsequently, I present the development of Te-Arte's speech-language work towards children: through ludic, in other words, recreation. I conclude that the educational and preventable work conducted by the speech-language pathologist, in addition to the other activities promoted by the school, contributes to the harmonious development of children, in a creative and organic way, taking advantage of the elements of the natural world existent within the school.

Keywords: Recreation. Phenomenology. Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

Parece que tudo está no ar, mas eu fui vendo que tudo tem fundamento
Renata Perin, Educadora da Te-Arte (BUITONI, 2006, p. 82).

Admira primeiro, depois compreenderás. (BACHELARD, 1996, p. 182).

A entrevista de que trata este artigo foi realizada em 2011, com a Fonoaudióloga Eliane Becker, da Te-Arte, como parte da pesquisa para o Doutorado em Educação na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. A Te-Arte é uma escola particular, concebida e dirigida pela educadora capixaba Thereza Soares Pagani, a Therezita – 82 anos em agosto de 2013. A escola existe desde 1975, não tem sala de aula, professores por turma e nem divisão de crianças por faixa etária: trabalha o brincar e elementos da cultura popular em um quintal de terra batida, com muitos desafios para explorar, muitas plantas, árvores frutíferas, flores e alguns animais domésticos. As crianças vivenciam as festas populares do ciclo junino, natalino, do divino, do boi, congada, além de aulas de música, dança, judô e capoeira, todas orientadas por professores-mestres nessas áreas. A escola localiza-se na Vila Gomes, no Butantã, em São Paulo e atende 80 crianças e suas famílias.

Primeiramente, trarei algumas – e muito breves – contribuições teóricas sobre a etnografia e a prática da entrevista. Na sequência, farei uma análise, de caráter exploratório, dos dados da entrevista com a fonoaudióloga e, finalmente, apontarei para aspectos criativos do brincar sob uma perspectiva fenomenológica e antropológica, rastreando o conselho de Gaston Bachelard na epígrafe de que é preciso primeiro admirar, para, depois, compreender tanto o brincar quanto o trabalho da profissional entrevistada, pois “não está no ar”, como lembra Renata Perin, igualmente na epígrafe acima, pois a experiência da fonoaudióloga se enraíza em uma compreensão orgânica de educação.

2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DA ENTREVISTA

Mas o que a educação não sabe fazer, a imaginação realiza seja como for. (BACHELARD, 2003, p. 8)

Na Te-Arte, o presente é a referência fundamental. Todos os adultos procuram concentrar-se na atividade que está acontecendo: o que importa é perceber a criança. (BUITONI, 2006, p. 31).

Para Geertz (1989, p. 15), praticar etnografia implica estabelecer relações, fazer entrevistas, selecionar local e informantes, transcrever textos, desenhar, mapear campos,

manter um diário de campo, sendo que o que define mais precisamente a etnografia para esse autor é o tipo de esforço intelectual que ele representa, ou seja, dirigir-se a uma “descrição densa”.

Ezpeletta e Rockwell (1989, p. 34-35) afirmam que Geertz “é uma expressão contemporânea desta tradição de antropólogos que construíram vínculos estreitos entre a descrição etnográfica e o trabalho teórico”. Por isso, para as autoras, não é possível pensar a descrição densa desprovida de teoria: “ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria”. Mais adiante, as autoras apontam que:

A opção pela escola como perspectiva de estudo não intenciona destacar o “nível micro” como alternativa do macrossocial, nem tampouco procura-se um “reflexo”, num âmbito menor, das estruturas sociais determinantes. Trata-se, ao contrário, de compreender momentos singulares do movimento social (EZPELETTA; ROCKWELL, 1989, p. 58).

Marli André (1995) aponta que o método de investigação do tipo etnográfico possibilita a descrição densa a mais completa possível, sobre o que os depoentes fazem e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem. Assim, o registro sistemático por meio de um diário de campo fornece elementos para posteriores análises.

Dentre os procedimentos de uma pesquisa, a entrevista apresenta-se como uma das possibilidades de coleta de dados. Para Bleger (1980), ela é um instrumento e uma técnica de investigação e pode ser de dois tipos: aberta e fechada. Na entrevista fechada, as perguntas já estão previstas, e não se pode alterá-las ou modificá-las; na aberta, o entrevistador tem mais liberdade para fazer suas intervenções, sendo que essa liberdade reside em ter flexibilidade para que o campo da entrevista se configure dependendo da personalidade do entrevistado. Para os fins deste trabalho, a entrevista semiestruturada foi utilizada com objetivo de pesquisar a atividade desenvolvida por uma fonoaudióloga de uma escola.

A realização da entrevista, muitas vezes, acontece após a prática da observação, momento em que se formulam hipóteses, que, posteriormente, por meio da entrevista, podem ser verificadas e retificadas, enriquecendo-as. Bleger (1980) arremata que algumas atitudes contribuem para uma boa investigação: observar, pensar e imaginar, como parte de um só e único processo dialético.

Zago (2003, p. 290-296) tem usado a entrevista como uma das estratégias que permite aproximar-se da realidade a ser pesquisada. Faz algumas reflexões sobre como as questões estruturais da sociedade e as políticas educacionais interferem nas escolas, e aponta que não se pode desprezar a heterogeneidade e as “possíveis variações no interior de um mesmo grupo social e mesmo familiar”. Portanto, uma pesquisa que tenha uma perspectiva qualitativa, segundo esse autor, deve possibilitar a compreensão dessas contradições, sendo necessária uma relação dialética permanente entre a realidade pesquisada e o campo teórico. O autor denomina de entrevista compreensiva quando:

“o pesquisador se engaja formalmente; o objetivo da investigação é a compreensão do social [...] e o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre”.

Assim como as escolas não são imutáveis, porém heterogêneas e variadas (EZPELETTA; ROCKWELL, 1989) no tempo e no espaço, os profissionais que nelas atuam sofrem as inflexões macro e micro estruturais do contexto. Nessa perspectiva, no âmbito deste trabalho e no desenrolar de minhas atividades como pesquisadora, cheguei até a Escola Te-Arte.

Em 2010, recolhi alguns dados observando a escola, sob uma perspectiva etnográfica, ou seja, procurei anotar, vivenciando, o dia a dia das crianças e professores; e participei de atividades de formação, voltando o olhar para compreender como o brincar estrutura as atividades da Te-Arte. Por essa razão, trouxe algumas contribuições dos diários de campo¹, no sentido de que muitas observações singulares puderam se confirmar na entrevista.

2.0.1. PONDERAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA REALIZADA

Liberdade, sensação, brincar, expressar, experimentar, olhar, mexer. Ar livre. Degraus e árvores. Rampas e pontes. Limites, limite. Sessenta crianças num quintal/jardim/pomar conhecendo o mundo e se conhecendo. Conhecendo seu próprio corpo (BUITONI, 2006, p. 40).

Porque este é o fato fenomenológico decisivo: a infância, no seu valor de arquétipo, é comunicável. Uma alma nunca é surda a um *valor de infância*. Por singular que seja o traço evocado, se tiver o signo da primitividade da infância ele despertará em nós o arquétipo da infância. A infância, soma das insignificâncias do ser humano, tem um significado fenomenológico próprio, um significado fenomenológico puro porque está sob o signo do maravilhamento. Pela graça do poeta, tornamo-nos o puro e simples sujeito do verbo maravilhar-se (BACHELARD, 1996, p. 121-122. Grifos do Autor).

Mas, porque entrevistar a fonoaudióloga da Escola Te-Arte? É certo que outros profissionais da escola também realizam trabalhos inspiradores, porém, com a Eliane, eu já havia conseguido manter certa relação de confiança. Instigava-me toda aquela experiência com a liberdade, destacada na epígrafe, além de, pessoalmente, ter profundo interesse pelas questões da infância e da educação infantil, na perspectiva de Gaston Bachelard (1996), também anunciada na epígrafe. Um recorte do primeiro diário de campo, uma das primeiras observações do trabalho da Eliane e que, certamente, motivou a realização da entrevista:

Logo mais na hora do almoço, novamente o trabalho da Eliane me surpreendeu pela absoluta simplicidade. Uma simplicidade que traz embutida uma complexidade de conhecimentos por ela vivenciados. Então eu a vi distribuindo um canudo

1 Cito, neste texto, recortes dos diários de campo assim nomeados: I Diário de Campo, 2010; II Diário de Campo, 2011, e, finalmente, a entrevista com a fonoaudióloga Eliane Becker, citada como BECKER, 2011.

para cada criança para que o colocasse atravessado na boca. E assim tinham que comer. Eu não perguntei o porquê. Perdi uma oportunidade de aprender. Mas as crianças, aparentemente já sabendo que deveriam fazer assim, comiam sem reclamar, aceitando aquele trabalho da Eliane. Outra orientação dela era para que enfiassem toda a colher na boca, retirando-a limpa da boca após passar apertado pelos lábios. Segundo a Eliane, era para exercitar os lábios, para favorecer a fala, a boa articulação das palavras. E para minha surpresa, ela orientou que as crianças lambessem o prato, no final. Novamente um exercício para a língua. E disse mais: que aquilo só poderia ser feito ali na escola como um exercício, mas que fora dali não era permitido. Sem reclamar, sabendo o que e porque estavam fazendo aquilo, as crianças comiam, cada uma no seu ritmo, umas com o canudinho, outras lambendo o prato e logo em seguida devolvendo-o à cozinha (I DIÁRIO DE CAMPO, 2010, p. 18).

Esses aportes preliminares constituíram-se em motivações para realizar a entrevista. Percebia interações entre brincar, cuidar, educar e experimentar aspectos do corpo a partir de uma das atividades cotidianas, que é a alimentação; embora tenha percebido nuances de seu trabalho também nas brincadeiras. Realizar a entrevista apresentou-se, então, como uma maneira de verificar e ampliar essas hipóteses.

No dia e horário marcados, compareci na escola. Eliane chegou, sentou, disse que podíamos começar. Fiz a leitura da fala de abordagem, conforme constava no roteiro à nossa frente, de maneira tranquila, porém breve, pois nosso tempo teria que ser otimizado. Ela disse-me, então, que poderia usar o nome próprio, que não havia nenhum problema da parte dela em usar o nome verdadeiro. Quanto à transcrição, disse que poderia enviar por e-mail, sem problema.

Fiz a primeira pergunta e Eliane a respondeu prontamente, dando-me detalhes de como “caiu de gaiata” na escola. Nesse momento, sorri solidariamente, pois, tal como ela, eu também passei pelos mesmos revezes, quando ali cheguei pela primeira vez:

Cheguei aqui não tinha nem coordenadora, nem orientadora. Entrei na porta ninguém me falou onde é que eu tinha que ir, qual era a sala, qual era nada... (risos...) Ué?! Como é que é o esquema, qual orientação, como é que é a sala da diretora, como é que é a sala da orientadora ou da coordenadora?! Não tinha sala nenhuma! Eu não conhecia a Therezita, não conhecia o trabalho da Te-Arte, caí aqui realmente de gaiata. E fiquei assim muito impressionada, primeiro com o espaço. [...] Você tá no meio da cidade, você tem um paraíso pequenininho [...] Entrei meio espantada, meio assustada, meio sem saber pra onde eu tinha que ir e com quem eu tinha que falar. [...] Mas antes de começar a conversar, ela (Therezita) me mandou andar pela escola. [...] Então, foi muito interessante porque algumas crianças de cara vieram me acompanhando, algumas crianças grandes foram me mostrar a escola com total desenvoltura e com total domínio do espaço como se isso realmente fosse um prolongamento delas. Não da casa delas, mas delas, como se isso aqui fizesse parte do esquema corporal delas. E eu fiquei absolutamente encantada com a escola! (BECKER, 2011, p. 2).

Na segunda pergunta (como vivia a experiência de trabalhar na Te-Arte), ela surpreendeu-me com as primeiras palavras: disse que era uma experiência multissensorial. Porque me surpreendeu? Porque minha pesquisa está ancorada nas contribuições da Fenomenologia, uma linha de investigação pautada na percepção, a partir do cor-

po e seus sentidos (MERLEAU-PONTY, 1971; BACHELARD, 1996, 2003, 2008; FERREIRA-SANTOS, 2009). Assim, as informações conectavam-se perfeitamente ao referencial teórico citado acima: a importância do corpo, da experiência, da exploração dos sentidos pelas crianças.

A entrevista transcorreu sem muitos sobressaltos. Foram vinte e oito minutos proveitosos do início ao fim. Ter um roteiro foi importante, pois não tinha que pensar “na hora” em qual pergunta fazer, causando vácuos no diálogo ou, então, divagando por assuntos alheios. Por outro lado, organizou a fala da entrevistada, puxando assuntos que ainda não tinham vindo à tona e que eram importantes.

No tocante ao objeto de minha pesquisa – o brincar na Educação Infantil –, as contribuições da Eliane foram fundamentais, pois mostraram como trabalhar de maneira lúdica e com alguns materiais de fácil acesso, podendo ser facilmente substituídos, conforme as peculiaridades de cada escola, de maneira a contribuir com o desenvolvimento da criança, nas atividades cotidianas de alimentação, por exemplo. Propondo às crianças o desafio de esguichar água à distância, a fono está trabalhando, por meio de uma brincadeira, que as crianças adoram, a musculatura da boca, bochechas e lábios, e, assim, as crianças exercitam esses músculos que, por sua vez, melhoram a articulação da fala: tudo isso brincando!

A proposta da escola está alicerçada em atividades que se processam, no mais das vezes, a partir do movimento das próprias crianças, dando livre curso e acreditando que a imaginação das crianças pode educar, como anunciado por Gaston Bachelard na epígrafe. Eu já havia percebido, nas visitas anteriores, bem como nas falas dos especialistas que estiveram nas Paçocas Filosóficas² que aconteceram em 2010, que, na Te-Arte, os professores agem a partir do que vem das crianças. Trata-se do que, ali, é chamado de Pedagogia do Acontecimento, ou seja, trabalhar com a imaginação e no presente:

[...] na emergência, aproveitando o que vem das crianças. Pode até fazer acontecer o que estava programado para uma aula, por exemplo, ou não. Porque este programado pode esperar outra ocasião mais propícia, pois é importante escutar e esperar o que vem das crianças, a partir de uma conversa aberta, do que alguém falou e que não estava no roteiro. Assim, se estabelece uma rica parceria com as crianças, por meio de jogos e improvisações (I DIÁRIO DE CAMPO, 2010, p. 38. Fala de Teca Alencar Brito).

Ou nas palavras de Marcos Ferreira-Santos (2009, p. 18), no prefácio ao livro *Brincar: um baú de possibilidades*:

Ver o que acontece, ouvir o aprendiz em suas tentativas, acertos e erros, suas hipóteses, sua imaginação, tentar entender o processo, sem a angústia do educador em tentar controlar todas as variáveis e circunstâncias (o que não quer dizer, de maneira alguma, improvisação do educador no sentido inconsequente da pala-

2 Paçocas Filosóficas foram três encontros realizados na Te-Arte, de 20/11 a 04/12/2010 com os ingredientes/especialistas: Dulcilia Buitoni, Pessia Grywac Meyerhof, Marcos Ferreira-Santos, Teca de Alencar Brito, Kazuyo Yamada, Lenira Haddad, Cybele Cavalcanti Tarantino, Marta Azevedo e Ada Pellegrini Lemos.

vra); pois para isso é necessária uma formação humanística, clássica e, ao mesmo tempo, quântica, que lhe possibilite lidar com a trama incerta do tecido (*complexus*) da situação, precisamente, por conta de seu repertório corporal de vivências. Quase uma “pedagogia do arriscar-se”, concentrada no primeiro risco no papel em branco, na primeira pressão dos dedos na argila, no primeiro verso na criação poética, no primeiro som da improvisação sonora, nos primeiros passos brincantes da dança, na concordância das primeiras regras do jogo coletivo, no primeiro ato da brincadeira. Aquilo que Célestin Freinet, sabiamente, tratava de “tatear experimental” como nó indispensável de sua rede de pescar chamada de livre expressão.

É uma maneira ousada e diferenciada de trabalhar, principalmente porque a maioria de nós, como professores, costuma preparar aulas previamente, forçando todos a fazer uma mesma atividade ao mesmo tempo³. Em geral, na Educação Infantil, há uma rotina que é realizada de maneira mecânica, portanto, sem criatividade, e que, muitas vezes, resume-se às atividades de alimentação e higiene, com poucas propostas criativas em que o brincar estrutura o tempo da criança. No entanto, as crianças, com suas múltiplas aberturas, com a curiosidade que lhes é inerente, podem encorajar e sustentar os professores nessa pedagogia do arriscar-se. Basta que o professor dê o primeiro passo, ensaie o primeiro gesto: um tantinho de liberdade, algumas possibilidades de escolha e abertura para o diálogo. Com essas atitudes, é possível que, juntos, crianças e professores, construam relações mais verdadeiras, sempre alicerçadas pelo brincar, como faz a fonoaudióloga Eliane Becker. É certo que abrir a porteira para conhecer além do já pisado, inaugurar novas trilhas e até andar fora do trilho, quem sabe, é um desafio, mas é só começar a mudar que logo as crianças, em cumplicidade de afeto, compreendem e entram no jogo e, assim, são feitos encontros potentes, que abrem possibilidades de expansão tanto para as crianças quanto para os educadores.

Ao final da transcrição, percebi algumas categorizações. Para chegar a isso, fui selecionando, primeiramente em vermelho, no Word, aquilo que considerei importante. À medida que assim procedia, percebi que algumas atividades relacionavam-se à alimentação (verde), outras tinham um caráter mais lúdico (azul) e, ainda, outras que se referiam ao trabalho de orientação preventiva junto a professores e pais (violeta). E, assim, fui colorindo e categorizando o texto no Word para, posteriormente, trazer os recortes para este texto, articulando-os aos referenciais teóricos.

A seguir, apresentarei alguns recortes, ainda que de caráter exploratório, pois não me ative à material teórico específico sobre fonoaudiologia. A entrevista levantou aspectos que ampliaram meu olhar sobre o meu foco, o brincar na Te-Arte. Assim, a realização da entrevista, sua transcrição e exercício de análise apresentaram-se como uma experimentação enriquecedora. A leitura deste texto pode servir como inspiração e ampliação da percepção sobre as práticas de Educação Infantil.

³ Pode-se ter uma boa visão da Te-Arte e seu trabalho diferenciado no filme realizado sobre a escola: **Sementes do nosso quintal** [Filme-vídeo]. Produção de Zinga, direção de Fernanda Heinz Figueiredo. São Paulo, 2012. DVD, 115 min, livre.

3. EXPERIMENTAÇÃO: COMO TRABALHA A FONOAUDIÓLOGA NA TE-ARTE

Therezita sempre fala em corpo vivido: A Te-Arte é um lugar para a criança viver seu corpo, para aprender a habitar o próprio corpo. Para isso, utiliza todos os sentidos – os conhecidos e os ainda não nomeados – e experimenta concretamente o duro, o suave, o claro, o escuro, o fraco, o forte (BUITONI, 2006, p. 28).

Embora tivesse lido o livro de Dulcilia Buitoni (2006), que apresenta o trabalho da Te-Arte, a vivência na escola me permitiu adensar o olhar sobre a Educação Infantil sob uma perspectiva fenomenológica. Assim, a relação da Eliane com as crianças e com o trabalho é definida por ela desta maneira: “então, aqui, a gente tem uma relação muito legal, assim: *ela é meio maluca, ela faz um trabalho meio maluco!* Mas tem sempre uns desafios muito legais que eles sempre querem superar” (BECKER, 2011, p. 9).

Segundo as palavras da Eliane Becker (2011, p. 2, 6), os objetivos do seu trabalho como fonoaudióloga “sempre estão ligados à respiração, à mastigação e a toda musculatura que precisa para falar” (BECKER, 2011, p. 6). Quando chegou à escola, há mais ou menos quatorze anos atrás, “nunca tinha feito um trabalho preventivo assim” (BECKER, 2011, p. 2), nunca, antes, tinha trabalhado em uma escola, apenas atendia crianças em seu consultório, mas aceitou o convite recebido da Therezita, a proprietária, bem como o desafio:

Vim tentar junto com as crianças o que eu podia fazer, de brincadeira que envolvesse todo o trabalho dessa musculatura orofacial, da respiração, do uso dos sons, de aprender a gritar, de aprender a assuar o nariz, umas coisas básicas que as crianças muitas vezes passam por dificuldades. E grande parte desse trabalho eu desenvolvi junto com as crianças. Elas que vão me pedindo (BECKER, 2011, p. 3).

Conta que as diversas experiências que teve, nesses anos todos de Te-Arte, podem ser definidas, resumidamente, como “uma experiência multissensorial” (BECKER, 2011, p. 3), pois nunca faz apenas o trabalho de fono. O tempo todo seu trabalho se articula com as demais atividades inerentes a uma escola de educação infantil, ou seja, com alimentação (lanche, almoço), higiene (troca de fraldas, lavar as mãos, banho, assuar o nariz), brincadeiras e orientação quanto à mastigação e respiração. É nessas atividades que a fono atua, na perspectiva do “corpo vivido” anunciado na epígrafe, que se expande para onde esse corpo vai:

Você vai aprendendo dentro desse contexto que as crianças são um todo. Então não dá para você trabalhar uma língua só! [...] É uma coisa de experiência pra vida! Mais do que uma experiência profissional, de vida [...] E todo dia é diferente! Tudo que eu aprendo aqui eu levei pra casa com filhas e com neto... (rindo)... É um aprendizado a nível multissensorial, você aprende absolutamente de tudo, a entender de tudo: trocar fralda, fazer comida, usar uma panela de barro, aprender a socar no pilão e fazer paçoca, a descascar cana... (BECKER, 2011, p. 3).

Quando Eliane diz que não pode trabalhar apenas uma língua, penso que se refere às diversas linguagens que estão envolvidas nos processos de construção do conhecimento na Educação Infantil, pois, para a Fenomenologia, toda experiência de vida se dá pelo contato que a criança (como qualquer pessoa adulta) mantém com o mundo, permeada pelos sentidos: tato, olfato, paladar, audição e visão. Gaston Bachelard (2008) ensina que: “a luta contra o real é a maneira mais direta das lutas, a mais franca. O mundo resistente promove o sujeito ao reino da existência dinâmica, à existência pelo devir ativo, donde um existencialismo da força” (p.31). Como a fenomenologia explica isso?

Para Maurice Merleau-Ponty (1971, p. 34), a função essencial da percepção “é de fundamentar ou de inaugurar o conhecimento”. Portanto, para a Fenomenologia, sem o corpo e a consciência da pessoa que acessa o mundo, os objetos não passam de simples coisas sem sentido:

A percepção é justamente este ato que cria de um só golpe, com a constelação dos dados, o sentido que os une – que não somente descobre o *sentido que têm*, mas ainda faz com que *tenham um sentido* [...] A percepção é, pois, o pensamento de perceber (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 53-54. Grifos do Autor).

Ainda que haja culturas mais olfativas, outras mais auditivas e assim por diante, mesmo dentro desses contextos, os indivíduos experimentam o mundo de maneira diferente. A apreensão do mundo é uma experiência individual, conquanto tenha fortes contornos sociais. Estudos ancorados na antropologia sensorial (PELLINI, 2009; HOWES, CLASSEN, 2011) exemplificam como os humanos se relacionam de maneira diferente com o seu entorno, criando, por assim dizer, uma paisagem mental que permite uma compreensão do mundo: ora mais auditiva, olfativa, tátil, gustativa ou visual, ou em uma combinação de duas ou mais ordens.

Culturas diferentes socializam suas crianças para aprender a usar uma ou outra ordem sensorial, inclusive, em alguns casos, mudando durante o tempo: entre os Inuit, esquimós habitantes das regiões árticas do Canadá, por exemplo, na primeira infância, são estimulados a explorar os sentidos do tato e do paladar, porém, à medida que a idade vai passando, pelas experiências culturais, pela pressão do grupo, essas crianças são desencorajadas a usar esses sentidos, pois os adultos se referem a essas experiências de forma pejorativa (fedorento, nojento...). E, assim, gradativamente, vão aprendendo a abandonar os sentidos “infantis” para experimentar a visão e a audição, práticas sociais importantes para o mundo adulto de sua cultura (HOWES, CLASSEN, 2011).

Ora, as experiências sensoriais, assim como são vivenciadas como algo para a vida inteira da fono, também o são para a vida inteira das crianças. Porém, para se chegar a esse nível, um longo caminho precisa ser percorrido, fruto da constituição profissional:

Esse contexto todo de você olhar tudo, tá aqui, tá com olho lá, e outro lá! Isso a gente aprende! Até você chegar nesse... Nesse... Momento de maturidade, que é o amadurecimento da gente como adulto aqui, como educador, tem... Tem um chão! A gente tem que aprender muito, ler muito, escutar muito (BECKER, 2011, p. 10).

Então, perguntei como é a relação dela com as crianças. Novamente, sorrindo, tranquilamente, mas, talvez, um pouco encabulada por confessar sua paixão pelas crianças por duas vezes seguidas, ela disse:

Eu acho muito bom! (rindo...) Eu acho muito bom! [...] Eu acho assim: quando a pessoa gosta do que faz, muito, então as crianças sentem isso de longe... Então elas vêm assim, elas vem me procurar! Eu chego de manhã é assim: 'Eliane! Eliane! Elianeeee!!! Que bom que você veio! Que bom que você tá aqui!' (BECKER, 2011, p. 9).

A partir dos dados da entrevista, procurei fazer uma categorização, ainda que de caráter exploratório, de algumas atividades que são desenvolvidas sob a forma de experimentação com as crianças, no tocante: a) alimentação; b) brincadeiras e c) orientações do trabalho de fono junto aos pais e professores. Há um quê de maravilhamento, como aponta Gaston Bachelard na epígrafe, lembrando que o corpo da criança precisa do contato com os elementos da natureza, como anuncia Dulcília Buitoni. Eliane comentou que seu trabalho tem um componente de maluquice, pois as atividades propostas são inusitadas e divertidas. Passarei a explorar um pouco essas vivências e desafios propostos por ela às crianças.

3.1. ATIVIDADES DE ALIMENTAÇÃO: TUDO MUITO NATURAL

Cinco sentidos, sete sentidos, quantos mais houver, para viver e sentir. (BUITONI, 2006, p. 41)

No trabalho, o homem satisfaz uma potência de criação que se multiplica por numerosas metáforas. (BACHELARD, 2008, p. 24)

Ao contrário de algumas escolas particulares em que as crianças costumam levar alimentos industrializados para o lanche, ou de escolas públicas em que são servidas refeições massificadas, a proposta da Te-Arte é de que as crianças tenham “uma alimentação muito natural” (BECKER, 2011, p. 4), ou seja, nada de salgadinhos e bolachas moles que desmancham na boca e não oferecem nenhuma resistência ou exercício à musculatura da boca. Gaston Bachelard (2008) afirma que “[...] a realidade material nos instrui. De tanto manejar matérias muito diversas e bem individualizadas, podemos adquirir tipos individualizados de flexibilidade e de decisão” (p. 21). É por essa razão que são oferecidos alimentos naturais, como milho na espiga, por exemplo, com o qual a maioria das crianças tem pouco contato, pois “normalmente o milho já vem cortado, ou milho com molho branco” (BECKER, 2011, p. 7). Gaston Bachelard (2008, p. 16), no exercício de explorar o elemento terra nos seus aspectos resistentes e moles, ensina que:

[...] é no trabalho excitado de modos tão diferentes pelas matérias duras e pelas matérias moles que tomamos consciência de nossas próprias potências dinâmicas, de suas variedades, de suas contradições. Através do duro e do mole aprendemos a pluralidade dos devires, recebendo provas bem diferentes da eficácia do tempo. A dureza e a moleza das coisas nos conduzem à força a tipos de vidas dinâmicas bem diferentes. O mundo resistente nos impulsiona para fora do ser estático, para fora do ser.

Não posso saber se a Eliane tem conhecimento desse autor e de suas propostas, mas é possível perceber, pelo seu trabalho na Te-Arte, que ela tem a intuição da necessidade de que a criança experimente a resistência dos alimentos, não apenas para exercitar a musculatura da boca, mas, também, para ter essa experiência sensorial como parte de sua educação vivida no corpo. Nesse sentido, há outros alimentos que permitem outras possibilidades ao trabalho da fono:

Erva-doce. Você conhece quantas crianças que comem erva-doce? A gente tem o dia que faz erva-doce. Tem dia que a gente faz exercício com alcachofra. Que a alcachofra você pega folha por folha, tem que morder e chupar... [...] Às vezes eu trago frutas secas. Banana por exemplo, eles não tinham comido banana seca. [...] Então a banana seca, ela precisa de muito mais esforço, a banana (in natura) você come num minuto, você nem precisa mastigar, (mas a seca ou passa) fica bem mais rígida, precisa de muito mais mastigação, ela gruda nos dentes, então tem que lambem, tem que trabalhar a língua pra limpar os dentes (BECKER, 2011, p. 7).

Laranja! Se você soubesse o número de crianças que nunca chupou uma laranja na vida! Elas estão acostumadas a tomar o suco de laranja, mas chupar a laranja não tem ideia! Pega a laranja fica lambendo assim! As maiores até! Sem contato... (BECKER, 2011, p. 7).

Fiz um exercício maravilhoso! Tinha uma uva em casa sem caroço e a gente fez vários exercícios com duas uvas na boca! E passava a uva toda para um lado, depois para o outro, dentro da boca, fora da boca, trocava de lugar, uma com a outra, e aí tinha que guardar uma na bochecha e só mastigar a outra ... Assim, você pega na hora, vem ... (BECKER, 2011, p. 6).

Por exemplo, na mesa do lanche, que eu estou com outras crianças menores, por que assim, esse trabalho mais específico eu pego os médios pra grande, mas com os pequenos eu sempre estou junto, sempre eu estou olhando, sempre eu pego um pedaço da mexerica e ponho dum lado, do outro. Outro chupa um pouquinho e logo cospe, digo: Não! Vai mastigar mais um pouquinho, olha você consegue, tem um pedaço pequeno. E assim, esta percepção, o dia inteiro, o tempo todo, não é? Não paro... (BECKER, 2011, p. 10).

Na maioria das casas brasileiras, a alcachofra, devido a seu alto valor comercial, não faz parte da alimentação diária. Pode-se, no entanto, pensar nesses mesmos exercícios com alimentos próprios de cada região ou contexto escolar.

Em Mato Grosso, onde moro, ainda é possível colher muitas frutas nos quintais, ruas e, até mesmo, nas praças. Então pensei: ao invés da uva utilizar a jabuticaba, muito

comum e farta em certa época do ano. Pensei na manga verde e na manga madura: há um costume na região de comer a manga “de vez”, ou seja, quando ainda está amadurecendo (e, portanto, está bem firme), de comê-la com sal. Outra é a experiência de chupar a manga madura, macia e suculenta, e ela é abundante no clima quente daquele estado – sem mencionar a grande variedade, desde as com pouca ou nenhuma fibra. As crianças costumam, também, chupar a casca antes de descartá-la. E tem muita goiaba, branca e rosada, que se come de vez e madura: assim, a cor, o sabor e a consistência são experiências sensoriais diferenciadas com ambas as frutas.

As experiências sensoriais podem, ainda, ser ampliadas com as frutas agridoces, como o cajá e o tamarindo, sem falar da experiência cheirosa e suculenta com o caju e sua polpa fibrosa – quando ainda não está bem maduro, por ser uma fruta adstringente, as pessoas dizem que ele é “pertento”, que “amarra”, pois contrai os tecidos internos da boca. E o que dizer da experiência singular com o jatobá: seco, farinhento e de cheiro e sabor tão forte e inusitado? O uso da língua e da saliva é imprescindível para comer essa fruta do cerrado, precisa de tempo e paciência, pois ela é seca, porém, - muito saborosa.

Dulcilia Buitoni (2006, p. 151) exemplifica como o paladar, o tato e o olfato são trabalhados na hora do lanche: “um dia alguém inventou de fazer um molho que acabou virando rotina. As crianças vão colher salsinha, misturam sal, suco de limão ou de laranja, e temperam alface, cenoura, pepino”. Pude observar as crianças vivenciando essa experiência:

Sentei-me junto da mesa de lanche onde normalmente tem uma ou duas travessas com frutas picadas. Hoje tem uma vasilha com palitos de cenoura, beterraba e pepino cortados no sentido do comprimento. Há também outra vasilha onde tem um molho levemente temperado com sal, muita salsinha, cebolinha e cebola picadas miudinho. As crianças pegam o legume com a mão, passam o legume no molho e comem. Estavam na mesa crianças entre um ano e meio e três anos. Comiam muitos legumes, com vontade e prazer, lambendo os dedinhos. O professor disse que eram umas lagartas (I DIÁRIO DE CAMPO 2010, p. 46).

Diz a fono: “então é assim, a escola me permite, pelo tipo de alimentação que as crianças têm aqui e pela postura que a escola tem, no sentido de que, primeiro, tem que fazer, tem que experimentar, tem que ter o contato e, segundo, pode se sujar” (ELIANE BECKER, 2011 p. 5). Às recusas das crianças em experimentar algo, a escola responde com a firmeza de sua proposta:

Ah! Eu não quero experimentar... Eu não gosto... Ai eu não tenho...” Aqui na escola tem uma postura que é assim: “Tem que comer!” A comida que vem no prato, que a Therezita coloca, tem que comer. Então tem que fazer exercício! Tem que comer pinhão! Tem que comer coco! Tem que chupar cana! Pára! Vamos todo mundo experimentar uma coisa nova... (BECKER, 2011, p. 4).

E se a criança não gostar? Pergunto. “Não precisa comer mais... mas precisa experimentar!” (BECKER, 2011, p. 4). Assim, percebe-se, claramente, o direcionamento muito firme de algumas atividades da escola. O fato de não ter sala de aula ou pro-

fessores específicos e donos de turmas não significa que haja um *laissez-faire*. Ao contrário, há limites e eles são incorporados pelos adultos e crianças assim que chegam à Te-Arte. Dessa maneira, foi trabalhado algo amargo, para que as crianças tivessem uma “experiência perceptiva” (MERLEAU-PONTY, 1971) desse sabor:

Então eu trabalhei muito com os sabores, para experimentar as papilas, na língua... Amargo, né? Como é que você faz? O café é amargo... Mas a Therezita tem boldo aqui no jardim. Então todo mundo pôs um pedaço de folha de boldo na boca... Fiquei morrendo de pena das crianças... (rindo...) Mas eles realmente concretizaram o que é um sabor amargo, porque são poucas coisas que tem esse sabor ao alcance da criança... (BECKER, 2011, p. 4-5).

Além da experiência sensorial com o sabor amargo, experimentam a firmeza de mastigar a polpa do coco e a sensação de apertar a semente do pinhão com a boca, para que libere a polpa e, então, sentir sua elasticidade e sabor; aprendem a chupar a cana até que o bagaço fique bem sequinho, sem segurar com a mão e sem tirar da boca e, depois, cospem o bagaço em local próprio. Maurice Merleau-Ponty (1971) aponta que “não posso compreender a função do corpo vivo senão realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (p. 88). Ainda para o mesmo autor: “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é para uma pessoa viva juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles” (Idem, p. 94). Assim é que as crianças vivenciam o corpo, provando os “recursos infinitos da espessura das coisas” (BACHELARD, 2003, p. 10) engajadas nas muitas experiências, brincando. Fazendo coisas “malucas”, como lamber o prato, será que exercitam apenas a musculatura da boca, os lábios, a língua, a respiração?

Chupar macarrão, que há o dia, a gente faz o dia do espaguete aqui, que não se come com o talher, se come com a mão. Onde você vê isso? Você chupa o espaguete, suja inteiro, suja a roupa, suja o rosto, suja a mão (BECKER, 2011, p. 5).

Aqui pode lamber o prato! Em casa não pode, no restaurante não pode! Mas aqui pode! (BECKER, 2011, p. 9).

Eliane faz uma pergunta e algumas considerações:

Quantas crianças você conhece que chupam cana? (rindo...) Num meio urbano... E num meio principalmente de São Paulo, uma super-mega-metrópole, não é? Com todas as terceirizações em relação à criança, onde se preza a higiene e aqui a criança pode se sujar! (BECKER, 2011, p. 4).

Um dia vi a Eliane na tarefa de preparar a cana para as crianças:

Ao chegar encontro a Eliane sentada à mesa das frutas e lanches. Está picando melão. Vejo também algumas ramas de cana, algumas descascadas e outras por descascar. Em pouco tempo vejo-a partindo os pedaços de cana com um mecanismo muito interessante, inventado na escola segundo ela e colocando-os numa tigela. Mal sabia que ela estava, naquele momento, preparando tudo aquilo para uma

atividade educativa. Mais tarde vejo-a com umas 30 crianças, os maiores entre 5 e 6 anos, mais ou menos. Tem que pôr o pedacinho de cana na boca e chupá-lo sem segurar com a mão. Algumas fazem grandes esforços para mastigar, chupar e engolir o caldo da cana, mexendo inclusive a barriga. A Eliane observa isso e pergunta se ela usa a barriga para chupar a cana. E têm que chupar no mínimo 4 pedaços, deixar o bagaço bem seco e antes de jogar fora todos mostram para a Eliane o resultado: o pedaço bem chupadinho, bem sequinho. Alguns ela pega, observa e pede para que chupe mais um pouco, para deixar bem seco o bagaço (I DIÁRIO DE CAMPO 2010, p. 53).

As crianças aderem às propostas brincando: “mexendo com terra, água, fogo, a criança aprende a lidar com seu corpo, com os limites do próprio corpo. É importantíssimo se jogar na terra, andar descalço, se molhar, se sujar na lama, perceber como tratar o fogo, escalar um barranco” (BUITONI, 2006, p. 145).

Aprendem de maneira divertida, pela experimentação (FERREIRA-SANTOS, 2009), por meio de desafios, ao fazer coisas comuns, porém, de maneira audaciosa e, por isso, gostam de repetir a vivência. E aprendem os limites do que se pode fazer ali na escola, como treino do corpo, mas que, em outros lugares, isso não é permitido. Elas gostam desse exercício inusitado de lamber o prato, por exemplo:

“Comi tudo!” Deixa ver o prato, disse-lhe, e como vi alguns grãos de lentilha orientei para que lambesse o prato. Ela me olhou meio desconfiada e então assegurei: “Como a Eliane ensinou, aqui na escola pode.” Ela lambeu e mostrou. Eu disse que ainda dava para ficar mais limpo. Mostrou de novo e vi dois grãos de lentilha e disse para ela passar a língua e chupar. Vi ela fazendo isso. Ainda tinha ficado mais um grãozinho na beirada do prato e mostrei para ela. Finalmente o prato ficou limpo, mas disse que tinha que dar uma boa lambida na colher também. Vi que o rosto dela estava meio sujo de lentilha, por causa da proximidade com o prato, mas deixei. Ela disse sorrindo: “É gostoso lamber!” (I DIÁRIO DE CAMPO 2010, p. 59).

Assim, parece-me, é saboroso aprender, pois, como indica Dulcilia Buitoni (2006, p. 146): “na faixa de 0 a 7 anos, o conhecimento se faz frequentemente nos atos de pegar, apertar, cheirar, levar à boca”.

3.2. AS ATIVIDADES TODAS SÃO DE BRINCADEIRA

Mais do que preencher lacunas de conhecimentos e informações específicas sobre educação e desenvolvimento infantil, priorizou-se a experiência vivencial, que dialoga com o corpo e com gestos já conhecidos, para assim abrir-se e expor-se ao vínculo primordial com a criança: o brincar (MEIRELES, 2009, p. 19).

O “eu” está na memória do corpo. (BUITTONI, 2006, p. 45. Grifo da autora).

A seguir, os relatos evidenciam como são propostas atividades: “uma brincadeira, é o lúdico direto, o tempo todo, mas com um objetivo muito sério, muito forte. Eles nem

sabem os objetivos todos que estão por detrás” (ELIANE BECKER, p. 5). Ou, como reafirma a fonoaudióloga: “então... o brincar está em tudo, né? Porque as atividades todas são de brincadeira” (BECKER, p. 5); como certa vez presenciei:

Eliane está trabalhando com os maiores, ou seja, crianças de 4 a 6 anos. Olho para uma menina e ela olha para mim. Assim que passo perto, ela diz: “Eu lembro de você!” E eu também lembro de você, respondo, beijando-a no rosto. Ela me diz que é destra, mas que hoje está comendo com a mão esquerda. Mostra-me uma marquinha feita com um pincel verde na sua mão dominante. [...] Alguns também dizem que está difícil, mas que estão conseguindo. Um menino mostra-me as duas mãos com marquinhas (um x feito com pincel verde), e pergunto-lhe se é ambidestro e ele confirma que sim, com a cabeça, que consegue comer com as duas mãos (I DIÁRIO DE CAMPO 2010, p. 32).

O desafio de comer com “a outra mão”, que não a dominante, transforma-se em um jogo, ao qual as crianças aderem e, esforçando-se, conseguem êxito. Por isso, perguntei: que importância tem a brincadeira?

Então hoje o desafio é comer com um canudo preso aqui no dedinho (faz o gesto e mostra um canudinho preso entre o dedo mínimo e o anelar) e não pode soltar. Quando faço isso estou trabalhando a parte motora deles, nunca tem um objetivo só nos trabalhos que eu faço, em cada atividade, mas sempre tem a brincadeira e sempre tem o contato com a natureza, seja com a água, seja com o alimento em si, na forma de um desafio, uma competição. [...] Hoje a gente teve uma peça bem legal. Antes de começar o trabalho, a peça, os ensaios, a gente faz um treinamento de voz, lindo, pra eles aprenderem a usar o pulmão, o diafragma, empostar a voz, jogar a voz longe no teatro, você treina aqueles movimentos que os artistas e cantores fazem antes, de treino de língua (BECKER, 2011, p. 5).

A gente faz uma brincadeira de cuspir caroço de melancia a distância [...] Aqui a gente faz um desenho com canudo e água, a gente desenha no chão. Suja! Baba! Faz tiro de água à distância, também, jato, trabalha muito musculatura de bochecha, lábios (BECKER, 2011, p. 4).

Ao comer melancia, o que fazer com os caroços? Dá para cuspi-los à distância. Exercício excelente para as bochechas, treina os pulmões e, com certeza, explode a alegria! Tem um componente meio “maluco”, como diz a própria Eliane, mas qual criança (e adulto) não gosta de sair do sério às vezes? Para isso, é preciso ter um pouco de criatividade diante dos acontecimentos do dia a dia, em função dos momentos que tem com o que as crianças estão fazendo:

Tinha alguém com um feijão e daí eu pensei: Vamos pegar a semente do feijão, começamos a chupar a semente de feijão, passar de um lugar para o outro... Nunca tinha nem pensado! Cheguei aqui... Assim... [...] Um dia com sabonete também... Tava lavando a mão, falei: gente eu vou fazer essa turma fazer bolinha de sabão com o sabonete na mão! Você já fez? Assopra assim? (Faz o gesto como se segurasse um sabonete com as duas mãos, perto da boca e assoprando) Então é assim! (BECKER, 2011, p. 6).

Há alguns exercícios que são considerados clássicos entre os fonoaudiólogos. O que Eliane cria com eles:

Uso muito material de sopro. Então a língua de sogra, bexiga, os apitos todos. E a gente brinca, faz competições, a bolinha de isopor de jogar, tem uns cachimbinhos com bolinhas, eu arrumei umas bolinhas maiores que eles sopram a bolinha.

[...] Trabalho muito com o nariz. Então sempre na hora do parabéns a gente canta o parabéns de boca fechada antes, que é o trabalho que faço muito que é pra percepção desse som desse nariz, que esse nariz existe. Então ali todo mundo faz massagem no nariz. Em determinado momento a gente assua. Essa época, por exemplo, é a época do nariz. Tá todo mundo com o nariz escorrendo, então a percepção que esse nariz está escorrendo, pegar um papel, assuar o nariz, tampar uma narina e assuar, tampar a outra e assuar... Ahnnn... Em vez de só limpar, né, (faz o gesto comum entre as crianças que é limpar o nariz na manga da blusa) que aquilo para. E a importância dessa respiração nasal. Então a gente assopra a língua de sogra pelo nariz. Pega a língua de sogra, tampa uma narina (rindo e fazendo o gesto como a demonstrar) [...] Precisa de uma coordenação bem legal (BECKER, 2011, p.7).

Mas tem, também, aprendizagem que se faz pela observação direta ou com a ajuda dos maiores, em uma troca orgânica e solidária:

Agora o contato entre eles ajuda, eu acho muito bonitinho, por exemplo, os grandes estão enchendo a bexiga, e os pequenos vem alucinados pedir uma bexiga, eu quero bola, eu quero bola, eu quero bola! E eles ainda não tem condições de assoprar! [...] A gente não dá pros pequenos se não estiver com supervisão, um adulto, não dou, porque eu tenho medo que coloque a bexiga na boca, vai mastigando, essa bexiga pare... (Faz gesto mostrando na garganta), não é muito seguro. Então eu não dou. Às vezes quando tem um grande eles ficam olhando os grandes e às vezes quando eu vejo que tem um grande perto eu digo: “Você pode encher a bexiga e dar pra ele.” Então nesse sentido é assim, muito como modelo, num momento do processo de imitação, das crianças pequenas. [...] Eu sinto que eles se ajudam na observação... Os pequenos tem o apoio da imagem do mais velho fazendo (BECKER, 2011, p. 8).

Algumas vezes, observei a interação entre os professores da escola, conforme abaixo:

Eduardo (Professor de Educação Física) passou pela sala com uma criança pequena no colo, dirigindo-se para o banheiro, possivelmente levando-a para fazer xixi e disse: “Olha o meu prato! Lambido! Lambe a colher!” Vejo que o trabalho de um é reforçado pelo olhar e ação do outro. Embora seja professor de Educação Física e não fonoaudiólogo, ele sabe do trabalho da colega e dessa forma potencializa-o. Atitude bonita (I DIÁRIO DE CAMPO, 2010, p. 59).

Durante a entrevista, perguntei como se dá a relação de seu trabalho com os outros professores e com os pais. Então, a seguir, vou destacar aspectos, que chamei de orientação, relacionados ao trabalho de fonoaudiologia desenvolvido pela Eliane.

3.3. ALGUMAS ORIENTAÇÕES AOS PAIS E PROFESSORES

O lanche, que é trazido de casa, serve também para ser apalpado, para se perceber a textura lisa ou áspera de uma casca de fruta, a dureza ou a maciez nos dedos ou dentro da boca (BUITONI, 2006, p. 148).

Como o trabalho desenvolvido pela Eliane tem um caráter preventivo, perguntei-lhe como faz isso na interação com os outros professores:

Tem algumas crianças com mais dificuldade com a mastigação, algumas crianças tem mastigação só de um lado... Então sempre eu passo para os professores, olha: Fulano tá mastigando só do lado direito, pede pra usar o lado esquerdo. Faz usar mais o lado esquerdo. Tal criança está precisando ser mais estimulada pra assuar o nariz, tá com muita secreção e a respiração bucal (BECKER, 2011, p. 7).

[...] A criança tá gaguejando, então brincar muito de cantar com a criança, de soltar, sabe? Essa respiração (e faz um gesto de puxar e depois soltar a respiração pela boca, como se soprasse o ar pra fora...) Não é? De ajudar um pouco esse diafragma quando está mais tenso. De orientação pros professores pra não chamar a atenção, falar devagar, respirar antes de falar [...] Tem uma criança aqui que fala: “O ti é isso?” O que é isso? O “q” substitui por “t”, ele já consegue falar o “q”. Então oriento os professores assim: quando ele falar vocês não entendam, ele tem que lembrar, porque nele está automatizado o jeito incorreto de falar, a gente orienta nesse sentido (BECKER, 2011, p.7-8).

O trabalho é compartilhado por todos os professores em todos os momentos, assim, é possível cuidar, acompanhar e ajudar a criança, por meio das intervenções dos diversos profissionais: aprendem-se regras de convivência, atitude e limite, a respeitar e ajudar o outro, a fortalecer musculaturas que aperfeiçoarão a articulação da fala, ou mesmo corrigi-la, problemas muito comuns em crianças em processo de aquisição da fala. Com a criança portadora de necessidades especiais, a mesma atenção que é dedicada aos outros:

Minha preocupação é de enquadrá-lo dentro de todas as coisas que as crianças estão fazendo, desde fechar o tanque de areia, desde ouvir história com água na boca sem engolir, pra trabalhar a respiração. Então assim: ele está dentro do contexto. As coisas mais específicas a fono faz no consultório, com ele. Não tivemos crianças com problemas auditivos, nem com problemas visuais, pelo menos desde que estou aqui na escola... Aí seria diferente (BECKER, 2011, p. 8).

Com os pais, a Eliane também exerce um trabalho de orientação muito importante, conforme esclarece:

Alguns pais eu tenho um contato muito bom, assim, vem perguntam: olha a língua tá assim, assada. Posso orientar: procura o ortodontista, tá na hora de pôr aparelho. Muitos pais ficam muito angustiados quando a criança, por exemplo, não fala o “r”, já tá com 5 anos, né? Que é perfeitamente normal. O “r”, de “arara” esse “r” simples é esperado até por volta dos seis anos. [...]

Alguns pais [...] são pais mais difíceis, você tenta orientar e diz: Olha! Dá uma alimentação mais consistente pra criança! Não dá papinha! Tem dente! Tem dente tem que mastigar! Mesmo que tenha 4 dentes na boca! Não é pra passar tudo no liquidificador... Quatro anos! Pelo amor de Deus! Tira a mamadeira! Sabe? Você consegue. Alguns pais seguem numa boa. Outros são mais resistentes, mas assim tudo que a gente faz na vida tem os caminhos fáceis e difíceis (BECKER, 2011, p. 9).

E assim, pude conhecer um pouco mais o trabalho da fonoaudióloga, objeto desta entrevista. Fui beber diretamente na fonte. Ao final, quando perguntei se teria algo mais a acrescentar, ela disse:

Só uma pena que a gente não consiga chegar nas outras escolas, né? E entrar nos lanches e fazer umas brincadeiras assim. E a informação... Eu acho que seria assim uma coisa, que eu acho que nem as fonos iriam gostar muito, pois a gente deixaria de ter muitos pacientes, depois, a nível de consultório, entendeu? Mas que é um trabalho maravilhoso, no sentido de prevenir mesmo, de estimular essa turminha (BECKER, 2011, p. 10).

Fica, dessa forma, uma sugestão, além de algumas indicações de como se pode fazer um trabalho que seja, ao mesmo tempo, divertido, uma vez que é baseado na experimentação e na brincadeira, e altamente comprometido com o desenvolvimento do corpo da criança como um todo. Além disso, a prática da entrevista revelou-se extremamente enriquecedora, uma experiência para a vida:

Tal atitude – pois é disso que se trata, não se reduzindo a uma mera questão metodológica ou didática – funda-se numa imagem e concepção de ser humano (um *anthropos*) que privilegia a construção cotidiana de nossa humanidade numa pessoa – na perspectiva da antropologia filosófica que a concebe como o campo de forças em tensão entre dois grandes vetores existenciais: de um lado, nossa subjetividade e seus desejos; de outro lado, a resistência do mundo concreto (Berdyayev, Mounier, Ricoeur, Durand, entre outros). A troca incessante entre esses dois vetores vai revelando o momento mítico de leitura em que se encontra a pessoa, diria Durand, no percurso formativo do que venho denominando de jornada interpretativa: um percurso formativo de busca de sentido, busca de centramento e de plenitude existencial que se dá no processo de realização de si mesmo e que me permite uma determinada leitura provisória do mundo. Por isso, um processo dinâmico, intenso e sempre inacabado (FERREIRA-SANTOS, 2009, p. 17).

É esse “faça comigo” vivencial (FERREIRA-SANTOS, 2009) que é possível perceber na Te-Arte, com apelo aos sentidos, pela experiência de tocar, morder, sentir sabores, cheiros e consistências, enfim, é nesse contexto que a referida escola constrói a educação da pessoa como um todo. Sempre com a presença companheira dos adultos e das outras crianças, todos comungam seus corpos, aprendem na relação com o outro, com a natureza: “numa palavra, experimentação. Mais que saborear a experiência *tranquila*, é arriscar-se ao imprevisto da experimentação” (FERREIRA-SANTOS, op. cit. p. 18. Grifo do autor).

4. SEM CONCLUIR, MAS FAZENDO CIRCULAR ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

E esse processo criativo não finda num possível substantivo, mas se torna gerúndio. Retomando uma ortografia arcaica em português: creança. Pois se trata de ser fiel ao

Creador (seja qual for nossa concepção sagrada de criador, deus, deusa ou deuses) continuando a criação. É revelar a dimensão humanamente divina da criação na criação divinamente humana (Berdyayev). É isso que qualquer criança nos lembra (ainda que nossa racionalização nos faça esquecer isso para proteger nosso conformismo em relação à mesmice das rotinas burocráticas). Ela própria, criança como pessoa, é uma criação contínua, inacabada, e, ao mesmo tempo, criadora e criatura, construção cotidiana de si mesma, creança. (FERREIRA-SANTOS, 2009, p. 18).

Agora não quero saber mais nada, só quero aperfeiçoar o que não sei. (BARROS, 2008, p. 139)

Ouvir a Eliane complementou algumas observações do diário de campo e confirmou a hipótese de que é experimentando, desde uma perspectiva sensorial e a partir do brincar, tendo o acompanhamento de adultos comprometidos com a educação da criança, que se pode construir uma educação de qualidade humana. Que, brincando, pode-se aprender com seriedade e desenvolver o corpo como um todo, preparando-o para outros desafios que, certamente, virão nesse processo sempre inacabado, que é a criação da obra de uma vida. Realço esse sentido com as palavras da Eliane: “até descobri uma coisa maravilhosa, que é uma criatividade absurda que eu nem sei, até, onde é que eu acho tanto (rindo...)” (BECKER, 2011, p. 6).

É criativamente que ela trabalha, a partir do acontecer das crianças, aproveitando aquilo que a escola oferece, e, em outras vezes, trazendo algo de casa, como no caso das uvas; todo esse contexto vivencial revela o quanto de comprometimento humano há nas suas atividades. E faz isso brincando: “o que é a brincadeira, senão o ato recíproco de imbricar dois ou mais seres na mesma situação existencial? E o que é esse imbricamento, senão o jogo lúdico do reconhecimento sem outra finalidade, senão a experimentação de si e do outro?” (FERREIRA-SANTOS, 2009, p. 19).

Maravilhoso encontrar uma pessoa que, por mais de quatorze anos, consegue se realizar na experimentação de um trabalho sempre criativo – porque ousa comungar seu corpo com as crianças. Esse meu maravilhamento pode ser compreendido nesta pergunta que se transforma em afirmação: “haverá situação educativa mais profunda e mais significativa que aprender-se e aprender o outro, ensinando-se e sendo ensinado pela pessoa da criança?” (Idem, ibidem).

Relatei, neste texto, a experiência exuberante de uma escola acolhedora, quase como se fosse um oásis na metrópole de concreto que é São Paulo. Um espaço orgânico e feminino, íntimo, cheio de meandros, segredos e convites para brincar. Brincar, como

viver, é correr um risco e experimentar-se como corpo diante das intimações do mundo. Estar atenta ao instante e aceitar um convite – da vida – para brincar é apenas o começo. Nunca se sabe o que virá em seguida. Acho que nem na vida. Prestar atenção aos detalhes do movimento, inserir uma provocação aqui, outra ali, muitas vezes apenas seguir o fluxo, ou seja, compor junto com as crianças.

É um *composé*, o brincar é como uma colcha de retalhos. Tingida de muitas cores, feita de muitos tecidos, constela pessoas, objetos e situações para, simplesmente, fluir e fruir o presente. E, de repente, tudo pode mudar ou acabar, porque daí já é hora de começar outro movimento. Como na vida. Um equilíbrio frágil, que se sustenta, enquanto houver interesse e alegria dos corpos no jogo. Nesse diálogo com as crianças, nasce um mundo. Um mundo de cumplicidade e beleza, como o trabalho da fonoaudióloga da Te-Arte.

O fato de ter conseguido categorizar as atividades desenvolvidas pela fono em três eixos, a saber: a) a partir da alimentação; b) a partir das brincadeiras e c) orientação aos professores e pais, revelou-se um dos pontos, que, para mim, foi alto na entrevista. Com essas categorizações, foi possível perceber a amplitude do trabalho, como se realiza, como se ramifica e como se sustenta: mediado pela experiência e pelo brincar, sempre vivencial, criativamente, ou seja, de maneira orgânica. Por tudo isso, essa experiência foi válida, resultando neste texto, que se oferece como diálogo.

5. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARROS, Maneol de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BLEGER, José. A entrevista psicológica e seu emprego no diagnóstico e na investigação. IN: _____. **Temas de Psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 1980. p. 9-41.

BUITONI, Dulcília Schoreder. **De volta ao quintal mágico**: a educação infantil na Te-Arte. São Paulo: Ágora, 2006.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Experimentação pelas creanças: a brincagogia sensível (prefácio). In: **BRINCAR**: um baú de possibilidades. São Paulo: Sidarta & Unilever, Projeto Aqui se Brinca, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HOWES, David; CLASSEN, Constance. *Doing Sensory Anthropology*. In: **Sensory Studies**. Disponível em: <http://www.sensorystudies.org/?page_id=355>. Acesso em: 21 maio.2011.

MEIRELES, Renata. Brincar se aprende brincando: um trabalho de formação de educadores em Heliópolis. In: **BRINCAR**: um baú de possibilidades. São Paulo: Sidarta & Unilever, Projeto Aqui se Brinca, 2009. p. 17-27.

PELLINI, José Roberto. Uma conversa sobre arqueologia, paisagem e percepção com Robin o bom camarada. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**. São Paulo, 2009, p. 21-37. Disponível em: <http://www.mae.usp.br/revista%20do%20mae/REVISTA%2019/textos/MAE%2019%202009%20Pgs%2021_37.pdf>. Acesso em 17 maio.2011.

PONTY-MERLEAU, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro, Livraria Freitas Bastos, 1971.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. IN: ZAGO, N; CARVALHO, M. P; VILELA, R.A (Orgs.) **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.