

*Fronteiras indômitas: a poética dos
bebês na construção de seus territórios
existenciais*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Cristiene de Souza Leite Galvão

**Fronteiras indômitas: a poética dos bebês na construção de seus
territórios existenciais**

Belo Horizonte

2021

Cristiene de Souza Leite Galvão

Fronteiras indômitas: a poética dos bebês na construção de seus territórios existenciais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG na Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Célia Abicalil Belmiro - FaE/UFMG

Coorientadora: Professora Doutora Isabel de Oliveira e Silva – FaE/UFMG

Belo Horizonte

2021

G182f
T

Galvão, Cristiene de Souza Leite, 1964-
Fronteiras indômitas [manuscrito] : a poética dos bebês na construção de seus territórios existenciais / Cristiene de Souza Leite Galvão. - Belo Horizonte, 2021.
341 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Célia Abicalil Belmiro.

Coorientadora: Isabel de Oliveira e Silva.

Bibliografia: f. 320-341.

1. Educação -- Teses. 2. Literatura infanto-juvenil -- Teses. 3. Poesia infantil -- Teses. 4. Lactentes -- Educação -- Teses. 5. Lactentes -- Criação (Literária, artística, etc.) -- Teses. 6. Lactentes -- Criatividade -- Teses. 7. Lactentes -- Autopoiese -- Teses. 8. Criatividade nas crianças -- Teses. 9. Berçários -- Aspectos educacionais -- Teses.

I. Título. II. Belmiro, Célia Abicalil, 1948-. III. Oliveira e Silva, Isabel de, 1965-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 808.0681

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

Fronteiras indômitas: a poética dos bebês na construção de seus territórios existenciais

CRISTIENE DE SOUZA LEITE GALVÃO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 26 de maio de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). CELIA ABICALIL BELMIRO -Orientadora
UFMG

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva Co-orientadora
UFMG

Prof(a). Daniela Oliveira Guimarães
UFRJ

Prof(a). Eliane Santana Dia Debus
UFSC

Prof(a). Maria Emilia Lopez
Universidad de Buenos Aires

Prof(a). Patricia Corsino
UFRJ

Prof(a). Guilherme Trielli Ribeiro
UFMG

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 26 de julho de 2021.

Dedicatória

Dedico esta tese ao meu marido, Alexandre Paci Galvão

Aos meus filhos, Bruna Leite Galvão e Guilherme Leite
Galvão

Ao meu pai, Humberto da Cunha Leite (in memorian)

Meu muito obrigada a parceria da Celia Abicalil Belmiro e da Isabel de Oliveira e Silva



O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu
O seu olhar, seu olhar
melhora
Melhora o meu
Onde a brasa mora
E devora o breu
Como a chuva molha
O que se escondeu
O seu olhar, seu olhar
melhora
Melhora o meu

O seu olhar – Arnaldo Antunes

Às “minhas batatinhas”

Se diz que há na cabeça dos poetas um parafuso a menos.

Sendo que o mais justo seria o de ter um parafuso trocado do que a menos.

A troca de parafuso provoca nos poetas uma certa disfunção lírica.

Nomearei abaixo 7 sintomas dessa disfunção lírica.

1- Aceitação de inércia para dar movimento às palavras.

2 – Vocação para os mistérios irracionais.

3 – Percepção de contiguidades anômalas entre verbos e substantivos.

4 – Gostar de fazer casamentos incestuosos entre palavras.

5 – Amor por seres desimportantes tanto como pelas coisas desimportantes.

6 – Mania de dar formato de canto às asperezas de uma pedra.

7 – Mania de comparecer aos próprios desencontros.

Essas disfunções líricas acabam por dar mais importância aos passarinhos do que aos senadores.

Ayla



Theo



Luís



Gabriela



Tomás



Alice



*As crianças
("minhas batatinhas")*



Eduarda



Mariana



Marcela



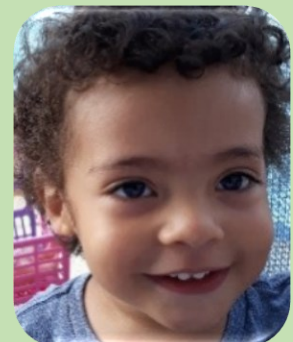
Mia



Soraya



Mel



Paulo

Às professoras e aos professores

Cerca de dez formigas

tentavam arrastar um caranguejo até a entrada da casa delas.

Mas não puderam recolher o caranguejo na casa porque a porta da casa era muito estreita.

Então as formigas almoçaram aquele caranguejo ali mesmo.

Elas penetravam por dentro do caranguejo e comiam as substâncias de dentro.

De outra feita eu vi uma formiga solitária a puxar de fasto um marandová morto.

Ela puxava, puxava de fasto e nada.

Não arredava do lugar um centímetro.

A formiga foi chamar as companheiras, as companheiras vieram em bando, muitas.

E almoçaram o mandorová ali mesmo.

O pitéu estava até desmanchando...

Eulália



Jorge



Bárbara



Ruth



Adriana



Simara



Meus agradecimentos também

Aos profissionais da EMEI Bem-te-vi por abrir as portas da instituição para que eu pudesse tecer encontros inesquecíveis.

À Jorge, Eulália, Bárbara, Ruth e Simara que me ensinaram que a docência possui ritmos e cadências e também a reger a orquestra possibilitando que todos os instrumentos tenham seu lugar de destaque.

Aos meus colegas do Grupo de Estudo e Pesquisas em Literatura Infantil – GEPLI - pela presença afetuosa e pela oportunidade de dividir a paixão pela literatura infantil.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e Educação Infantil – NEPEI e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Cuidado, Educação e Infância com quem tenho dividido os saberes e os fazeres dos bebês e também a esperança de uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças.

À Ana Carolina que não mediu esforços para digitalizar todos os livros de literatura infantil citados no texto da tese.

Ao Marcus Vinícius que me auxiliou nas pesquisas bibliográficas e também a encontrar artigos e livros teóricos.

À Juliana Galvão pela amizade e por revisar o texto da tese com tanto desvelo e competência.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos, possibilitando que eu pudesse me dedicar integralmente ao aprofundamento dos meus estudos.

*A poesia é a
descoberta das coisas
que nunca vi.*

Oswald de Andrade

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem e tem como objetivo geral investigar e analisar as composições poéticas dos bebês na construção de seus territórios existenciais. A fenomenologia da *poiesis* dos bebês possibilitou o avizinhamo do próprio ser em sua originalidade. Os bebês estão destinados às maiores façanhas e convocam-nos ao retorno minucioso do nascedouro das faculdades humanas como forma de aproximação de suas criações poéticas brincantes. A criação poética é, assim, tomada em seu ímpeto de devir humano, no ato de uma palavra nova que pode ser contada reunindo sonhos e recordações, configurando sua experiência estética. Com sua capacidade de fabular, os bebês recriam o real no irreal, decompondo os moldes da cultura por meio de reminiscências e experiências humanas registradas em suas células, em seu aparato sensorio-motor e em seus sonhos. O processo da ação criadora dos bebês transcende o que observamos no momento do acontecimento. Os movimentos que a invenção imprime ao mais familiar dos gestos, aos arranjos e às combinações motoras evidenciam o devir-criança que se coloca no mundo. Os bebês se jogam rumo ao desconhecido com máxima intensidade, deixando-se levar pela condição dramática de seus exercícios de ser. Assumem a autoria dos gestos nas suas construções poéticas que têm a potência de alterar as percepções e os afetos em devires múltiplos, e reintegrá-los em novos modos de existência. No imaginário inventivo de seu viver, há liberdade, abertura e subversão, o que dá existência a um campo de possíveis, o que denota o seu modo de estar em literatura. Como intervenção cultural, a literatura infantil atua possibilitando o intercâmbio dos bebês com a memória coletiva, a interpretação e a construção de significados, a nutrição do imaginário e a vitalidade da existência. Teoricamente, a pesquisa ancorou-se nas discussões filosóficas de Bachelard (1932/2010; 1960/1996) e Deleuze e Guattari (1980/2017; 1991/2010); na Teoria da Complexidade de Morin (1982/2019; 1990/2015); na Teoria do Conhecimento de Maturana e Varela (1984/2001); na teoria da narratologia de Bruner (2002/2014); na Psicanálise Infantil com Golse (2002; 2007) e Winnicott (1971/1975); na concepção de arte e experiência de Dewey (1934/2010) e nos estudiosos da literatura infantil Lopez (2010; 2013; 2016; 2018); Montes (1990/2001; 1999/2001; 2017/2002; 2009; 2014; 2018); Roseblatt (1938/2002) e Yunes (2009). Metodologicamente, a investigação adotou os pressupostos da Cartografia adotados por Deleuze e Guattari (1995; 1997); Fonseca (2003); Passos; Kastrup e Escóssia (2015); Passos; Kastrup e Tedesco (2016); Rolnik (2016) que preconizam acompanhar os processos das movimentações dos sujeitos na construção criadora do conhecimento. Para tanto, combinaram-se diferentes procedimentos metodológicos com o objetivo de garantir maior rigor na construção, no tratamento e na análise dos dados, como a observação participante, o registro no diário de campo, as gravações em áudio e em vídeo, as fotografias, as entrevistas e a análise de documentos. A pesquisa de campo foi realizada no berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte com 13 bebês de 9 a 18 meses de idade durante os anos de 2018 e 2019. Os resultados evidenciaram que os bebês fazem uso da invenção para criar seus territórios existenciais e que o mundo imaginado por eles é uma região de verdades muito íntimas e empáticas ao conhecimento e à afetividade. O corpo encarnado dos bebês no mundo é sua ferramenta de semantização, semiotização, simbolização e subjetivação e também a fonte principal de seus recursos de expressão. O jogo de faz-de-conta, a

intertextualidade, a subversão, a memória, a palavra falada são utilizados pelos bebês para compor seus textos autoriais, revelando modos de ser e estar no mundo que os colocam em “estado de literatura”.

Palavras-chave: Bebês – Autopoiese – Invenção – Literatura infantil – Cartografia

ABSTRACT

This research is part of the Education and Language Research Line and its general objective is to investigate and analyze the poetic compositions of babies in the construction of their existential territories. The phenomenology of babies' *poiesis* made possible the approach of being itself in its originality. Babies are destined for the greatest exploits and summon us to the meticulous return of the birthplace of human faculties, as a way of approaching their playful poetic creations. Poetic creation is thus taken in its impetus to becoming human, in the act of a new word that can be told by bringing together dreams and memories, and thus configuring its aesthetic experience. With their ability to invent, babies recreate the real in the unreal, breaking down the molds of culture through reminiscences and human experiences recorded in their cells, in their sensor-motor apparatus and in their dreams. The process of the babies' creative action transcends what we observed at the time of the event. The movements that the invention imprints on the most familiar of gestures, arrangements and motor combinations show the becoming-child who places himself in the world constantly ready to fly higher. Babies throw themselves into the unknown with maximum intensity, allowing themselves to be carried away by the dramatic condition of their exercises of being. They assume the authorship of gestures in their poetic constructions that have the power to alter perceptions and affections in multiple becomings, and reintegrate them into new modes of existence. In the inventive imagination of his living, there is freedom, openness and subversion, giving rise to a field of possibilities, which denotes his way of being in literature. As a cultural intervention, children's literature acts by enabling the exchange between babies with collective memory, the interpretation and construction of meanings, the nourishment of the imaginary and the vitality of existence. Theoretically, the research was anchored in the philosophical discussions of Bachelard (1932/2010; 1960/1996) and Deleuze and Guattari (1980/2017; 1991/2010); Morin's Theory of Complexity (1982/2019; 1990/2015); in the Theory of Knowledge by Maturana and Varela (1984/2001); in the theory of narratology by Bruner (2002/2014); in Child Psychoanalysis by Golse (2002, 2007) and Winnicott (1971/1975); in Dewey's conception of art and experience (1934/2010) and in scholars of children's literature Lopez (2010; 2013; 2016; 2018); Montes (1990/2001; 1999/2001; 2017/2002; 2009, 2014, 2018); Roseblatt (1938/2002) and Yunes (2009). Methodologically, the investigation adopted the assumptions of Cartography endorsed by Deleuze and Guattari, (1995, 1997); Fonseca, 2003; Passos; Kastrup and Escóssia, (2015; Passos; Kastrup and Tedesco, 2016; Rolnik, 2016) who advocate following the processes of the subjects' movements in the creative construction of knowledge. To this end, different methodological procedures were combined in order to ensure greater rigor in the construction, treatment and analysis of data, such as participant observation, field diary entries, audio and video recordings, photographs, interviews and document analysis. The field research was carried out in the nursery of a Municipal School of Early Childhood Education in Belo Horizonte with 13 babies from 9 to 18 months old, during the years 2018-2019. The results showed that babies use invention to create their existential territories and that the world imagined by them is a region of very intimate and empathetic truths to knowledge and affectivity. The incarnated body of babies in the world is their tool for semantization, semiotization, symbolization and subjectivation and also the main source of their resources of

expression. The make-believe game, intertextuality, subversion, memory, the spoken word are used by babies to compose their authorial texts, revealing ways of existing and being in the world that put them in a “state of literature”.

Keywords: Babies - Autopoiesis - Invention - Children's literature - Cartography

RESUMEN

Esta investigación forma parte de la Línea de Investigación Educación y Lenguaje y su objetivo general es investigar y analizar las composiciones poéticas de los bebés en la construcción de sus territorios existenciales. La fenomenología de la *poiesis* de los bebés posibilitó el acercamiento del propio ser en su originalidad. Los bebés están destinados a mayores hazañas y nos llaman a un regreso meticuloso al nacedero de las facultades humanas como una forma de acercarnos a sus criaturas poéticas juguetonas. La creación poética es, así, proporcionada en su ímpetu de transformar humano, en el acto de una palabra nueva que puede ser contada reuniendo sueños y recuerdos, configurando su experiencia estética. Con su habilidad de fabular, los bebés recrean el real en el irreal, descomponiendo los moldes de la cultura a través de reminiscencias y experiencias humanas registradas en sus células, en su dispositivo sensoriomotor y en sus sueños. El proceso de acción creadora de los bebés trasciende lo que observamos en el momento del acontecimiento. Los movimientos que la invención imprime al más familiar de los gestos, a los ajustes, y a las mezclas motoras evidenciando el convertirse en niño que se coloca en el mundo siempre dispuesto a volar más alto. Los bebés se juegan en dirección al desconocido con máxima intensidad, dejando llevar por la dramática condición de su ejercicio de ser. Asumen la autoría de los gestos en sus construcciones poéticas que tienen el potencial de alterar percepciones y los afectos en transformadores múltiples, y de integrarlos en nuevos modos de existencia. En el imaginario inventivo de su vivir, hay libertad, apertura y subversión lo que da existencia a un campo de posibilidades, lo que denota su forma de estar en la literatura. Como intervención cultural, la literatura infantil actúa posibilitando el intercambio de los bebés con memoria colectiva, interpretación y construcción de significados, la nutrición del imaginario y la vitalidad de la existencia. Teóricamente, la investigación se apoyó en las discusiones filosóficas de Bachelard (1932/2010; 1960/1996) y Deleuze y Guattari (1980/2017; 1991/2010); Teoría de la complejidad de Morin (1982/2019; 1990/2015); en la Teoría del Conocimiento de Maturana y Varela (1984/2001); en la teoría de la narratología de Bruner (2002/2014); en Psicoanálisis Infantil con Golse (2002, 2007) y Winnicott (1971/1975); en la concepción del arte y la experiencia de Dewey (1934/2010) y en los estudios de literatura infantil López (2010; 2013; 2016; 2018); Montes (1990/2001; 1999/2001; 2017/2002; 2009, 2014, 2018); Roseblatt (1938/2002) y Yunes (2009). Metodológicamente, la investigación adoptó los supuestos de la Cartografía adoptados por Deleuze y Guattari, (1995, 1997); Fonseca, 2003; Pasos; Kastrup y Escóssia, (2015; Passos; Kastrup y Tedesco, 2016; Rolnik, 2016 quienes preconizan monitorear los procesos de movimientaciones de los sujetos en la construcción creadora del conocimiento. Por lo tanto, mezclaron diferentes procedimientos metodológicos con el objetivo de garantizar más vigor en la construcción, en el tratamiento y el análisis de los datos, como la observación participante, el registro en el diario de campo, las grabaciones en audios y en videos, las fotografías, las entrevistas y el análisis de los documentos. La investigación de campo fue realizada en la guardería de una Escuela municipal de educación infantil en Belo Horizonte con 13 bebés de 9 a 18 meses de edad durante los años de 2018 y 2019. Los resultados evidenciaron que los bebés hacen uso de la invención

para crear sus territorios existenciales y que el mundo imaginado por ellos es una región de verdades muy íntimas y empáticas al conocimiento y la afectividad. El cuerpo encarnado de los bebés en el mundo es su herramienta de semantización, semiotización, simbolización y subjetivación y también la fuente principal de sus recursos de expresión. El juego de fantasía, la intertextualidad, la subversión, la memoria, la palabra hablada son utilizadas por bebés para componer sus textos autorales, relevando modos de ser y estar en el mundo que los colocan en “estado de literatura”.

Palabras clave: Bebés - Autopoiesis - Invención - Literatura infantil - Cartografía

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - EMEI BEM-TE-VI -----	81
Figura 02 - EMEI BEM -TE-VI com a comunidade ao fundo -----	81
Figura 03 - Capela Nossa Senhora do Rosário -----	90
Figura 04 - Capela Nossa Senhora do Rosário -----	90
Figura 05 - Campo de futebol do Conjunto Paulo VI -----	90
Figura 06 - Centro Social Conjunto Paulo VI -----	90
Figura 07 - Mariana brincando com Amanda -----	102
Figura 08 - Mariana brincando com o pezinho da Amanda -----	102
Figura 09 – Mariana oferecendo sua boneca para Amanda -----	103
Figura 10 - Espaço para as crianças de 1 ano -----	107
Figura 11 – Espaço para as crianças de 2 anos -----	107
Figura 12 – Espaço para as crianças de 4 e 5 anos -----	108
Figura 13 – Espaço para as crianças de 4 e 5 anos -----	108
Figura 14 – Banheiro do primeiro andar -----	108
Figura 15 – Área externa da EMEI BEM-TE-VI -----	109
Figura 16 – Área externa da EMEI BEM- TE-VI -----	109
Figura 17 – Área externa da EMEI BEM-TE-VI -----	109
Figura 18 – Solário da EMEI BEM-TE-VI -----	110
Figura 19 – Berçário da EMEI BEM-TE-VI -----	112
Figura 20 – Imagem ampliada para evidenciar os livros de pano fixados na parede ----	112
Figura 21 – Crianças do berçário participando de eventos da instituição de dentro do berço -----	115
Figura 22 – Crianças do berçário participando de eventos da instituição de dentro do berço -----	115
Figura 23 – Sala de repouso do berçário da EMEI BEM-TE-VI -----	119
Figura 24 – Produções da EMEI BEM-TE-VI -----	124
Figura 25 – Produções da EMEI BEM-TE-VI -----	124
Figura 26 – Produções da EMEI BEM-TE-VI -----	125
Figura 27 – Produções da EMEI BEM-TE-VI -----	125

Figura 28 – Produções da EMEI BEM-TE-VI -----	125
Figura 29 – Produções da EMEI BEM-TE-VI -----	126
Figura 30 – Produções da EMEI BEM-TE-VI -----	126
Figura 31 – Produções da EMEI BEM-TE-VI -----	126
Figura 32 – Produções da EMEI BEM-TE-VI -----	126
Figura 33 – Bebês alimentando-se sozinhos na EMEI BEM-TE-VI -----	127
Figura 34 – Bebês alimentando-se sozinhos na EMEI BEM-TE-VI -----	127
Figura 35 – Planejamento mensal de agosto de 2018 -----	129
Figura 36 – Imagem ampliada do planejamento evidenciando a atividade motora individual -----	129
Figura 37 – Paulo arrastando-se até a bola -----	134
Figura 38 – Eulália incentivando Paulo a ficar em pé -----	134
Figura 39 – Eulália encorajando Paulo a ficar em pé para brincar com a bola -----	134
Figura 40 – Paulo em pé apoiando-se na bola -----	134
Figura 41 – Paulo em pé rolando a bola com o apoio de Eulália -----	134
Figura 42 – Ayla tentando entrar atrás da cadeira de alimentação -----	135
Figura 43 – Imagem ampliada de Ayla tentando entrar atrás da cadeira de alimentação -- -----	135
Figura 44 – Ayla afastando a cadeira de alimentação para conseguir passar -----	135
Figura 45 – Imagem ampliada de Ayla afastando a cadeira de alimentação para conseguir passar -----	135
Figura 46 – Ayla sentando-se atrás da cadeira de alimentação como a colega Mariana--- -----	135
Figura 47 – Imagem ampliada de Ayla sentando-se atrás da cadeira de alimentação como a colega Mariana -----	135
Figura 48 – Planejamento mensal de setembro de 2018 -----	138
Figura 49 – Imagem ampliada do planejamento mensal de setembro de 2018 evidenciando a alteração do livro de história -----	138
Figura 50 – Brincadeira com jogos de encaixe -----	138
Figura 51 – Escolhendo brinquedos -----	138
Figura 52 – Brincadeira na casinha que fica na área externa -----	138
Figura 53 – Brincadeira de deslizar no chão sobre o pano -----	138
Figura 54 – Jorge passa tinta na mão de Ayla -----	148

Figura 55 – Eulália carimba a mão de Ayla na folha -----	148
Figura 56 – Luís observa as marcas de suas mãos na folha -----	148
Figura 57 – Jorge passa tinta na mão de Mel -----	148
Figura 58 – Jorge limpa a mão de Gabriela depois de carimbá-la na folha -----	149
Figura 59 – Imagem ampliada evidenciando as crianças que estão esperando os colegas que ainda não carimbaram as mãos -----	149
Figura 60 – Corredor inferior da EMEI BEM-TE-VI -----	155
Figura 61 – Mural da turma de 2 anos/setembro de 2018 -----	156
Figura 62 – Mural da turma de 4 anos/setembro de 2018 -----	156
Figura 63 – Mural da turma de 3 anos/outubro de 2018 -----	156
Figura 64 – Mural da turma de 4 anos/outubro de 2018 -----	156
Figura 65 – Mural da turma de 5 anos/outubro de 2018 -----	157
Figura 66 – Mural da turma de 2 anos/novembro de 2018 -----	157
Figura 67 – Mural da turma de 4 anos/novembro de 2018 -----	157
Figura 68 – Mural da turma de 4 anos/novembro de 2018 -----	157
Figura 69 – Mural da turma de 3 anos/novembro de 2018 -----	157
Figura 70 – Mural da turma de 1 ano/novembro de 2018 -----	157
Figura 71 – Mural da turma de 2 anos/fevereiro de 2019 -----	158
Figura 72 – Mural da turma de 2 anos/abril de 2019 -----	158
Figura 73 – Mural da turma de 5 anos/abril de 2019 -----	158
Figura 74 – Mural da turma de 2 anos/maio de 2019 -----	158
Figura 75 – Mural da turma de 3 anos/junho de 2019 -----	158
Figura 76 – Mural da turma de 4 anos/junho de 2019 -----	158
Figura 77 – Passaporte para o ingresso no grupo do berçário -----	169
Figura 78 – Lista de crianças de 0 a 1 ano de idade concorrendo a uma vaga para o ano de 2019 -----	170
Figura 79 – Lista de crianças de 1 a 2 anos de idade concorrendo a uma vaga para o ano de 2019 -----	170
Figura 80 – Espaço da turma de 1 ano integral -----	174
Figura 81 – Espaço da turma de 1 ano integral -----	174
Figura 82 – Espaço da turma de 1 ano integral -----	174
Figura 83 - Brinquedoteca -----	176

Figura 84 - Brinquedoteca -----	176
Figura 85 - Brinquedoteca -----	177
Figura 86 - Brinquedoteca -----	177
Figura 87 – Circularidade do metabolismo celular -----	186
Figura 88 – Árvore filogenética provável dos antropoides -----	188
Figura 89 – Mariana descobrindo as folhas do chão -----	215
Figura 90 – Imagem ampliada de Mariana descobrindo as folhas no chão -----	215
Figura 91 – Mariana descobrindo as folhas do chão -----	216
Figura 92 – Mariana descobrindo as folhas do chão -----	216
Figura 93 – Brincadeira com caixas e panos -----	236
Figura 94 - Brincadeira com caixas e panos-----	237
Figura 95 – Brincadeira com caixas e panos -----	237
Figura 96 – Brincadeira com caixas e panos -----	238
Figura 97 – Brincadeira com caixas e panos -----	238
Figura 98 – Brincadeira com caixas e panos -----	238
Figura 99 – Tomás com o livro <i>Dorminhoco</i> -----	253
Figura 100 – Tomás com o livro <i>Dorminhoco</i> -----	253
Figura 101 – Tomás com o livro <i>Dorminhoco</i> -----	254
Figura 102 – Tomás com o livro <i>Dorminhoco</i> -----	254
Figura 103 – Tomás e o livro <i>Dorminhoco</i> -----	255
Figura 104 – Tomás e o livro <i>Dorminhoco</i> / Imagem ampliada -----	255
Figura 105 - Brincadeira <i>Cadê o toucinho que estava aqui?</i> -----	281
Figura 106 - Brincadeira <i>Cadê o toucinho que estava aqui?</i> -----	281
Figura 107 - Brincadeira <i>Cadê o toucinho que estava aqui?</i> -----	281
Figura 108 - Brincadeira <i>Cadê o toucinho que estava aqui?</i> -----	281
Figura 109 – Preparação da roda para apreciação poética -----	291
Figura 110 – Eulália tentando organizar as crianças em círculo -----	291
Figura 111 – Roda de apreciação poética com fantoches -----	291
Figura 112 - Imagem ampliada do fantoche -----	291
Figura 113 – Roda de apreciação poética com fantoches -----	292

Figura 114 – Imagem ampliada do fantoche -----	292
Figura 115 – Roda de história: <i>O urso rabugento</i> -----	302
Figura 116 – Roda de história: <i>O urso rabugento</i> -----	302
Figura 117 – Théo lendo o livro <i>O urso rabugento</i> -----	303
Figura 118– Théo lendo o livro <i>O urso rabugento</i> -----	303
Figura 119– Théo lendo o livro <i>O urso rabugento</i> -----	303
Figura 120– Théo lendo o livro <i>O urso rabugento</i> -----	303
Figura 121– Théo lendo o livro <i>O urso rabugento</i> -----	303
Figura 122 – Leitura de livre escolha/2018 -----	304
Figura 123 – Leitura de livre escolha/2018 -----	304
Figura 124– Leitura de livre escolha/2019 -----	305
Figura 125– Leitura de livre escolha/2019-----	305
Figura 126– Leitura de livre escolha/2019 -----	305
Figura 127– Leitura de livre escolha/2019 -----	305
Figura 128 – Leitura de livre escolha/2019 -----	305
Figura 129 – Leitura de livre escolha/2019 -----	305
Figura 130– Leitura de livre escolha/2019 -----	305
Figura 131– Leitura de livre escolha/2019 -----	305
Figura 132– Escolhendo livro no expositor/2019 -----	306
Figura 133– Escolhendo livro no expositor/2019 -----	306
Figura 134 – Mel lendo o livro <i>O rei bigodeira e sua banheira</i> -----	307
Figura 135 - Mel lendo o livro <i>O rei bigodeira e sua banheira</i> -----	307
Figura 136 – Mel lendo o livro <i>O rei bigodeira e sua banheira</i> -----	307
Figura 137– Mel lendo o livro <i>O rei bigodeira e sua banheira</i> -----	307
Figura 138– Mel lendo o livro <i>O rei bigodeira e sua banheira</i> -----	307
Figura 139– Mel lendo o livro <i>O rei bigodeira e sua banheira</i> -----	307
Figura 140– Mel lendo o livro <i>O rei bigodeira e sua banheira</i> -----	308
Figura 141– Mel lendo o livro <i>O rei bigodeira e sua banheira</i> -----	308
Figura 142– Mel lendo o livro <i>O rei bigodeira e sua banheira</i> -----	308

Lista de quadros

Quadro 01 - Apresentação dos bebês no início da pesquisa-----	92
Quadro 02 - Comparação de dois modos de pedagogia-----	122
Quadro 03 - Turmas dos anos de 2018 e 2019-----	176

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	29
PRIMEIRO CAPÍTULO – POR ONDE SEGUIR? COMO REGISTRAR NOSSOS PASSOS?	50
1.1 – Cartografia: um método a contrapelo	58
1.2 – Interseções com o pensamento de Edgar Morin.....	72
SEGUNDO CAPÍTULO – CARTOGRAFANDO... PAISAGENS DA PESQUISA	81
POUSO 1: O berçário da EMEI BEM-TE-VI.....	93
POUSO 2: EMEI BEM-TE-VI: no contraditório jogo dos possíveis.....	107
POUSO 3: As intensidades das redes de significações	123
POUSO 4: Os sentidos do sensível	148
POUSO 5: A paisagem continua a se descortinar... ..	156
TERCEIRO CAPÍTULO – CARTOGRAFANDO... AFETOS QUE PEDEM PASSAGEM.....	164
POUSO 6: Compondo territórios. Construindo vínculos	165
POUSO 7: O campo como território de risco e imprevisto.....	171
QUARTO CAPÍTULO – CARTOGRAFANDO... A <i>AUTOPOIESIS</i>.....	181
POUSO 8: A dimensão criativa da cognição	187
POUSO 9: O que há implícito nas condutas aparentes e nas interações estabelecidas entre os seres vivos?	197
POUSO 10: Domínios linguísticos e acoplamento social	201
POUSO 11: Biologia do conhecer: ressonâncias em Vigotski.....	208
POUSO 12: Autopoiese: diálogo com Deleuze e Guattari.....	209
POUSO 13: “Tudo o que não invento é falso”: educando no assombro	216
QUINTO CAPÍTULO: CARTOGRAFANDO... AS INTERFACES BEBÊS E LITERATURA	243
POUSO 14: A literatura como exploração	245
POUSO 15: Para quão longe foram da nossa memória as histórias construídas mediante nossos devaneios poéticos?	260
POUSO 16: Bebês como leitores e produtores de textos	269
POUSO 17: Palavra oral.....	273
POUSO 18: Espaços de narração	281

POUSO 19: Memória	284
POUSO 20: (Inter)Subjetividade.....	290
POUSO 21: O rumor dos contos	299
POUSO 22: Escolhas literárias.....	307
FIM DE UMA TRAVESSIA E COMEÇO DE OUTRAS	314
REFERÊNCIAS	321

*Eu bem sabia que a nossa visão é um ato
poético do olhar.*

*Assim aquele dia eu vi a tarde desaberta
nas margens do rio.*

*Como um pássaro desaberto em cima de uma pedra
na beira do rio.*

*Depois eu quisera também que a minha palavra
fosse desaberta na margem do rio.*

*Eu queria mesmo que as minhas palavras
fossem parte do chão como os lagartos
fazem.*

*Eu queria que minhas palavras de joelhos
no chão pudessem ouvir as origens da terra.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente.

Mikhail Bakhtin – *Estética da criação verbal*

Face às inquietações que emergiram da pesquisa de mestrado, enfrentamos o desafio de nos aventurar pelos caminhos desenhados pelos bebês em suas trajetórias poéticas de apropriação do mundo, constituindo-se como sujeitos.

No mestrado analisamos livros destinados ao público infantil de zero a 24 meses¹ de idade, procurando categorizá-los de acordo com seus graus de maior ou menor ficcionalidade. A produção editorial para bebês abarca livros de imagens, pop-ups, livros sonoros e com adereços, texturas e cheiros, livros com quebra-cabeças, contos de fadas e contos contemporâneos, livros com fantoches, livros de pano e de plástico e muitos outros. Conseqüentemente, as propostas interlocutórias dos livros destinados a essa faixa etária são múltiplas, o que complexifica e dificulta o enquadramento dessas obras em um conceito canônico de literatura.

A apresentação do *corpus* propôs uma metodologia de análise de forma contrastiva, em que os graus de literariedade foram destacados, mostrando-nos que livros para bebês possibilitam às crianças “estar em estado de literatura” (COSSON, 2006). São obras nas quais as palavras, as imagens, os sons, os cheiros e as sensações táteis compõem uma imersão afetiva dentro da própria cultura.

A existência de uma literatura para bebês suscita a nutrição dos textos internos das crianças que estão dando seus primeiros passos no mundo, contribuindo para que sua biblioteca íntima seja construída pelo contato com a linguagem estética que porta o discurso literário.

¹ No mestrado, o recorte etário para a categoria bebês foi de crianças entre 0 até 24 meses. À época, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estava em construção, por isso não utilizamos o recorte etário preconizado pelo documento que classifica como bebês as crianças desde o nascimento até 18 meses de idade.

Os resultados alcançados no mestrado estimularam nosso interesse em ampliar o campo de pesquisa, agora no doutorado. Assumindo os pressupostos anunciados por Ceccatty (1999, p. 15), afirmamos que os bebês possuem uma inteligência pré-verbal que os capacita a construir imagens mentais silenciosas do mundo antes das produções linguísticas. Assim, o desenvolvimento e a expressão dos bebês e crianças bem pequenas merecem uma maior atenção, pois eles “os experimentam permanentemente no silêncio que reina antes e em torno das palavras [...]. A inteligência desses modelos nunca esperou a palavra para se exprimir” (Ibidem).

Inicialmente, nossa proposta de trabalho objetivava investigar como os bebês reagiam à palavra literária, buscando subsídios que atestassem suas construções de sentidos. Para isso, elegemos algumas questões como forma de orientar a pesquisa: podem os bebês produzir sentidos em contato com narrativas ficcionais? Que respostas eles dão às suas interações com os textos literários? Como essas crianças explicitam seus saberes se ainda não são falantes da linguagem verbal? De quais outros sistemas semióticos eles lançam mão para expressar suas apropriações? Qual a importância do mediador para que as apropriações aconteçam?

Optamos por realizar a pesquisa na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) BEM-TE-VI² por ser um espaço coletivo de interação e aprendizagem, por atender crianças de 0 a 18 meses, pelo seu perfil geográfico e social e também pelo trabalho desenvolvido pelos professores do berçário com literatura infantil.

Iniciamos o trabalho em agosto de 2018, após as reuniões com os profissionais da escola e familiares dos bebês para apresentar a proposta de investigação. Também foram recolhidas todas as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A Rede de Significações (*RedSig*³), elaborada pelo grupo do Centro de Investigações do

² EMEI Bem-te-vi é o nome fictício da escola onde foi realizada a pesquisa. Mantivemos o nome original sob sigilo para preservar a identidade da instituição.

³ Rede de Significações (*RedSig*), elaborada pelo grupo do Centro de Investigações do Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), está comprometida com a captura dos fenômenos da vida real, sem medidas padronizadas que ocultam e não preservam a natureza dos fenômenos. Seus fundamentos têm como base as tradições do pensamento sobre desenvolvimento do século XX: Vigotski, Wallon, Bakhtin e Bowlby. Todavia, o grupo ultrapassa o pensamento desses autores e cria uma síntese que se expressa “pela articulação de elementos de natureza semiótica, de diversas ordens, articulação esta que se dá na dialogia das relações” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 28). A metáfora da rede foi

Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), forneceu-nos, inicialmente, os referenciais teórico-metodológicos para a pesquisa.

Contudo, o processo de construção de dados nos direcionou para outros paradigmas, não menos complexos, e nos exigiu repensar nossos planos de ação. O mergulho no campo provocou a desestabilização das nossas formas de atuação originais, impulsionando-nos a pensar que não era possível conhecer, em nosso contexto, sem intervir na realidade. Entendemos intervir como uma imersão na dinâmica do campo em que as posições de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e do que é analisado se dissolvem por propagação e contágio nas interações. Assim, intervir pode ser considerado como uma recursiva rede de conversações que não limita as inteligências individuais, mas as faz interagir, mobilizando potências autônomas.

Em seu texto *Experiência e pobreza*, Benjamin (1933/1987, p. 114) retoma uma fábula de Esopo – *O fazendeiro e seus filhos* – ilustrativa de nosso movimento de abdicar de algumas certezas e nos deixar conduzir pelos fazeres dos bebês. Diz a história que um velho ancião, pouco antes de morrer, revela aos seus filhos a existência de um tesouro enterrado nas terras de seu vinhedo. Tão logo o pai morre, os filhos começam a cavar, revirando cada pedaço de terra à procura do patrimônio prometido. Contudo, depois de vários dias revirando cada canto do terreno, nenhum tesouro é encontrado. Mas, ao final da colheita, quando eles se sentam para conferir seus ganhos, descobrem que haviam lucrado mais que todos os seus vizinhos. Isso aconteceu porque, ao revirarem a terra, o terreno se tornara mais fértil, mais favorável ao plantio, tendo, como consequência, a generosa safra colhida. Só então eles compreenderam que o tesouro era a abundante colheita. Da mesma maneira que os filhos do fazendeiro, aramos o terreno sem saber o que nos esperava ao acompanharmos o traçado dos bebês em suas composições autorais. Guiadas pelos gestos, pelas expressões, pelos olhares, pelas palavras ainda incipientes, pelo riso e pelo choro, fomos conduzidas ao “tesouro” que jaz encoberto e que é fruto de um árduo trabalho de se constituir como um sujeito no e do mundo.

incorporada à proposta, pois o universo semiótico articula diferentes elementos e favorece uma mescla de significados e sentidos possíveis de serem atribuídos a uma situação. Essa perspectiva reconhece como ponto central o papel das interações para o desenvolvimento humano e preconiza movimentos de figura e fundo em que processos emergem e adquirem dominância, enquanto outros permanecem em segundo plano até que outras relações aconteçam e os convoquem como protagonistas.

A pesquisa com bebês exige uma atuação diferenciada do pesquisador. As crianças nos convocam porque, para elas, somos apenas mais um adulto na relação. Além disso, as ações de cuidado não nos permitem esquivas: são choros para acalantar, conflitos para mediar, corpos para ninar, perigos para afastar... Como não nos afetar? Como sermos apenas pesquisadores? Como não oferecer ajuda aos professores? Como ficar indiferente aos jogos propostos pelas crianças? Como manter distância dos corpos que nos acolhem e que merecem ser acolhidos? Como não exercitar a alteridade e a empatia?

As relações estabelecidas com os(as) professores(as) do berçário e os(as) outros(as) profissionais que cuidam dos bebês não foram menos desafiadoras. Houve um convite para desterritorialização que foi atravessado por atrações e rejeições, por gostos e contragostos, por construções e desconstruções inerentes à rede de afetos. Gestos, jeitos e trejeitos, máscaras, silêncios, expressões, palavras, ações, desejos... foram sendo lidos e relidos, analisados, interpretados, compreendidos ou não, administrados, e impactaram diretamente o estado das coisas, interferindo no processo de pesquisa.

Ao refletir sobre o processo de pesquisar no ato da observação empírica, percebemos a insuficiência da nossa proposta, à vista de todos os sentidos que compunham o perceber, o agir e o sentir que vivenciávamos. Os bebês, em seus jogos existenciais, lançavam-nos para imagens-pensamento que anunciavam outros modos de fazer ver. Para além do corpo orgânico, para além do tempo cronológico, para além da empiria, eles assinalavam potências de transmutações e de invenções no curso banal e ordinário dos acontecimentos. Os bebês nos obrigaram a reconhecer aquilo que nos é familiar e a tatear os virtuais contidos em todo tempo presente. Seus modos de atuação nos convidavam a trazer para a superfície o que jazia em espera nos lençóis do tempo.

Para dar a ver aquilo que é, muitas vezes, invisível aos olhos de um paradigma científico que tem como meta positivar somente o que se pode ver e medir, mudamos a rota da pesquisa, sabendo dos riscos e dos imprevistos dessa escolha. A tentativa de compreensão da *poiesis* dos bebês de até 18 meses de idade exigiu-nos atravessar caminhos desviantes, prenes de incertezas e abundantes de mistério.

O avizinhamo dos fazeres originais dos bebês com a literatura é o fio condutor dos desenhos que vão se construindo durante a empiria. A fenomenologia de suas poéticas

apresenta particularidades que a aproxima dos aspectos constitutivos do discurso literário, entendido na sua perspectiva mais ampliada. Dessa forma, buscamos acompanhar as composições dos territórios existenciais desses sujeitos que não se faz de uma única vez ou para sempre, mas que está em constante elaboração mediante suas relações com o mundo.

Com sua capacidade de fabular, os bebês recriam o real no irreal, decompondo os moldes da cultura por meio de reminiscências e experiências humanas registradas em suas células, em seu aparato sensorio-motor e em seus sonhos. O processo da ação criadora dos bebês transcende o que observamos no momento do acontecimento. Os movimentos que a invenção imprime ao mais familiar dos gestos, aos arranjos e às combinações motoras evidenciam o devir-criança que se coloca no mundo sempre pronto para voar mais alto. São geografias que conectam o sentir e o saber, desenhando mapas de desejos, necessidades, possibilidades, afetos e potências. Os bebês se jogam rumo ao desconhecido com máxima intensidade, deixando-se levar pela condição dramática de seus exercícios de ser. Assumem a autoria dos gestos nas suas construções poéticas que têm a força de alterar as percepções e os afetos em devires múltiplos, e reintegrá-los em novos modos de existência.

A escritora argentina Graciela Montes (1999/2001) defende o livre trânsito entre a ficção e a não ficção como espaços de movimentos em que são construídos territórios vivenciais. Uma outra margem num leito ficcional fluido e inclassificável em que repousa o desejo do encontro. Espaços íntimos e dinâmicos que refletem a ideia de lugares incomuns onde o imprevisível, o inesperado, o original surgem de maneira indomável. São cartografias difíceis de traduzir porque são habitáveis como a terceira margem de Rosa (1988, p. 37): “[...] a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais”. Fronteiras indômitas nas quais o cotidiano e a imaginação se conjugam fabricando artifícios capazes de traduzir as verdades mais ocultas. Seria um fazer artístico em que encontramos de forma indissociável as ficções e as verdades configurando paisagens particulares que constroem algo novo, algo que não havia antes. Jogos infantis que cruzam limites, fazendo com que os bebês habitem o mesmo território em que se está quando compomos um poema, ouvimos uma canção,

assistimos um filme ou lemos uma história. De acordo com Montes⁴ (1999/2001, p. 36), “há sempre um momento e um cenário que parecem abrir-se para que aconteça algo diferente, algo gratuito e intenso”.

A produção científica⁵ recente mostra um grande avanço no diálogo com as especificidades dos bebês em contexto coletivo de vida. Sumariamente, podemos subdividir os trabalhos científicos nos seguintes grupos: i) estudos sobre as especificidades docentes; ii) estudos sobre as práticas pedagógicas; iii) estudos sobre a função social da creche; iv) estudos sobre as relações com as famílias; v) estudos sobre as interações entre bebês e vi) estudos sobre os bebês, a literatura infantil e outras práticas culturais.

As pesquisas sobre a especificidade docente apresentam uma interligação profunda entre a educação e o cuidado, o que alarga o papel dos docentes de bebês. A concepção dualista entre cuidar e educar repercute na formação e na atuação dos profissionais da área. Perdura, ainda, a ideia do adulto maternal para os anos iniciais da Educação Infantil. Contudo, observa-se a preocupação dos(as) professores(as) desse segmento com as rotinas de cuidado e com o planejamento de ações que vislumbrem o desenvolvimento das crianças. Os trabalhos realizados evidenciam as especificidades da profissionalidade dos docentes de bebês, como a dependência em relação ao adulto, a interação com as famílias, a integração dos conteúdos e a forma holística como essas crianças apreendem o mundo (SCHULTZ, 2002; TRISTÃO, 2004; BRESSANI, 2006; COTA, 2007; SCHMITT, 2008; SOUZA; WEISS, 2008; DIAS, 2010; DAGNONI, 2011; GABEIRA, 2011; MOURA, 2012; RAMOS; ROSA, 2012; AZEVEDO, 2013; SILVEIRA, 2013; GONZALEZ-MENA; EYER, 2014; MARCAL, 2014; GABRIEL, 2016; POLLI, 2016;

⁴ Texto original: Hay siempre un momento y un escenario que parecen abrirse para que suceda en ellos algo diferente, algo gratuito e intenso. Tradução nossa

⁵ A busca nos bancos de teses e dissertações foi realizada nas áreas da Educação e Psicologia. Analisamos a produção sobre a educação de bebês alocada no *Scientific Electronic Library Online* e no *Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* de 2000 a 2020. Foram usados como descritores “bebês” e “creche”. Há estudos mais acurados sobre a produção científica dos bebês em contexto de vida coletiva, como os construídos por Fernanda Gonçalves (2014), que analisa a produção de pesquisas sobre a educação de bebês e crianças pequenas entre os anos de 2008 a 2011; os realizados por Gabriela Tebet (2019), que reúne trabalhos nacionais e internacionais sobre bebês com base em perspectivas das ciências sociais e os elaborados por Vanessa Neves e Elenice Brito Silva (2020), que analisam a produção sobre a educação de bebês nos anos de 2000 a 2018 também na mesma área de conhecimento que Tebet.

LIZARDO, 2017; ANDRADE, 2018; CARVALHO, 2018; GARCIA, 2018; RODRIGUES, 2018; BRAGA, 2019; BITENCOURT, 2020; LIZARDO, 2020).

As investigações sobre as práticas pedagógicas relevam e reafirmam a agência dos bebês como seres que interrogam o mundo, produzindo sentidos particulares para suas experiências. As diferentes linguagens dessas crianças – o choro, os gestos, o sorriso, os olhares, os balbucios – são assinaladas como modos de expressão. Contudo, ainda persistem práticas que atestam o desconforto de muitos docentes em decodificar o que os bebês comunicam para, assim, dar tratamento adequado às suas demandas (ANDRADA, 2001; BONFIM, 2002; DEMARTINI, 2003; MARIOTTO, 2007; GUIMARÃES, 2008; OSTETTO, 2008; SALOMÃO, 2009; MAIA, 2011; DUARTE, 2012; CARDOSO, 2014; CAIRUGA; CASTRO; COSTA, 2015; COELHO, 2015; NASCIMENTO, 2015; WINTERHALTER, 2015; ANDRÉ, 2016; ARAÚJO, 2016; BRANDÃO, 2016; MORATTI, 2016; CARNEIRO, 2017; CACHEFFO, 2017; MUNIZ, 2017; NASCIMENTO, 2017; RIBEIRO, 2017; SILVA, 2017; CARVALHO, 2018; NASCIMENTO, 2018; ROCHA, 2018; SEVERINO, 2018; SILVA, 2018; BRAGA, 2019; OLIVEIRA, 2019; RODRIGUES, 2019; CORTEZZI, 2020; PEREIRA, 2020).

O desenvolvimento infantil dos bebês mostra diferentes perspectivas teóricas que abarcam, na maioria, as teorias de Vigotski, Piaget, Wallon e Winnicott. Esses estudos atestam a importância das interações humanas de qualidade para o pleno desenvolvimento das crianças. Também a escolha dos materiais, a organização dos espaços e dos tempos, a presença de uma rotina flexível, o planejamento das práticas pedagógicas e a interação com as famílias demonstram ser indispensáveis para o desenvolvimento e a aprendizagem integrais dos bebês. Os trabalhos reconhecem que essas crianças são seres vulneráveis, mas assinalam que a dependência do adulto não anula suas competências sociais, afetivas e cognitivas. O reconhecimento desses pressupostos é importante para que os(as) professores(as) elaborem intervenções que possam potencializar suas aprendizagens e, conseqüentemente, seu desenvolvimento (MELCHIORI, 1999; CARVALHO, 2001; SANTOS, 2001; FACCHINI, 2002; RAMOS, 2006; SCHOBERT, 2008; SOUZA, 2008; FARIA, 2013; COSTA, 2016, MÁXIMO, 2018).

Os estudos referentes à função social das creches assinalam, na maior parte, a superação do estigma assistencialista e a consolidação do compromisso com o educar e o cuidar.

Ainda que persista a dicotomia entre o cuidar e o educar em algumas pesquisas, há o discurso de pressupor essas duas dimensões como faces da mesma moeda. O entendimento da creche como espaço de ação coletiva dos bebês e como um ambiente fundamental para ampliar as experiências sociais, culturais e cognitivas dessas crianças está assinalado nos trabalhos realizados (JACQUES, 2014; PANTALENA, 2010; GOBBATO, 2011; FOCHI, 2013; PEREIRA, 2015; OLIVEIRA, 2016; MACÁRIO, 2017; SILVA, 2017).

A relação com as famílias mostra a rede de interações alargada dos docentes que trabalham com os bebês e os sentimentos ambíguos e contraditórios que fundam essa relação. As pesquisas assinalam que ainda há dificuldades na interação dos(as) professores(as) de bebês e suas famílias por motivos que perpassam a insegurança e o medo em compartilhar o cuidado com pessoas desconhecidas, a sensação de abandono, o preconceito em relação às creches pela ideia de um atendimento de baixa qualidade e massificado, a falta de acolhimento de expectativas e interesses. Também a concepção assistencialista que marca o entendimento de muitas famílias frustra os docentes de bebês que se veem tratados como babás e não como educadores(as). A ausência de cooperação dos familiares para as demandas da escola faz parte, igualmente, das queixas dos(as) professores(as) de bebês. Os trabalhos apontam para o desafio de formar docentes capazes de acolher as famílias de modo afetivo, instituindo uma parceria de compartilhamento de cuidados, aprendizagens e desenvolvimento (SANTOS, 2007; FRANÇA, 2011; ALMEIDA, 2013; SILVA; DUMONT-PENA; PONTES, 2016).

Durante muito tempo pensava-se que as trocas entre crianças tão pequenas fossem pobres e escassas. Contudo, produções recentes (CAMERA, 2006; GRANA, 2011; CASTRO, 2011; COSTA, 2012; KAZAHAYA, 2014; DENTZ, 2016) têm evidenciado que os bebês formam grupos de dois ou mais participantes para realizar atividades comuns, como nas brincadeiras motoras, na exploração de objetos, nas rodas de leitura literária e outras. As trocas estabelecidas entre os bebês também sinalizam que eles são capazes de demonstrar empatia, solidarizando-se com companheiros de grupo.

As pesquisas que relacionam os bebês, literatura e outras práticas culturais afirmam a capacidade e a importância de os bebês interagirem com as artes em geral. Trazem a multiplicidade de bens culturais que circundam a infância e que deveriam chegar a todos

os bebês como um direito e mostram possibilidades variadas de se criar experiências que nutram as sensibilidades infantis (DAREZZO, 2004; PANOZZO, 2007; SOARES, 2007; GUIMARÃES, 2011; CORREA, 2013; ESCOUTO, 2013; BOURSCHEID, 2014; PEREIRA, 2014; TORMIN, 2014; MARIANO, 2015; SERRA, 2015; SILVA, 2015; GALVÃO, 2016; ++RODRIGUES, 2016; MARTINEZ, 2017; MATTOS, 2018; PINTO, 2018; GONÇALVES, 2019; LIMA, 2019; MODESTO-SILVA, 2019; SILVA, 2019; CENTENO, 2020; ZERBINATTI, 2020).

Gabriela Tebet (2019), em sua obra *Estudo de bebês e diálogos com a sociologia*, reúne artigos nacionais e internacionais sobre os bebês na perspectiva da sociologia e das ciências sociais. Ao organizar um vasto material científico que tem os bebês como temática, Tebet não só colabora para afirmarmos “o que é um bebê”, como também para evidenciar o fortalecimento desses estudos no Brasil, compondo o que podemos denominar “Estudos de bebês”.

A despeito do avanço das teorias sociais que alicerçam os estudos das crianças e das infâncias, os bebês permaneceram, durante muito tempo, ocupando um lugar secundário em tais produções. Historicamente, os bebês estiveram ausentes das pesquisas nas áreas da História, da Antropologia, da Geografia e da Filosofia. A arquitetura do livro de Tebet tem a intenção de preencher essa lacuna apresentando ferramentas teóricas e metodológicas que nos auxiliem a construir o bebê como uma figura analítica, favorecendo sua expressão e expansão.

A compilação retratada pela autora traz a multiplicidade de um campo de estudo e de pesquisa que amplia olhares e significações já pensados. Muitas vezes, os discursos e as práticas mostram as infâncias e os bebês como pontos de estabilidade com a finalidade de os pesquisar. Tebet, mais próxima das conexões heterogêneas, agrega perspectivas distintas que trazem os bebês em modos discursivos que denotam as diferentes facetas por meio das quais podemos nos aproximar de seus modos de ser e estar no mundo.

Durante a revisão de bibliografia sobre a literatura da área, encontramos alguns trabalhos que se conectam com a nossa proposta de investigação. Aspirando a um saber não fragmentado como nos convoca Morin (1990/2015), em suas ideias sobre a complexidade da rede de conhecimento, era esperado encontrarmos produções que estabelecessem com

a nossa proposta pontos de contato. Foi, por exemplo, o que evidenciamos com o estudo *A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico* e *Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário*, ambos de autoria de Tacyana Karla Gomes Ramos (2006; 2010).

Apoiando-se na perspectiva sociointeracionista, a pesquisadora examina, em seu trabalho de mestrado, as interações dos bebês entre eles e destes com suas professoras, procurando apreender aspectos dessas relações e suas implicações com o desenvolvimento da linguagem infantil. Verificou-se que a apropriação e o compartilhamento de significados foram realizados por meio de imitações diversas, de ajustamentos rítmicos e posturais, de gestos e olhares, de vocalizações e outras formas de expressão. Os significados construídos e compartilhados pelos bebês revelam seu protagonismo na autoria de seu desenvolvimento, reafirmando seu lugar de sujeito ativo no e do mundo. As ações emergentes das experiências interativas evidenciam também semióticas diversas que ocorrem como resposta às relações estabelecidas entre os bebês e destes com suas professoras, o que leva as crianças a entenderem que fazem parte de uma comunidade social.

O segundo trabalho é uma tese na qual a autora, apoiada no referencial sociointeracionista, pesquisou os recursos sociocomunicativos utilizados pelos bebês para expressar suas experiências, compartilhar e transformar conhecimentos durante as interações estabelecidas com seus coetâneos e com os profissionais adultos que deles cuidam. O trabalho foi realizado em dois berçários pertencentes aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Recife. Ao todo, participaram da pesquisa trinta e um bebês com idade entre oito e dezenove meses. Em seus comportamentos interativos, os bebês mostraram-se ativos e evidenciaram a ancoragem corporal como meio para dar significado às suas vivências. Tomando suas expressões corporificadas, a saber: a mímica, os gestos, as posturas, o choro, os balbucios, a pesquisa afirma a multimodalidade como forma de expressão dos bebês. As capacidades sociocomunicativas reveladas pelas crianças pequenas dão indícios de que seu desenvolvimento é um processo ativo em função das relações sociais e afetivas nas quais estão envolvidas. O estudo também ressalta a importância do refinamento do olhar dos(as) professores(as) para organizar situações pedagógicas que se direcionem para as

necessidades e especificidades dos bebês. A sensibilidade para ouvir o que crianças tão pequenas expressam por meio de outras linguagens serve como substrato para a construção de uma prática alicerçada não só nos conhecimentos teóricos, como também na diversidade das manifestações infantis.

São vários os pontos de contato do estudo conduzido por Ramos e a nossa proposta de investigação. Contudo, gostaríamos de enfatizar a conexão que afirma os bebês como presença e não como ausência, como potência e não como incapacidade. À diferença do trabalho citado, procuramos dar um passo à frente para tentar sinalizar quais são as expressões que esses sujeitos revelam ao afirmar sua participação no mundo.

A pesquisa de Paulo Fochi (2013) evidencia outro traço rizomático que faz parte da grande rede que compõe as ações dos bebês em busca da construção de seus territórios existenciais. Com o título *Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva*, o trabalho revelou, por meio de histórias narradas e mini-histórias, ações de comunicação e de saber-fazer que afirmam a agência dos bebês no mundo. Segundo o autor, em momentos de pouca ou nenhuma intervenção do adulto, os bebês são capazes de gerenciar suas aprendizagens que se iniciam por meio de seus interesses, o que demarca um processo original de conhecimento do mundo. Nos seus modos de conhecer, declara Fochi, os bebês adequam instrumentos e metodologias, ajustam seus gestos corporais e o tempo de concentração para execução das tarefas, o que lhes garante não só aprendizagens, mas também confiança para futuras conquistas. O esforço da pesquisa de Fochi foi no sentido de dar a ver as ações dos bebês, em sua maioria, ocultadas e desconsideradas por grande parte de seus(suas) professores(as), para, assim, ressignificá-las. As pistas deixadas por essas crianças tão pequenas são valiosas para a condução de um trabalho pedagógico que favoreça a exploração, a descoberta e a aprendizagem. Compartilhamos das muitas paisagens desenhadas por Fochi durante sua investigação das ações dos bebês em contexto de vida coletiva. Como o autor, consideramos os bebês *experts* para tecerem suas próprias tramas de vida e socializá-las com seus coetâneos e com os adultos com o quais convivem. Por isso, nosso intento foi de deixar-nos conduzir pelos caminhos traçados por eles, tentando interpretar e expressar as paisagens simbólicas que eles constroem para se constituírem como sujeitos do e no mundo: Quais são suas metáforas de vida?

O estudo *As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal*, realizado por Márcia Vanessa Silva (2017), pesquisou um grupo de 12 crianças em uma creche municipal cearense com o objetivo de analisar as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas da creche, bem como as concepções de suas professoras sobre essas formas de participação. As observações permitiram afirmar que as práticas pedagógicas do grupo investigado eram, na maioria, pautadas pela dissociação entre o cuidar e o educar e que os planejamentos dos docentes eram conduzidos pela concepção da transmissividade, o que cerceava as iniciativas dos bebês. Contudo, em seus movimentos de afirmação social, os bebês mostraram-se potentes nas suas capacidades de fazer escolhas, estreitar laços de amizade, desejar coisas diferentes das oferecidas e se deslocar sem ajuda dos adultos. Silva evidencia a invisibilidade das ações de participação dos bebês na instituição pesquisada e chama a atenção para que a concepção, ainda vigente, de vê-los como seres incompletos, incapazes e inferiores seja superada. A autora afirma os bebês como protagonistas da construção de seus saberes e mostra que são competentes em subverter o instituído denotando sua presença ativa no mundo. Nosso trabalho também procura devolver aos bebês seu lugar de sujeitos e autores no mundo. Contudo, como sujeitos, eles não podem permanecer sem voz. Por isso, fomos atrás das vozes que se ocultam por trás da palavra a fim de revelar a indissociabilidade entre a forma e o conteúdo da sua existência ativa no mundo.

Cristiane Degenhardt Comandoli (2019), em *Os atos comunicativos entre bebês e adultos no cotidiano de uma creche pública*, descreve as linguagens utilizadas pelos bebês durante suas interações com os adultos e outras crianças do berçário. Os dados construídos durante a pesquisa empírica evidenciaram que o choro, as palmas, o balbúcio, o olhar, os gestos são atos comunicativos utilizados pelos bebês para indicar os sentidos e os significados estabelecidos por eles em determinados contextos. Muitas interrogações brotam a partir dos trabalhos citados e abrem fendas para que outras investigações se conectem. No estudo em questão, fica o silenciamento incômodo do conteúdo dos enunciados proferidos pelos bebês durante suas interações. O que eles expressam sobre suas apropriações? Como interpretar o conteúdo semântico de suas enunciações? Como decodificar suas produções discursivas já que elas não se apoiam na linguagem verbal?

Como bem aponta Nietzsche (1883/2018, p. 41), “é preciso ter ainda um caos dentro de si para gerar uma estrela bailarina”. O caos é produtivo, pois anseia por resposta. O acontecimento é tempo de intensidades, é um abrir de mundos ainda submersos, é um devir fazendo verter o avesso das narrativas já instituídas. Nossa busca começa pelo meio. Começa a partir de uma conectividade com vidas que já estavam sendo vividas. Interstícios não como espacialidades ou temporalidades, como polos de uma relação, mas como engendramento constante de vidas com muitos elos de ligação. Desejar na pesquisa, diz Neves (2015, p. 71), “é ser digno do acontecimento como efeito de uma experimentação problematizadora, perturbadora, desestabilizadora no acompanhamento dos processos de composição e decomposição de uma realidade”. É mergulhar no caos e com ele vivenciar os compassos e descompassos na invenção de uma estrela bailarina.

Colocar sob suspensão nossas habituais pressuposições empíricas ou conceituais foi tarefa imprescindível para aguçar a escuta e o olhar para os fazeres dessas crianças em suas ações interativas com seus coetâneos, seus(suas) professores(as) e os objetos do mundo. Todavia, a absoluta isenção não se concretizou, pois nossas observações foram marcadas pelas linhas de pensamento que consideram as crianças de até 18 meses como presença e não como ausência, como seres completos e portadores de uma inteligência complexa que as faz construir uma experiência singular com seus pares etários e os adultos com os quais convivem.

Aventuramo-nos a construir uma metodologia de pesquisa baseada nos pressupostos da cartografia descritos por Fonseca e Kirst (2003); Passos, Kastrup e Escóssia (2015); Passos, Kastrup e Tedesco (2016) e Rolnik (1989/2016) que, de uma forma geral, convidam o pesquisador a captar as longitudes dos afetos que pedem passagem, acomodando-as às latitudes contingenciais. Nessa perspectiva, o pesquisador/cartógrafo investiga o “acontecimento acontecimentalizando” (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2015, p. 46), pois habita múltiplas temporalidades em um único instante: o que ganha verbo no que acontece?

Buscamos na cartografia os subsídios para que pudéssemos habitar um território em que movimentos diversos e dissonantes constroem desenhos que são parcialmente apreendidos por meio de uma atenção flutuante que de repente encontra um substrato onde pousar, construindo uma exteriorização dos afetos que experimentamos na cena:

matérias de expressão... nascimento de mundos. Fomos atrás dos menores gestos, daquilo que pode agitar um estado de coisas. Acionamos os sentidos que permitem vasculhar ações que podem passar como insignificantes.

A pesquisa cartográfica questiona a ideia de mundo como (re)apresentação de realidades. Ao contrário, estar a caminho é o fazer do cartógrafo que traça mapas de verdades que foram ativadas a partir dos encontros realizados no campo empírico. Na cartografia a verdade é uma produção e não um estado de coisas. Nela, os “porquês”, que anseiam a verdade e suas constantes para, quem sabe, poderem almejar a eternidade, são substituídos pelo “como” que preza os detalhes inúteis, aspira ao efêmero, preza a mudança, pois não lhe interessa as grandezas para além do instante e da imanência. Manoel de Barros (2010, p. 342), em seu poema “Desejar ser”, retrata a dimensão do devir-mundo que caracteriza o pesquisador cartográfico.

Prefiro as máquinas que servem para não funcionar:
quando cheias de areia de formiga e musgo – elas
podem um dia milagrar flores.

(os objetos sem função têm muito apego pelo abandono.)

Também as latrinas desprezadas que servem para ter
grilos dentro – elas podem um dia milagrar violetas.

(Eu sou beato em violetas.)

Todas as coisas apropriadas ao abandono me religam
a Deus.
Senhor, eu tenho orgulho do imprestável!

(O abandono me protege.)

Ao invés de leis abstratas, interessa ao cartógrafo as cores, os odores, os sabores e as texturas. A ele importa os acidentes em sua variabilidade, o olho e a paisagem em movimentos de encontro e a afirmação do ser em seu modo de existir. Disso resulta a incompletude assumida da pesquisa que leva a outros possíveis entrelaçamentos, derivando, assim, novos sentidos. A pesquisa cartográfica propõe-se a construir uma morada de ecos que sela alianças de ressonâncias e, ao mesmo tempo, as expandem e as traem em suas evocações originais (COSTA, ANGELI, FONSECA, 2015, p. 47).

Georges Perec, em seu livro *A vida: modo de usar*, ilustra a impossibilidade de agenciarmos os modos de vida em categorias fixas. A forma como Perec constrói sua

narrativa evidencia o caráter provisório de toda tentativa de classificação da vida em “modos de usar”, demonstrando que as noções de ordem espacial e temporal e as diferentes linguagens humanas são incapazes de ordenar o mundo.

A percepção de um fenômeno é sempre múltipla, pois está marcada pela diversidade de sensações simultâneas. Perec tenta organizar a vida de moradores de um edifício de Paris em verbetes, listas, tabelas, cronologias, enfatizando a multiplicidade de eventos que compõem a existência de cada um de seus habitantes. A princípio, o autor vai acumulando os eventos uns sobre os outros, deixando o leitor atordoado. Contudo, com o avanço da narrativa, a aparente incoerência vai se acomodando à percepção de quem lê, dando a sensação prazerosa de que é possível organizar o viver em caixas etiquetadas. A sensação de totalidade experimentada pelo leitor de *A vida: modos de usar* é proposital e, paradoxalmente, falsa, pois, ao invés de algo completo, o que Perec nos oferece é a impossibilidade da universalidade. Ironicamente, o excesso de ordem revela o vazio e parece zombar das necessidades e limitações humanas.

Sua principal personagem – Bartlebooth – e todos os outros habitantes do edifício parisiense mostram, em suas tentativas de ordenar a existência, um empreendimento condenado ao fracasso. Perec anuncia, à semelhança de Sísifo, a natureza infrutífera do ato de tentarmos classificar a multiplicidade da vida que acontece a cada instante. Todavia, como relata Borges (2007, p. 125), em seu ensaio intitulado *O idioma analítico de John Wilkins*, “a impossibilidade de penetrar no esquema divino do universo não pode dissuadir-nos de planejar esquemas humanos, embora nos conste que estes são provisórios”.

Bakhtin (1963/2002) assinala que tanto o relativismo como o dogmatismo excluem igualmente qualquer discussão, qualquer diálogo autêntico, transformando-os em discursos inúteis (relativismo) ou impossíveis (dogmatismo). Para a crítica dialógica, a verdade existe, mas não a possuímos. Por isso, o autor russo assevera que, mais que a arquitetura da obra, interessa compor diálogos com as reminiscências, com a pluralidade de vozes, pois ela é acima de tudo heterologia: cruzamentos e pontos de encontro (BAKHTIN, 2003/2011)⁶.

⁶ O ano de 2003 faz referência à primeira tradução para o português feita diretamente do russo por Paulo Bezerra. Essa obra foi editada pela WMF Martins Fontes e refere-se à sua quarta edição.

Tentamos, assim, construir um modo particular de pesquisar em que pudéssemos acolher a sinestesia e a multimodalidade como pressupostos de apreensão do mundo vivido pelos bebês. Chegar a adentrar a infância e saber exatamente como a criança compreende o mundo e como o ressignifica é algo impossível para quem já não mais o habita. Procuramos apresentar algumas versões da *poiesis* dos bebês, considerando, assim, a dimensão da criação/invenção, recusando descrições ou narrativas marcadas pela similaridade. Ao contrário, buscamos os ecos dos sentidos que marcam a diferença por meio do diálogo com a ciência, a arte e a filosofia. Filmamos, fotografamos, refletimos, escrevemos, inventamos caminhos tentando traçar um desenho provisório de seus movimentos existenciais. Ao invés de irmos ao encontro de um sujeito epistêmico geral, perseguimos as idiosincrasias do mundo.

O ato de pesquisar e registrar os encontros cartograficamente explicita um modo de pensar o problema da construção de si e do mundo feita pelos bebês. É ele também uma criação/invenção, uma vez que à medida que buscávamos as pegadas deixadas pelos bebês, as recriávamos e as (trans)formávamos pelas ações de nossas percepções, reflexões, emoções, crenças e valores. Esse “excedente de visão” (BAKHTIN, 2003/2011, p. 21) está sempre presente e é condicionado pela nossa singularidade e pelo nosso lugar no mundo. De acordo com Bakhtin (2003/2011, p. 21), no confronto com um “outro”, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos: nosso mundo interior e o outro “justamente naqueles elementos em que ele não pode contemplar-se”. Assumindo essa posição, é possível, então, “reduzir ao máximo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa” (Ibidem). Esse excedente de visão na interrelação “eu-outro” cria, assim, um conhecimento relativo e reversível, uma vez que o sujeito do conhecimento não ocupa um lugar concreto na existência. Contudo, a vivência interior e o todo da vida são experimentados concretamente.

A experiência concreta de investigar a poética dos bebês em suas construções existenciais singulares é agora materializada pela linguagem verbal que possibilita a objetivação ética, estética e política do pensamento tentando entrelaçar e depurar as sensações e as percepções da materialidade empírica. Contudo, há uma região de mistério que deve ser reconhecida e afirmada em que a linguagem verbal talvez, não se sabe, nunca saberá

“conhecer, reconhecer e comunicar tudo quanto é humanamente experimentável e sensível” (SARAMAGO, 2000, p. 303). O não traduzível e o não enunciável estão presentes no processo de escrita deste trabalho, abrindo-se como possibilidade para outras composições de sentidos. O mapeamento da *poiesis* dos bebês aqui retratado é, pois, fruto das escolhas da pesquisadora e não se apresenta como a última palavra, mas como um convite aos horizontes plurais que engendram a produção de novos conhecimentos.

Seguindo as tramas rizomáticas da EMEI BEM-TE-VI, tecemos nossa primeira aliança conectiva com as ideias e os conceitos de Deleuze e Guattari (1980/2011; 1991/2010), principalmente os registrados nas obras *Mil platôs* e *O que é filosofia?*. Seus escritos procuram ancorar a filosofia dentro do paradigma da ação criadora e não da passividade frente ao mundo. Para eles, a criação de conceitos é uma intervenção no mundo, pois permite ao filósofo inventá-lo à sua maneira, transformando-o. A criação/invenção é imanente à realidade, brota dela, servindo para torná-la interpretável. Os filósofos francófonos elaboraram o conceito de rizoma, contrapondo-o à imagem arbórea do pensamento que hierarquiza, homogeniza e, do seu ponto de vista, paralisa o conhecimento sobre o mundo. O rizoma sempre faz proliferar a criação, uma vez que é regido pela heterogeneidade, pela multiplicidade, pelas conexões múltiplas e pelas linhas de fuga. As ideias de Deleuze e Guattari conduziram-nos pelos caminhos da produção singular dos bebês a partir de múltiplos referenciais e para as suas formações subjetivas possíveis de serem forjadas descoladas dos modelos previamente estruturados.

A fim de indicar com maior precisão os voos e os pousos selecionados para compor o território poético dos bebês, seguimos algumas pistas que permitiram a apreensão dos elementos necessários para composição das cartografias aqui desenhadas. O diálogo com Kastrup, Passos, Tedesco e Escóssia (2015, 2016); Fonseca, Kirst (2003); Fonseca, Nascimento, Maraschin (2015) e Rolnik (1989/2016) possibilitou o reconhecimento dos sinais estrangeiros que, acolhidos, formaram constelações singulares. Do mesmo modo, o mergulho nos enredos, desvios e subversões cartográficos revelou o devir-pesquisadora em sua potência de acontecer: cada vez mais diferente do que era, mais plural na singularidade, fazendo ressoar em si o que difere.

Evoluindo em nosso trânsito cartográfico, fomos ao encontro do pensamento de Edgar Morin (1982/2019; 1990/2015) buscando subsídios para cartografar a complexidade do

que é tecido junto. As interações e retroações entre as partes e o todo que compõem os fazeres e os saberes da instituição pesquisada foram desenhadas levando-se em conta as dimensões afetiva, inventiva e subjetiva no conjunto em que se encontram inscritas. Morin foi fundamental para que aperfeiçoássemos o nosso entendimento acerca das forças que atuam sobre o exercício de ser, agir e estar no mundo. À maneira de um holograma, o autor nos convidou a perscrutar os caminhos de nossa situação como seres humanos inseridos no mundo: uma minúscula parte singular do todo que traz o cosmo em seu interior, inclusive seu mistério.

O conceito de autopoiese de Maturana e Varela (1973/2014; 1984/2001) compõe mais uma linha do nosso fazer cartográfico, ressignificando o entendimento da cognição. Os autores entendem a cognição como um processo inventivo de si e do mundo em contraposição à concepção cognitivista, na qual o conhecimento é regido por leis e princípios invariantes. Diferentemente do aforismo “conhecer é o mesmo que representar”, os pesquisadores chilenos declaram que “viver é conhecer e conhecer é viver”, indicando que a inventividade é intrínseca à cognição. Contestando a concepção piagetiana de autorregulação para tender ao equilíbrio, Maturana e Varela definem o vivo como um sistema autopoietico que tem como atributo produzir a si mesmo. Para os pesquisadores chilenos, o entendimento do organismo vivo como um sistema de entradas e saídas exclui o aspecto da autocriação. O permanente jogo entre a estrutura autopoietica e as perturbações do meio fabricam respostas que testam sua capacidade de sobrevivência. O conceito de enação, formulado por Varela (1992; 2000), remete a uma cognição corporificada, encarnada, distinta da cognição entendida como processo mental. Ela é tributária da ação, resultante de experiências sensoriais que se inscrevem no corpo. A corporificação do conhecimento inclui acoplamentos sociais, o que indica que o corpo não é apenas uma entidade biológica. Todas essas ideias foram essenciais para que reconhecêssemos a invenção dos bebês em seus movimentos responsivos às problematizações impostas pelo meio.

Acompanhando os processos inventivos dos bebês e combinando seus efeitos com nossas ferramentas teóricas e estratégias de análise, traçamos nossa última conexão rizomática, agora, na interface com a literatura infantil. López (2010; 2013; 2016a; 2016b; 2018), Montes (1999/2001; 2001/2018; 2020), e Yunes (2009) foram algumas das interlocutoras que nos permitiram criar elos conectivos entre os artificios poéticos construídos pelos

bebês para “tomar o mundo ao pé da letra” e a *mimesis* das produções literárias. Há uma região de íntima relação entre o fazer anterior à concretude verbal e o caráter de ficção e verdade apresentado pela literatura que coloca os bebês e a palavra poética como habitantes do vazio, como artífices de mundos possíveis.

Assumindo no ato da escrita os pressupostos anunciados por Deleuze e Guattari (1980/2011) de criar o novo, inventamos uma sintaxe diferente para o registro da pesquisa. Cavando uma linguagem estrangeira dentro da própria língua, optamos por desenhar mapas argumentativos que tracem o panorama nômade que percorremos durante a empiria. Tentamos, por meio do discurso verbal, imprimir o ritmo, o timbre, as ressonâncias, as redundâncias, enfim, a complexidade experimentada no campo. À semelhança de Deleuze e Guattari (1991/2010), buscamos fazer o “verbo pegar delírio” (BARROS, 2010) desterritorializando o discurso científico. Desejamos abrir um espaço de interferência para que o leitor possa fazer o pensamento fluir na tentativa de evidenciar que o viver não pode ser contido, não cabe em caixas, não se equilibra totalmente. A vida nos convoca a preservá-la e, por isso, nos arrasta a expandir seus limites e possibilidades.

Acima apenas tracejamos o itinerário teórico da pesquisa, pois outros pontos de contato no rizoma foram estabelecidos à medida que os bebês criavam linhas de fuga, inventando novas poéticas. Bachelard (1932/2010; 1942/2013; 1948/ 2013; 1960/1996; 1970/1994), por exemplo, foi convocado inúmeras vezes para afirmar não ser mais possível separar razão de imaginação. Piorski (2016), com seus quatro elementos – água, terra, fogo e ar –, evidenciou que os sonhos da intimidade infantil são fabulados com os fragmentos da natureza. Já John Dewey (1934/2010), filósofo da arte, possibilitou que recuperássemos a ideia da continuidade da experiência estética com os processos normais do viver. Marly Meira (2003), Sandra Richter (2004) e Marly Meira e Silvia Pillotto (2010) viabilizaram o entendimento de que a prática política, ética e esteticamente contextualizada flui por dentro das artes do fazer na esfera comum da existência. Adentrar o informe caos das aparências envolve um olhar aberto para as múltiplas imagens, mensagens, silêncios, entremeios e inesperadas travessias.

Elaboramos um quebra-cabeça cujas peças se ajustam não apenas pela precisão do corte, mas pelas nuances dos tons, pela ressonância dos sons, pela mancha das cores, pela

redundância das paisagens. Georges Perec (2009, pp. 11-12), traz um retrato metafórico do fazer em nossas ações de pesquisar. Ele diz:

[...], não é o assunto do quadro nem a técnica do pintor que fazem a dificuldade do puzzle, mas a sutileza do corte, e um corte aleatório produzirá necessariamente uma dificuldade aleatória, oscilando entre a facilidade extrema para as bordas, os detalhes, as manchas de luz, os objetos bem definidos, os traços, as transições, e uma dificuldade fastidiosa para o resto: o céu sem nuvens, a areia, a pradaria, as lavouras, as zonas de sombra, etc.

Nossa pesquisa resulta das ações de um coletivo – pesquisadoras, professores(as), auxiliares, gestoras, famílias e bebês – encarnado no mundo que o inventa mediante uma cognição que não separa objetividade e subjetividade. Uma pesquisa que abre a ciência para os domínios dos dramas⁷, construindo uma ética e uma estética que se ligam à vida e ao compromisso de expandi-la por meio de gestos de autoria que posicionam pesquisadores(as) e leitores(as) como produtores(as) de sentidos.

⁷ Drama aqui entendido como a diversidade e a complexidade das relações sociais internalizadas pelos sujeitos durante suas experiências vivenciais.

PRIMEIRO CAPÍTULO – POR ONDE SEGUIR? COMO REGISTRAR NOSSOS PASSOS?

Primeiro, caminhe até terra plana e lá observe atentamente como escoar a água de torrente a partir desse ponto. A chuva deve ter transportado os grãos para longe. Siga as valas que a água escavou, e assim conhecerá a direção do escoamento. Busque então a planta que, nesta direção, encontra-se o mais afastado da tua. Todas aquelas que crescem entre estas são para ti. Mais tarde, quando estas últimas derem por sua vez grãos, poderás, seguindo o curso das águas, a partir de cada uma dessas plantas, aumentar o seu território.

Carlos Castañeda

Nossos primeiros movimentos metodológicos basearam-se em uma perspectiva que caracteriza o observador científico positivista. Nossas descrições e análises iniciais, registradas no diário de campo, produziram relatos que tentam uma suposta neutralidade, um pretense distanciamento, fora da presença que coloca face a face pesquisador, crianças e professores. Além disso, verifica-se também a busca de uma prática idealizada que apaga e empobrece o contexto investigado, arriscando encaminhá-lo para análises e conclusões marcadas por uma calculada racionalidade dos resultados.

Contudo, a explicitação das experiências vividas deixou vaziar contextos em que a ótica metodológica adotada não parecia sintonizada com os dados do campo. Instalou-se, então, o incômodo; o conflito e os enigmas apareceram, deixando-nos à deriva. Mesmo assim, continuamos com a empiria, com a produção dos dados e com a escrita do diário de campo. Aliás, o diário de campo foi um elemento fundamental para dar visibilidade ao processo de construção do conhecimento. O ato de escrita foi muito profícuo, pois propiciou a reflexão sobre os eventos observados e nos permitiu perceber como no encontro das subjetividades pode estar a chave de toda a ética investigativa. Ao descrevermos eventos, sensações e expressões, percebemos a polifonia de que nos fala Bakhtin (1929/2012). As enunciações construídas nos relatos do campo apresentavam uma multiplicidade de vozes – de participantes e de teóricos – denotando um processo de construção coletiva. O compartilhamento de saberes subjetivos era, assim, a tônica da nossa investigação e nos demandava uma chave hermenêutica para desvelar os sentidos

construídos e partilhados. Para nós, o desafio foi ir ao encontro de uma metodologia que contemplasse a alteridade, a imprevisibilidade, a inventividade e a transformação.

O processo de construção dos dados nos direcionou para outros paradigmas, não menos complexos, e nos exigiu repensar nosso plano de ação. O mergulho no campo provocou a desestabilização das nossas formas de atuação originais, impulsionando-nos a pensar que não era possível conhecer, em nosso contexto, sem intervir na realidade. Entendemos intervir como uma imersão na dinâmica do campo em que as posições de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e do que é analisado se dissolvem por propagação e contágio nas interações.

A pesquisa com bebês exige uma atuação diferenciada do pesquisador. As crianças nos convocam porque, para elas, o pesquisador é apenas mais um adulto na relação. Além disso, as ações de cuidado não nos permitem esquivas: são choros para acalantar, conflitos para mediar, corpos para ninar, perigos para afastar... Como não nos afetar? Como sermos apenas pesquisadores? Como não oferecer ajuda aos professores? Como ficar indiferente aos jogos propostos pelas crianças? Como manter distância dos corpos que nos acolhem e que merecem ser acolhidos? Como não exercitar a alteridade e a empatia?

As relações estabelecidas com os(as) professores(as) do berçário e os outros profissionais que cuidam dos bebês, além de desafiadoras, evocaram movimentos de desterritorialização atravessados por atrações e rejeições, por gostos e contragostos, por construções e desconstruções inerentes à rede de afetos. Gestos, cheiros, jeitos e trejeitos, máscaras, silêncios, expressões, palavras, ações, desejos foram sendo lidos e relidos, administrados, interpretados, analisados, compreendidos ou não e impactaram diretamente o estado das coisas, interferindo no processo de pesquisa.

Os relatos dos primeiros diários de campo já denotam a implicação do pesquisador no campo e a dissolução dos lugares instituídos.

Cheguei à UMEI por volta das 13h e 20min. Fui recebida com muita festa pela Bárbara e pela Rute⁸.

⁸ Os nomes dos profissionais da EMEI BEM-TE-VI – gestora, coordenadora, professor, professoras e auxiliar de apoio ao educando – foram substituídos com o objetivo de preservar suas identidades. O mesmo foi feito com as crianças que são citadas na tese.

“— Oi, Cris! Chegou na hora boa! Já estão quase todos acordados!” – diz a Rute. Percebo que Eulália e Jorge (os professores da manhã) ainda demonstram desconforto com a minha presença. Eles conversam entre si e interagem pouco comigo, conversam pouco... Mantêm distância. Muitas vezes conversam entre si como se eu não estivesse no mesmo espaço. Procuro respeitar esse comportamento. É muito difícil se expor ao olhar de um desconhecido. Isso provoca ansiedade, medo, desconfiança. Vamos dar tempo ao tempo. [...]

Retiro meus sapatos. Guardo-os e elas logo me inserem na rotina.

“— Fica à vontade, Cris! Estamos esperando todos acordarem, tomarem o lanche e vamos fazer uma grande roda de cantoria! Você vai participar, né? Aposto que você tem um tanto de música pra ensinar pra gente” – fala a Rute. [...]

Enquanto organizam o espaço para roda de cantoria, Bárbara me pergunta: “— Cris, você nunca trabalhou no berçário, né? – essa informação foi dada quando nos reunimos para que eu apresentasse o projeto de pesquisa.

Respondi: “Não, é a minha primeira experiência”.

Bárbara: “Rute, a Cris tá igual a gente: estreando no berçário! Vamos aprender juntas!” [...]

A cantoria começou com muitas músicas, gestos, pulos, risadas. Cantei com as crianças três músicas: *A história da tartaruginha*, *Dona aranha* e *O foguete*. (DIÁRIO DE CAMPO – 06/08/18)

A despeito das muitas entradas que o evento acima permite, percebemos que há uma interseção entre pesquisador e “objeto pesquisado”. As linhas que separam o pesquisador de seu objeto de estudo se tornaram fluidas, com limites pouco definidos: o coletivo se fez presente. A frase “Vamos aprender juntas!” – demonstra não só a minha aprovação pelas professoras, mas também a impossibilidade de pretender a neutralidade. O fragmento sinaliza que pesquisador e sujeitos estão vinculados em um processo de co-construção produzindo novas paisagens em uma trajetória de afetos.

O convite feito pelas professoras sinaliza uma experiência que não seja só informação, mas que se materialize em atuações e incorporações de mão dupla. Há a invocação para o compartilhamento das vivências que irrompem no cotidiano desse fragmento de vida coletiva, solicitando a corresponsabilidade pelos acontecimentos que surgem diante dos nossos olhos. O cuidado de si, do outro e do mundo acompanha os processos de emergência da vida em contexto coletivo e assinala a interdependência entre o pesquisador e o campo.

A partir das provocações do campo, buscamos referências no conceito de cartografia apresentado por Deleuze e Guattari no livro *Mil Platôs* (1980/2011). Já na introdução da obra, os autores caracterizam o processo de escrita como derivado da composição de muitas vozes e, por isso, múltiplo: “escrevemos *O anti-Édipo* a dois. Como cada um de

nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante” (p. 17). A coparticipação na experiência de escrita e a ideia de compartilhar um território existencial em que subjetividades se misturam e se transformam, ficam claras na passagem em que os autores declaram que não há mais importância em se dizer ou não “eu”, pois “não somos os mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados e multiplicados” (p. 17). Para Deleuze e Guattari, a prática de escrita a quatro mãos instaurou um estado de “outramento”, que consiste em tornar-se estrangeiro de si mesmo, possibilitando o movimento por novos espaços e modos de existência. A multiplicidade, que eles reconhecem fazer-se presente na construção do livro, convoca-os para a abertura ao desconhecido e também como testemunhas de seus próprios deslocamentos para traduzirem-se. O trabalho em coautoria, entre o filósofo e o psicanalista, estabelece princípios para o exercício de pensar a realidade. Para gestar o livro, Deleuze e Guattari entregaram-se ao acontecimento, enfrentando seus saberes, seus limites e seus antagonismos, evidenciando a dimensão do agenciamento⁹ coletivo de enunciação. Eles declaram que “um agenciamento é precisamente o crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 1980/2011, p. 24).

Do encontro entre os dois autores, surge um modo de pensamento que se constrói a partir da contingência de uma proposta de escrita na qual as diferenças foram enfrentadas dando origem ao transbordamento de algo inédito que se anuncia com potência em devir. A ideia da literatura como cópia do mundo é rejeitada por Deleuze e Guattari. *Mil platôs* não se quer como imagem do mundo, pois os autores concebem a escrita como um sistema acêntrico com linhas numerosas em um desenho ramificado. Há uma clara recusa à organização do livro como uma estrutura que decalca a realidade e como algo que intenta chegar ao universal das coisas. O diverso e o múltiplo, em seus abalos, suas tensões e seus dramas, são os platôs que mantêm os territórios existenciais lado a lado sem hierarquia e totalização. De acordo com os autores, “toda vez que uma multiplicidade se encontre presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução nas leis de combinação” (Ibidem, p. 21).

⁹ O conceito de agenciamento de Deleuze e Guattari diz respeito aos diferentes modos de semiotização que criam vetores de subjetivação. O agenciamento se caracteriza pela indissociabilidade entre expressão e conteúdo.

Nesse exercício de criação, Deleuze e Guattari revolucionam a imagem arbórea concebida como um tronco central do qual saem superiormente uma série de ramificações e que apresenta na extremidade inferior o enraizamento formado por inúmeras radículas que podem partir de uma raiz central ou se constituir por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas. Constroem, nessa oposição, o conceito de rizoma. Diferentemente da árvore com um eixo central, a imagem do rizoma é composta por inúmeras linhas que se entrelaçam e se engalfinham, formando um conjunto complexo em que os elementos se conectam, influenciando-se reciprocamente. O rizoma não se vale nem de uma hierarquização nem de ser tomado como um paradigma, na medida em que esse fecha o pensamento. A proposta do rizoma é aberta, ela busca sempre fazer irradiar o pensamento.

Seria o rizoma, assim, um fluxo transversal que conecta e inaugura o caos para que o novo aconteça. Essa imagem-conceito é feita de linhas múltiplas que se metamorfoseiam, mudando de natureza. Nas palavras dos autores,

O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (DELEUZE; GUATTARI, 1980/2011, p. 43)

Contra os sistemas centrados, pré-determinados, hierárquicos e totalizantes, Deleuze e Guattari propõem as linhas comunicantes que põem em jogo regimes de signos muito diferentes. Na primazia das linhas sobre as formas, os autores enumeram algumas características aproximativas do rizoma que são por eles denominados princípios. São eles:

- Princípio da conexão: sinaliza que o rizoma pode ser conectado em qualquer ponto. Sendo um sistema acêntrico, o rizoma faz conexões desobedecendo hierarquias, determinismos, causalidades e previsibilidades. As ligações provocam modificações nas linhas, imprimindo-lhes novas configurações, condicionando, sem, no entanto, determinar. O crescimento do rizoma não é linear, podendo acontecer em diferentes direções. No paradigma arbóreo, as relações entre os elementos obedecem a aspectos de poder e de importância de circulação.

- Princípio da heterogeneidade: marcando posição singular diante do estruturalismo, Deleuze e Guattari afirmam que cadeias semióticas de toda natureza são conectadas a modos de significação muito diversos. Assim, um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas a acontecimentos artísticos, biológicos e sociais. Segundo os autores, a dimensão rizomática é obrigada a efetuar um descentramento sobre a linguagem acolhendo outros registros, pois uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência. Contrariamente, na árvore há uma hierarquia das relações que acarreta a homogeneização.
- Princípio da multiplicidade: o rizoma não é composto de totalidades ou formas puras. Ele é formado por singularidades conectadas entre si que constituem as linhas rizomáticas. O rizoma não é objeto nem sujeito: é múltiplo. No princípio da multiplicidade, os pensadores franceses querem evidenciar a *autopoiesis* que seria a dimensão da diferença e que asseguraria, em seu processo de autocriação, a manutenção dos devires, condição de toda existência atual. Na metáfora arbórea, o múltiplo pode ser reduzido a um único e completo elemento: a árvore.
- Princípio da ruptura assignificante: oposto à estrutura, definida por um conjunto de pontos, posições, correlações biunívocas, o rizoma é composto por linhas segmentares segundo as quais ele é organizado, significado e atribuído. Todavia, ele compreende também linhas de desterritorializações que figuram seu movimento e, assim, o ato criativo. A dinâmica rizomática, seus fluxos, sua energia, seus descolamentos, suas transformações advêm das tensões estabelecidas entre suas conexões que desencadeiam rupturas e linhas de fuga de formas contingentes e temporárias. A forma atribuída a um rizoma surge sempre que uma linha se fecha, abolindo, por certo tempo, o movimento criador. Contudo, ele sempre pode encontrar pontos de fuga, cortes, fendas que o recolocam novamente em devir. O rizoma é como um rascunho, é devir, uma nova cartografia traçada a cada instante.
- Princípio da cartografia: o mapa faz parte do rizoma e é dele decorrente. O mapa é, assim, aberto, conectável em todas as suas dimensões e direções, adaptável a diferentes contextos e reconfigurável. O mapa não representa uma realidade. Ele a constrói na relação criativa entre o sujeito e o objeto, podendo ser acessado por

quaisquer pontos do seu território. O mapa propõe uma pragmática composta por multiplicidades ou por conjuntos de intensidades que possuem sempre regiões de descoberta e de exploração de diferentes possíveis. No paradigma arbóreo, a lógica é da reprodução já que todo plano de circulação depende do caule ou da raiz principal.

- Princípio da decalcomania: remete à ideia de uma árvore com uma forte estrutura principal da qual derivam galhos e folhas que se organizam em representações reprodutíveis ao infinito. A lógica binária, em que de um derivam dois e de dois devêm quatro, é o princípio vital de sua interioridade orgânica. Seus componentes estratificados fazem dela uma totalidade significativa que insiste na intenção da reprodução de mundos fechados sobre eles mesmos. O decalque organiza, estabiliza, neutraliza as multiplicidades segundo eixos próprios de significados e subjetivação. Por isso, afirmam Deleuze e Guattari, ele é tão perigoso. Todavia, a relação entre o mapa e o decalque é mais complexa e não aponta apenas para suas oposições. O decalque, projetado sobre o mapa, tem a função de captar as estabilizações temporárias do funcionamento criador do rizoma, abrindo possibilidades para novas ligações e reconfigurações rizomáticas.

A circulação de estados é, de acordo com Deleuze e Guattari (1980/2011), a característica central do conceito de rizoma que se propõe como alternativa para os sistemas centrados, hierárquicos e preestabelecidos. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, inúmeras as possibilidades de conexão, aproximações, rupturas e percepções. As linhas de fuga seriam aquelas que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outros rizomas, seguindo outras direções.

Todavia, ao romper com a hierarquização do mundo, o rizoma pede uma nova forma de circulação entre seus incontáveis devires. A transversalidade seria, então, a matriz da mobilidade por entre as linhas do rizoma, abandonando as noções de verticalidade e de horizontalidade utilizadas nas observações dos fenômenos que não possibilitam a abrangência de todo o horizonte de conexões presentes em determinado evento. A transversalidade rizomática aponta para o espriamento, para a pulverização, para a atenção às diferenças e à diferenciação, possibilitando novas e criativas conexões, marcando as singularidades.

Um rizoma é composto de platôs que de acordo com o antropólogo Gregory Bateson¹⁰, em seu livro *Steps to an Ecology of Mind*, seria uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. O platô seria, então, um campo de problemas e os modos de individuação de um acontecimento. Cada platô realiza um mapeamento, partindo das conexões das linhas rizomáticas e de seus agenciamentos em direção às suas possibilidades de atualizações. Em outros movimentos vibráteis, o pensamento ascende à consciência por desestratificação. Revela-se assim, nesse percurso, a heterogeneidade, a coexistência, as imbricações e a importância relativa das diferentes linhas que compõem uma multiplicidade.

Acolher o conceito de rizoma proposto pelos pensadores franceses é afirmar que há um outro domínio para pensar o espaço da experiência e da singularidade, diferente daquele ditado por ideias universais que pretendem a homogeneidade e a conformação às normas. O rizoma apresenta-se como condição indeterminada, posto que aberta às diferentes intensidades existenciais (KASTRUP, 2003). Os eventos manifestos a partir dos movimentos rizomáticos não são previsíveis, pois há criação, ou melhor, autocriação na constituição sujeito/objeto. As conexões das linhas que configuram o rizoma engendram formas inéditas, imprevisíveis que rompem com as formas anteriores, inaugurando o novo. A novidade pode ser cartografada, em seu movimento criador e inventivo, podendo também ser mapeada a partir de seus pontos de estruturação.

A plasticidade, inerente às considerações teóricas materializadas no conceito de rizoma, traz para a cena das construções dos territórios existenciais os elementos da natureza e da sociedade, intelectuais e políticos, materiais e institucionais. O mapa traçado pelos movimentos e conexões das linhas de força são ao mesmo tempo verdades, coletivos e discursos. Assim, pensamento e ser são rizomáticos e duas faces de um mesmo plano: método e ontologia.

¹⁰ Gregory Bateson (1904-1980) foi um antropólogo, cientista social, linguista e semiólogo inglês, cujo trabalho abarcou diversos campos do saber. Na década de 1940, ele ajudou a estender a teoria de sistemas e a cibernética para as ciências sociais e comportamentais. Ele passou a última década de sua vida desenvolvendo uma "metaciência" da epistemologia a fim de reunir as várias formas primitivas de teoria de sistemas desenvolvidas em diferentes campos da ciência. Seus escritos incluem *Steps to an Ecology of Mind* (1972) – obra ainda não publicada em língua portuguesa; *Passos para uma Ecologia da Mente* em tradução livre ao português – e *Mente e Natureza* (1979).

Portanto, Deleuze e Guattari (1980/2011;1980/2012) trazem para a discussão da epistemologia e da cognição a ideia da criatividade, uma vez que os devires colocam sobre a mesa os pressupostos da invenção e, por isso, da imprevisibilidade. Os mapas existenciais denotariam, assim, as singularidades e as multiplicidades derivadas da ação da criatividade como um vetor da inteligência que cria problemas e os soluciona segundo regras descoladas de finalidades determinadas.

1.1 – Cartografia: um método a contrapelo

Deleuze e Guattari não foram filósofos da Educação. Contudo, há uma profundidade fecunda em suas ideias que nos convoca a pensar de novo e sempre a Educação. Não se trata de apresentar verdades deleuze-guattarinianas, pois disso a doxologia educacional está repleta, mas de propor um exercício de pensamento que nos faça coadunar diferentes propostas e perspectivas para repensá-las ou reinaugurá-las, operando deslocamentos para a imanência que é o ato educativo.

A pertinência das construções teóricas de Deleuze e Guattari para o campo educacional está na proposta de deixar-nos tocar pelos afetos que pedem passagem, instaurando, assim, um movimento, um processo, um devir que nos desterritorializa e nos faz construir e acolher outros olhares para o conjunto de territórios existenciais que compõe as instituições de ensino.

O deslocamento de conceitos propostos pelos autores franceses para o campo educacional, como devir, rizoma, cartografia, tem aumentado nos últimos anos. Muitos são os artigos, as dissertações e as teses¹¹ que se interessaram por discutir e refletir as

¹¹ Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci, em sua dissertação de mestrado Deleuze-Guattarinianas: experimentações educacionais de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1990 a 2013), traça um panorama da difusão do pensamento de Deleuze e Guattari na produção educacional brasileira de 1990 a 2013. A pesquisa foi realizada focalizando os trabalhos publicados nos 44 mais conceituados periódicos acadêmicos da área – de acordo com a tabela Qualis 2013 – entre os anos de 1990 a 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01042015-134108/publico/CHRISTIAN_FERNANDO_RIBEIRO_GUIMARAES_VINCI.pdf> Acesso em: 01 out. 2019.

propostas educacionais à luz das ideias desses dois pensadores. A leitura dessas produções anuncia o interesse e a necessidade de muitos professores e pesquisadores do campo de pensar a Educação como um acontecimento, ou seja, de maneira imanentista, ao invés de referendar ou julgar práticas educacionais a partir de um universo de normas e valores suprassensíveis.

Há também algumas publicações que evidenciam como as ideias dos pensadores franceses têm sido incorporadas e pensadas segundo a ordem da invenção de outros possíveis. São elas: *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, organizada por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia; *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*, organizada por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Silvia Tedesco; *Cartografia e devires: a construção do presente*, organizada por Tania Mara Galli Fonseca; *Pesquisar na diferença: um abecedário*, organizada por Tania Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento e Cleci Maraschin; *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, de autoria de Suely Rolnik; *Cartografias do avesso: escrita, ficção e estética de subjetividade*, de Joel Birman; *Cartografias do sensível: estética e subjetivação na contemporaneidade*, organizada por Cynthia Farina e Carla Rodrigues; *Conexões: Deleuze e arte e ciência e acontecimento e...* organizada por Susana Oliveira Dias, Davina Marques e Antônio Carlos Amorim. Sem a intenção de ser uma revisão exaustiva, as produções apresentadas revelam o interesse em articular o pensamento deleuze-guattariniano em diferentes e singulares horizontes, a saber, a educação, a psicologia, a psicanálise, a arte e a saúde.

Em sua maioria, os textos compilados nessas publicações propõem-se a discutir os princípios teórico-metodológicos de pesquisas respaldadas no pensamento de Deleuze e Guattari. Rejeitando as fórmulas prontas e as categorias fixas, as obras supracitadas convocam o(a) leitor(a) ao exercício de pensar o ato de pesquisar e o convidam a colocar em suspensão suas verdades e certezas. Também oferecem pistas e conceitos-chave que iluminam o caminho do(a) pesquisador(a), sem, no entanto, encerrá-lo em uma ferramenta de pesquisa engessada.

Em todas as obras mencionadas, conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e em relação a nós mesmos: não existe uma realidade exterior pronta, dada *a priori*, ou seja,

as imagens do mundo são construídas a partir das interações do sujeito com o objeto. A experiência, então, ganha relevância nesse *ethos* investigativo, uma vez que a ação do sujeito não é apenas contemplativa, mas de criação e de invenção de realidades. Tais propostas envolvem não reconhecer o mundo em termos de padrões, presos àquilo que Deleuze (1968/2018) designa como imagem dogmática de pensamento, mas adentrar em um devir a fim de potencializar o viver.

As apropriações das construções deleuze-guattarinianas podem produzir diferenciações nas práticas institucionais, não como novos modismos ou a declaração de novas verdades, mas como abertura de possibilidades. Marlucy Alves Paraíso (2004), em seu artigo intitulado “Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa”, traça um panorama das pesquisas educacionais brasileiras influenciadas pelas correntes teóricas pós-estruturalistas e pós-modernistas, discutindo seus efeitos. Segundo a autora, não há uma apropriação decalcada das ideias dos pensadores situados dentro das correntes teóricas supracitadas. Os estudos utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos e elaboram pressupostos teórico-metodológicos que os destacam das ideias que os precederam. Paraíso (Ibidem, p. 295) declara que

em seus múltiplos caminhos e trajetos, as pesquisas pós-críticas em educação têm feito vários deslocamentos. Fazem-nos olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que supomos permanentes, em sentidos que nos parecem fixos demais, em direções que nos parecem lineares em excesso.

Em contrapartida, Christian Fernando Vinci (2017), também em um artigo com o título “Uma outra ambiência nas pesquisas educacionais: acerca do pesquisar com Deleuze e Guattari”, sinaliza certos usos e abusos do pensamento deleuze-guattariniano gerados pelo aumento substancial de trabalhos educacionais ancorados nas propostas dos autores franceses. Vinci não desconsidera as contribuições experimentais do pensamento construído pela dupla francófona e os deslocamentos produzidos em várias áreas do conhecimento. Contudo, o autor alerta que os desdobramentos das apropriações dos conceitos forjados pelo filósofo e pelo psicanalista têm levado muitos estudiosos a cair em um dogmatismo de pensamento, princípio rejeitado pelos autores. Vinci (Ibidem, p. 206) assevera que

Por vezes, depara-se com trabalhos educacionais portadores de uma linguagem inovadora, carregados de neologismos e palavras-de-ordem deleuze-guattarinianas, beirando o ensaio e interessados em estabelecer conexões autoproclamadas aberrantes. Seria essa experimentação defendida pelos autores de *Mil platôs?* [...] Pois bem, experimentar não é apenas uma questão de radicalidade, mas também uma questão de conhecimento e prudência. A radicalidade é exigida de acordo com a urgência, ensejando a experimentação de um par questão-problema inventado. A prudência, contudo, exige conhecer, sondar os agenciamentos nos quais se adentra e as ferramentas com que se opera, os conceitos capazes de propiciar outro modo de agir e pensar. Interesse vital, a urgência, e interesse intelectual, a prudência.

“Encontre seu corpo sem órgãos, saiba fazê-lo!”, dizem Deleuze e Guattari (1980/2011, p. 18). Melhor dizendo, crie seu problema de pesquisa descolado de perspectivas que possam aprisioná-lo em modelos representacionais dados *a priori*. Considere a natureza mutante de seu objeto de pesquisa e acompanhe seus movimentos para experimentar novas maneiras de pensá-lo.

Decidimos enfrentar o imperativo sugerido pelos teóricos franceses e partimos em busca de outras sensibilidades para a criação de caminhos teórico-metodológicos que nos possibilitassem apreender os movimentos vibráteis e as intensidades decorrentes das ações dos bebês em busca das construções de seus territórios existenciais.

Referendadas pelo pensamento de Deleuze e Guattari (1980/2011), Fonseca e Kirst (2003), Oliveira e Paraíso (2012) e Passos; Kastrup; Escóssia (2015) e instigadas pela estética e poética da *práxis* dos bebês, que desconhecem regras e não têm necessidade de um sistema que lhes dê unidade, fomos recolhendo as pedrinhas deixadas pela cartografia na intenção de traçar nossa trajetória de devires. Perseguindo o que Deleuze (1968/2018) sugere em seu livro *Diferença e repetição*, partimos em busca de um pensamento sem imagem, ou seja, desterritorializado, na intenção de nos deixarmos afetar pelos fazeres dos bebês.

Um objeto é considerado como tema de pesquisa pela cartografia como afirmação do desejo de existir, de viver, de crescer e de permanecer. Quais são os modos de existência? Como eles são criados? O que pode um corpo?

Os bebês em seus movimentos de subjetivação diluem as formas e intensificam os ritmos. Eles são fluidos, etéreos, vibráteis... quase nos escapam. Tecem linhas múltiplas, heterogêneas, efêmeras em seu viver. Movimentam-se transdisciplinarmente. Fabricam o caos. Eis aí um objeto cartográfico, um dado empírico aberto, não organizado e móvel. Como pesquisá-los?

O método cartográfico propõe justamente acompanhar os processos de construção das danças, dos desenhos, dos mapas fabricados pelos bebês em seus fluxos vivenciais. Nele o pensamento agita-se participando dos movimentos de desterritorialização e territorialização direcionados para edificação de novos platôs. Curiosa a ambivalência do método: ao mesmo tempo que constrói e expande a vida também aniquila e remove o que pesa sobre ela.

Inspirada nas ideias de Deleuze e Guattari (1980/2011), a metodologia da cartografia não se mostra como um método pronto, com a formulação de regras e protocolos, embora existam algumas referências que orientam sua execução. Kastrup; Passos; Escóssia e Tedesco (2015, 2016) elaboraram, juntamente com seu grupo de pesquisa¹², pistas para guiar o trabalho de investigação. As indicações não procuram esgotar a criação de procedimentos que podem ser aplicados para melhor apreender as intensidades subjetivas que pulsam em determinado contexto. Ao contrário, a intenção das referências é guiar as atividades do cartógrafo para a manutenção de uma atitude aberta e sensível para os acontecimentos que vão sendo produzidos no decorrer da pesquisa de campo. Tais parâmetros procuram atenuar alguns problemas apontados por Tânia Galli (2003) que impactam os estudos realizados nas ciências humanas, a saber: a impossibilidade da neutralidade do olhar do pesquisador, a separação entre sujeito e objeto e a atitude demonstrativa da realidade. Tal construção metodológica aposta na experimentação do pensamento não como um método para ser aplicado, mas experimentado e assumido como atitude.

A cartografia não pretende isolar seu objeto de estudo de suas articulações históricas e nem de suas interações com seus contextos culturais. A intenção do método é justamente traçar as redes de força às quais o objeto ou fenômeno está conectado a fim de traduzir

¹² O grupo de pesquisa Cognição e Subjetividade reúne pesquisadores da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

seus modos de singularização. Para isso, é necessário que o pesquisador esteja disponível ao imprevisível, à novidade, ao estranhamento e aberto às possibilidades de encontro. A heterogeneidade de que nos fala Deleuze e Guattari (1980/2011), como constitutiva do rizoma, ganha corpo por meio das conexões entre os agenciamentos e as composições diversas dos participantes da pesquisa. As diferentes modulações, intensidades e movimentos oriundos da rede rizomática desafiam o cartógrafo, uma vez que ele se deixa conduzir por eles. Não se trata de uma atitude espontaneísta, mas de uma política cognitiva que mobiliza uma atenção sem focalização.

Nessa proposta de investigação, o trabalho do pesquisador é realizar uma reversão do sentido tradicional de método: não mais trabalhar com modelos prescritivos, com metas e regras prefixadas (*metá-hódos*) e, sim, traçar, no percurso, seus próprios procedimentos de pesquisa (*hódos-méta*). Mergulhado na experiência de investigar, o pesquisador não pode se orientar pelo que acredita saber de antemão sobre a realidade a ser estudada. Ao contrário, o saber fazer emerge das indagações, dos problemas, das análises advindos do campo, ou seja, do ato de pesquisar. A primazia da experiência, que insere sujeito/objeto e teoria/prática no mesmo plano de produção, direciona a atividade de pesquisar do saber na experiência para a experiência do saber. Nessa perspectiva, sujeito e objeto se constituem em uma via de mão dupla e conhecer uma determinada realidade passa a ser o acompanhamento do seu processo de constituição. Há, assim, uma inseparabilidade entre conhecer e fazer, o que coloca o observador implicado no campo de observação. Mais do que coletar informações, constatar, analisar ou representar uma realidade, o pesquisador intervém no campo com a sua presença, seus afetos, seus agenciamentos, provocando atravessamentos que interferem nas relações estabelecidas e nos estados ou nas configurações instituídas. Ele passa a fazer parte do rizoma, o que faz da cartografia uma pesquisa-intervenção. Kastrup e Passos (2015, p. 29) declaram que a dimensão interativa e participativa característica da experiência de “inter-esse” é revalorizada, o que confere ao trabalho da pesquisa um sentido de cuidado, pois o pesquisador sai de uma posição de quem julga um fenômeno para a posição de quem se interessa e cuida.

Tal perspectiva configura não apenas uma posição metodológica ou epistemológica, mas estabelece uma política cognitiva sobre a atividade de conhecer. De acordo com Maturana (apud MAGRO; PAREDES, 2001/2014, pp. 135 e 136),

Ao usar a palavra cognição na vida cotidiana em nossas coordenações de ações ou relações interpessoais quando respondemos perguntas no domínio do conhecer, o que nós observadores conotamos ou referimos a ela deve revelar o que fazemos ou como operamos nessas coordenações de ações e relações ao gerarmos nossas afirmações cognitivas. [...] Consequentemente, o que nós como observadores conotamos quando falamos de conhecimento em qualquer domínio particular é constitutivamente o que consideramos como ações – distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões – adequadas naquele domínio, avaliadas de acordo com nosso próprio critério de aceitabilidade para o que constitui uma ação adequada nele.

Humberto Maturana defende uma posição construtivista sociointeracionista do conhecimento, o que configura uma certa maneira de habitar o mundo. Para o biólogo, o observador acontece no observar, já que não existe uma “realidade lá fora” com propriedades intrínsecas independentes dos sujeitos. Em outras palavras, o mundo é resultante de modos de ver e dizer produzidos em um determinado tempo histórico e sob influências culturais.

No livro *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*, Maturana e Varela (1984/2001, p. 31) reiteram as ideias apresentadas acima afirmando que “todo ato de conhecer traz um mundo às mãos, [...] todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer”, o que evidencia uma dimensão da realidade que se apresenta como *poiesis*, ou seja, como processo de criação. Essa perspectiva manifesta um comprometimento ético e político no ato de conhecer, pois atesta que, em um mesmo movimento, há intervenção e transformação da realidade. Assim sendo, existe um plano comum entre sujeito e objeto que necessita ser considerado e acessado quando se investiga paisagens existenciais. Ao contrário de inventar, manipular, deturpar e falsear os espectros do comum, cabe ao cartógrafo enfrentar o desafio de articular as relações comunicantes que colocam lado a lado a diversidade das linhas heterogêneas. Traçar um plano comum seria, então, uma estratégia metodológica fundamental para a investigação cartográfica que se quer rigorosa e precisa.

O que se coloca como desafio na adoção desse ponto de vista não é o conhecimento sobre a experiência, mas como construir um conhecimento que possa entrar em contato e acompanhar a experiência que se performatiza. A implicação do pesquisador na investigação quer, então, que ele aceite jogar o jogo. Para isso, é necessário sua abertura sensorial e a suspensão de seus saberes, como projeção teórica e valorativa, a fim de que

ele possa entrar em sintonia com um plano aquém das formas estáveis (KASTRUP; PASSOS, 2016, p. 37). O itinerário da pesquisa passa, então, pelos efeitos do campo no pesquisador e pelos efeitos da presença dele no campo, o que dá ao corpo uma dimensão para além de sua funcionalidade orgânica. Cartografar exige conectar-se com os afetos que pedem passagem e aprender com a experimentação da variação e das diferenças. A cartografia seria, assim, uma prática de tradução em busca de semióticas singulares.

A tradução, no método cartográfico, se caracteriza como uma região de aventura, pois o que se entendia antes como evidência surge, agora, como algo que provoca estranhamento. Intenta-se, assim, realizar a passagem de uma língua a outra, não como um processo de correspondência entre palavras e estruturas gramaticais, mas como uma ação que procura encontrar pontos de equivalência. Sensações difusas, potentes, pré-discursivas e singulares, porém concretas e corporificadas, são, muitas vezes, difíceis de descrever. Seus contornos pouco definidos podem levar a interpretações ilusórias, enganosas ou até mesmo exóticas. Contudo, o risco precisa ser enfrentado com ética e responsabilidade, tendo-se em mente que não haverá jamais um processo de continuidade na tradução de uma língua à outra. Kastrup e Passos (2016, pp. 35-37) declaram que o *felt-meaning*, ou seja, o sentido intuído, é o que deve guiar todo o percurso de tradução. E completam afirmando que “traduzir é entrar em contato com a dimensão afetiva, intensiva, não verbal do texto” (p. 35). A tradução conscienciosa envolve ouvir, desverbalizar as unidades de sentido e expressá-las em uma nova narrativa. Nessa “entrepréhension” evidencia-se o que antes só existia como virtualidade.

Cartografar um determinado território, desse modo, está adiante do reconhecimento das formas estáveis que o conformam, pois se relaciona à apreensão dos vetores transversais que lhe dão consistência e que geram as singularidades, como ritmos, atmosferas, velocidades, intensidades, fissuras, pausas e silêncios. As forças que incidem sobre a trama rizomática, que estão além da verticalidade – que hierarquiza as diferenças – e horizontalidade – que iguala e homogeneiza – conectam linhas de relações entre relações, dando densidade a um espaço intermediário. Na transversalidade, não é possível a fixação de fronteiras, pois ela se deixa atravessar por diferentes semióticas onde o grupo experimenta a sua dimensão de coletivo. Deleuze e Guattari (1980/2011) referem-se a esse campo de força como um vetor transversal de caotização com a capacidade de criar novos arranjos da realidade. Nesse sentido, conhecer a realidade é acompanhar seu

processo de constituição. Conhecer esse caminho exige do pesquisador caminhar com seu objeto, construir o seu caminho e constituir-se no caminho.

O desafio posto pela cartografia de superar, pela via do pensamento, o modelo da representação¹³ coloca o pesquisador em uma perspectiva radical de produção de conhecimento, pois a atividade de investigação é, por ela mesma, uma ação criadora de mundos e sujeitos e não serve como protótipos a serem reproduzidos. Contudo, um cartógrafo sempre se depara, como indica Barros e Silva (2016, p. 129), com uma dupla dimensão das situações concretas: “um vazio de normas, por um lado, e normas antecedentes, por outro”, pois toda atividade de trabalho é, em algum grau, um conjunto de diretrizes e regras a serem seguidas e, de outro, experiência e encontro. Destarte, ao chegar no campo, o cartógrafo defronta-se com regras e preceitos antecedentes que regem determinado contexto e que impõem, na maioria das vezes, infidelidades em função da variabilidade que o viver compele, mas também é convidado a enfrentar as situações de irregularidades que as singularidades convocam. Tal dinâmica exige standardizações e ajustamentos, o que requer reflexões sobre as experiências e os saberes que lançam o pesquisador em um processo constante de atualização de suas atividades. Sendo assim, não há como reduzir o trabalho de um cartógrafo a uma lista de procedimentos predeterminados a serem seguidos. Consoante com Deleuze e Guattari, que recusam a decalagem da realidade, o percurso traçado pelo cartógrafo não tem a preocupação de assumir uma postura demonstrativa e nem de chegar à essência do que se investiga, mas afirmar uma dimensão autopoietica do conhecimento que se constrói em solo movente, com valores e normas históricos. Também faz parte da atividade do pesquisador cartográfico desconfiar sempre da fixidez, da homogeneidade e da harmonia do contexto pesquisado.

¹³ Para Varela, Thompson e Rosh (1992/2001) a aprendizagem começa com uma representação, isto é, com instruções simbólicas. Contudo, ela só se completa verdadeiramente quando há a corporificação do conhecimento, ou seja, quando o objeto do conhecimento se acopla estruturalmente ao corpo do sujeito, eliminando o intermediário da representação. A cognição passa, assim, a funcionar fora do registro da representação. A aprendizagem passa a ser entendida como uma comunicação direta sem subordinação, hierarquia ou determinismo, operando por implicação recíproca. De acordo com os autores, aprende-se a tocar flauta no meio do movimento instituído entre a boca e o instrumento, na superfície do acoplamento, fora do campo da representação. Aprende-se flauta quando a atividade gera ao mesmo tempo o som e o aprendiz. Sendo assim, o produto da aprendizagem não é uma repetição mecânica, mas uma ação criadora que elimina o determinismo do meio. Os autores não consideram o modelo representacionista como forma privilegiada de tradução do mundo, no qual representar é reproduzir o mundo no plano das ideias e assim organizá-lo, duplicando o representado no representante.

Como dito anteriormente, o método cartográfico não visa a simples seleção de informação ou atos de focalização para a representação de um objeto. Dessa forma, a atenção do pesquisador em seu trabalho de produção dos dados da pesquisa é um tópico relevante para a apreensão dos sinais e das forças circulantes que podem configurar um acontecimento. A atenção cartográfica se caracteriza por ser ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta. A identificação e apreensão de material, em princípio não inteligíveis, de cenas e discursos fragmentados e nebulosos requerem uma atenção sem focalização. Todavia, a seleção dos eventos que irão compor o diário de bordo do pesquisador coloca em questão a ideia da escolha seletiva. Tomando como ponto de partida a atenção sem focalização, Kastrup (2015) define quatro variedades da atenção do cartógrafo: os rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

O rastreio não se identifica com a busca de informação. Como uma antena parabólica, o cartógrafo varre o terreno sem grandes preocupações com um alvo a ser perseguido. Contudo, é importante não perder de vista o problema de pesquisa para que as pistas, os signos de processualidade possam ser localizados. O objetivo é atingir uma concentração movente e rente ao objeto-processo até que, de modo mais ou menos imprevisível, aconteça o toque.

O toque requer um certo tempo para ocorrer e pode apresentar diferentes graus de intensidade. Situa-se em regiões do rizoma que permitem diferentes entradas e saídas, não seguindo, assim, um caminho unidirecional. De acordo com Kastrup (2015, p. 43), por meio da atenção ao toque, a cartografia procura assegurar o rigor da pesquisa sem abrir mão da imprevisibilidade. O toque se caracteriza por ser um rápido vislumbre que aciona o processo de seleção: algo ganha destaque e relevo no conjunto, evidenciando uma incongruência com o contexto até então percebido como estável. A atenção do cartógrafo é capturada por uma irrupção que provoca um estranhamento. Manifesta-se, então, uma reação de orientação no sentido de identificar o que está acontecendo.

Com o pouso a atenção muda de categoria. Há uma animação que delimita um centro com maior intensidade e que circunscreve momentaneamente um cenário. Por consequência, há uma parada no movimento e o campo se fecha, “numa espécie de zoom” (ibidem, p. 43). O enquadramento decorrente do pouso, contudo, não interrompe a movimentação do

rizoma. Há muitas linhas em conexão criando outros territórios vivenciais, concomitantemente.

A quarta variedade da atenção é o reconhecimento atento que tem como característica destacar o objeto para definir os seus contornos. Bergson (1897/1990 apud KASTRUP, 2015, pp. 45-47) traz contribuições importantes para elucidar essa variedade atencional quando declara que nela os movimentos da percepção não são conduzidos para obter efeitos úteis, como por exemplo transitar por uma cidade que conhecemos. Como o objetivo do cartógrafo é habitar um território desconhecido e produzir conhecimento ao longo do percurso, a percepção é, assim, lançada para imagens do passado conservadas na memória. Esse deslocamento faz com que percepção e memória passem a trabalhar juntas em movimentos de irradiação progressiva. Juntas desenham, então, circuitos sucessivos e cada vez mais amplos que resultam em uma construção sem modelo mnésico preexistente. Percepção e memória viajam, percorrendo circuitos produzindo dados não evidentes.

Por ser uma pesquisa-intervenção, a cartografia faz emergir paisagens existenciais que não estavam “dadas” à espera de serem observadas e capturadas. Seus pressupostos teóricos e metodológicos indicam justamente a dissolução de uma realidade preexistente. Entendendo que a realidade é construída pela atividade criadora entre a dupla sujeito e objeto, os dados da pesquisa são produzidos pelo pesquisador no percurso do ato de pesquisar. A pergunta que se coloca, então, é a seguinte: para a cartografia, que aborda os processos de constituição de realidades, onde está a objetividade?

Na cartografia, sujeito e objeto não surgem separados um do outro porque eles se constituem mutuamente, um em função do outro. Destarte, a experiência de conhecer abarca tanto objetividade quanto subjetividade, o que é entendido de maneira diferente em outras áreas do conhecimento (BARROS e BARROS, 2016). O acesso à experiência modula todo o procedimento da pesquisa. Os dados, assim, não se constituem como tal porque são passíveis de serem verificados ou de serem reproduzidos. Os dados emergem da atividade do pesquisador sobre o território investigado e a análise supõe a aproximação das experiências vividas tanto pelo pesquisador quanto pelos participantes da pesquisa. O objetivo da análise dos dados não é interpretar ou explicar certo fenômeno, mas evidenciar os atos criativos que conformam o plano de fundo comum e heterogêneo de

um determinado grupo. A apreciação dos dados procura dar visibilidade às linhas e aos vetores de força que compõem uma instituição e como eles se relacionam produzindo um coletivo ordinário e diverso. O exame pormenorizado dos acontecimentos rompe o silêncio e a ignorância sobre como se institui a realidade. Eis aí a presença da objetividade tão cara ao método científico: a concretude da experiência, o acontecimento.

A prerrogativa da implicação do cartógrafo no campo questiona radicalmente a pretensão da neutralidade, trazendo para a discussão a construção dos analisadores também pelo pesquisador. Eles são construídos com a intenção de problematizar, “na contracorrente dos sedentarismos analíticos solucionadores” (RODRIGUES, 2012, p. 39). Na pesquisa cartográfica, que se faz na criação, a realidade não é tomada como forma dada, natural e verdadeira, mas apreendida como dado que possa ser colocado em análise. Diversos são os procedimentos de análise que podem ser acionados para dar suporte às atividades do analista/pesquisador, permitindo que a investigação volte sobre si mesma questionando a participação, a implicação e levantando problemas, reposicionamentos e trajetos. O processo de análise dá a ver sua ambivalência: o acesso aos acontecimentos e a construção de sentidos.

O método cartográfico provoca o debate sobre a verificabilidade ou refutabilidade dos resultados da pesquisa, uma vez que ele rejeita o modelo da representação da realidade como algo dado. A mera adesão ao método não é, de forma alguma, garantia da qualidade da pesquisa ou do seu rigor. Assim, validar uma investigação cartográfica é avaliar as diretrizes do trabalho de investigação. Em outras palavras, seria a atividade de qualificar os indicadores que fundamentam o método cartográfico, que são: o acesso à experiência ou plano de forças, a consistência cartográfica e a produção de efeitos (PASSOS; KASTRUP, 2016, p. 208).

O desenho do campo problemático, o manejo dos dispositivos de produção e análise dos dados, a construção teórica, os efeitos da intervenção e a política de escrita são passos da pesquisa que precisam ser analisados para qualificação da investigação. Ao adentrar no campo, nem sempre a configuração do problema da pesquisa e sua dimensão processual estão bem definidos. À medida que o pesquisador aprofunda sua participação e implicação no campo, mais nitidez vão ganhando esses descritores. Alguns procedimentos metodológicos empregados em outros tipos de pesquisa podem ser

acionados para a produção dos dados, como por exemplo entrevistas, grupos focais, grupos de intervenção e outros, bem como as ferramentas para registro: diários de campo, vídeos, fotografias e transcrições.

No contexto da cartografia, a consistência envolve a relação entre o acionamento da perspectiva teórica, o uso dos dispositivos metodológicos, a produção dos dados e os resultados ou efeitos causados. A articulação entre os vários passos da pesquisa expressa a capacidade do pesquisador de ser afetado pelas diferenças, criando conexões entre sentidos até então não perceptíveis.

Os resultados cartográficos não devem ser apenas o efeito da aplicação das ideias dos teóricos acionados para compor o diálogo. É fundamental que eles possibilitem mudanças nas formas de perceber e entender os fenômenos, fazendo com que os olhares acostumados e conformados sejam capazes de trilhar caminhos nunca antes percorridos. Ainda, é essencial que as repercussões do trabalho realizado não tenham um caráter de conclusão, mas que se mantenham abertas para possíveis devires que permitam avançar para outras manifestações de sentidos. A ideia de propagação, de alargamento e de instauração de novos problemas é um aspecto de validação da cartografia.

A cartografia, como uma pesquisa-intervenção, aceita o protagonismo do objeto, uma vez que ele participa dos acontecimentos que organizam os dados da investigação. Nesse sentido, Passos e Kastrup (2016, p. 210) argumentam que “os polos coemergem como um duplo efeito da experiência do conhecimento que, por isso mesmo, não tem fundamento nem na ‘objetividade’ da realidade investigada nem na ‘subjetividade’ do pesquisador”. A cartografia contempla processos dialógicos, envolvendo pesquisadores e pesquisados na negociação de sentidos e ações com a finalidade de apreender a complexidade do cotidiano, contribuindo para a criação de dispositivos de intervenção singulares e potencializando uma ética dos encontros. Os procedimentos cartográficos oferecem alternativas consistentes para a construção de experiências relacionais que sustentam, caso a caso, um plano compartilhado de afecções. A metodologia intenta dar vazão aos movimentos de subjetivação criadores, problematizadores e transformadores da realidade.

Há, então, uma ampliação do campo de análise que não procura decompor os dados para chegar à sua essência. Ao contrário, a cartografia opera pela ampliação dos determinantes que integram a rede rizomática da experiência pesquisada. A avaliação deve considerar, a partir dessa premissa, a articulação do pesquisador sobre a ingerência dos movimentos de atravessamentos, conexões e apagamentos de coexistentes no campo investigado, apreciando o funcionamento participativo, a capacidade de reformulação do problema, o desenho metodológico, a emergência dos analisadores e seu uso, os efeitos produzidos e os interesses gerados pelo processo de pesquisa (PASSOS; KASTRUP, 2016, p. 2015).

À maneira de Deleuze e Guattari (1980/2011), na composição de *Mil platôs*, o trabalho cartográfico traz a admissibilidade da construção de um pensamento que se articula por meio das relações entre diferenças. As tensões entre os dramas vivenciais dos sujeitos da pesquisa são enfrentadas sem hierarquias e totalizações. Os resultados da pesquisa não se querem como imagem decalcada do mundo, mas como possibilidades de arranjos que expressam diferentes territórios existenciais.

A pesquisa cartográfica busca situar a investigação na esfera daquilo que pode se espalhar para diversas direções, compondo territórios vivenciais que estão em concordância com as potências dos corpos pesquisados. Corpos encarnados com planos de imanência que transcendem o perceber, o agir e o sentir e lançam bases para criação de imagens originais do mundo. Corpos encarnados que vão para além do organismo, para além do tempo cronológico e assinalam invenções notáveis no curso dos acontecimentos. Nos instantes banais, no ordinário do cotidiano, seguindo pistas e processos, busca-se algo que leve a pensar a diferença e não apenas reconhecer aquilo que já se tornou evidente.

A realidade ética da pesquisa empírica está organizada em rede, ou seja, há ressonância dos atos uns em relação aos outros. Os ecos advindos das conexões rizomáticas podem amplificar-se por propagação, criando linhas de fugas que são o devir do ser. São infinitudes de relações reticulares que marcam as dimensões diversas dos seres humanos no mundo. Portanto, cartografar é mais do que a descrição ou a classificação dos objetos do mundo, pois implica acessar os movimentos que os constitui, conhecendo seu incessante processo de produção. O método cartográfico traz, assim, a possibilidade de colocar o problema de pesquisa em processo de variação e compor as forças processuais que atuam no traçado dos seus movimentos. A proposta do próximo passo é delinear o

coletivo de forças que atuam nos processos de investigação, interpretação e construção de mundos, pois ao cartógrafo cabe se deixar levar, em certa medida, por esse plano coletivo, não por falta de rigor metodológico, mas por uma atitude atencional, que lhe permite acompanhar as modulações e individualizações da realidade (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, pp. 105-106).

1.2 – Interseções com o pensamento de Edgar Morin

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito.

Paulo Freire

Na cartografia, surge com mais intensidade o tema da experiência, que direciona a sua inscrição para o plano de coletivo de forças. O acompanhamento do plano relacional que produz ressonância e conectividade entre múltiplas dimensões da realidade permite ao cartógrafo captar as modulações e as intensidades dos afetos que pedem passagem. Os encontros, as atrações, os contágios, os entraves e as transformações são extensões que impõem desdobramentos comunicacionais não verticalizados ou horizontalizados, colaborando para uma visão ampliada do conhecimento e da realidade que se quer conhecer. Nesta medida, o método cartográfico se ancora em uma atividade orientada por uma diretriz ético-estético-política que procura pensar o pensamento, questionar o estabelecido, interpelar as contradições e apreender o inconcebível e os seus silêncios. Em outras palavras, o plano de coletivo de forças corresponde aos modos como as formas individuais ou coletivas entram em relação e podem ser assim agrupadas: de movimento e de repouso; de velocidade e de lentidão; de moléculas e de partículas.

A obra de Edgar Morin oferece ferramentas conceituais que nos auxiliam a pensar o coletivo de forças como um plano complexo à semelhança de um holograma que faz com que cada parte contenha a totalidade.

Morin (1999/2002, p. 14) declara que o pensamento se engana, não por que não tenha informações suficientes, mas pela inabilidade de coordenar esses referenciais e saberes

com o conhecimento que nunca se aparta do sujeito individual, da cultura e da história. A adoção de uma postura que nega a conjunção entre objetividade e intersubjetividade pode produzir, segundo o autor, um saber irrefletido e encapsulado em verdades únicas que conduzem a ações contraditórias, ambíguas ou equivocadas.

O expansionismo do paradigma clássico e sua pretensão de alçar-se ao domínio do universal tem sido questionado e vem perdendo seu potencial explicativo. A apresentação por Descartes das bases do “paradigma mestre” ocidental estabeleceu a separação do sujeito pensante (*ergo cogitans*) e a coisa pensada (*res extensa*), o que acarretou, como consequência, a separação entre a Filosofia e a Ciência. Este é o paradigma que está na gênese crítica da Teoria da complexidade.

A questão paradigmática, segundo Morin (2000/2011), vai além de questões epistemológicas e metodológicas, já que envolve o questionamento dos quadros gnosiológico (pensamento da realidade) e ontológicos (natureza da realidade), o qual se refere aos princípios fundamentais que regem os fenômenos e o pensamento. Para o autor, a problemática epistemológica baseia-se nas noções de pluralidade e complexidade dos sistemas físicos, biológicos e antropossociológicos, cuja compreensão requer um outro paradigma – o da complexidade – o que, por sua vez, funda-se na razão aberta que se caracteriza por ser i) evolutiva – progredindo por reorganizações e transformações; ii) residual – acolhendo o arracional e o sobrracional; iii) complexa – reconhecendo a indissociabilidade entre sujeito e objeto e iv) dialógica – operando com unidades teóricas complementares, concorrentes e antagonistas. Em síntese, a complexidade busca traçar os caminhos da autonomia, da independência e do indeterminismo da parte perante o todo e, portanto, do sujeito frente aos seus dramas¹⁴ existenciais.

Nesse sentido, o que Morin (1982/2019, 1990/2015, 1999/2002) propõe é, sobretudo, o reconhecimento da circularidade nas explicações simultâneas do todo pelas partes e das partes pelo todo, ou seja, explicações complementares, sem que nenhuma possa anular as características antagônicas e concorrentes da outra. Três circularidades são propostas pelo

¹⁴ Drama entendido como a diversidade e a complexidade das relações sociais experienciadas pelos sujeitos e por eles internalizadas.

autor, que constrói uma visão complexa da realidade: i) a circularidade todo-parte; ii) a circularidade unidade-diversidade; iii) a circularidade ordem-desordem.

Na ideia da circularidade todo-parte há a proposta de ruptura com o pensamento simplificador que considera que a parte está no todo. Em troca, Morin nos oferece uma nova interpretação na qual o todo está no interior das partes que, por sua vez, estão no interior do todo. Disso resultam os princípios hologramático, retroativo, recursivo, dialógico, da auto-organização e da reintrodução do sujeito cognoscente que são usados pelo autor para explicar a relação indivíduo, sociedade e espécie.

Em um holograma físico observamos que o menor ponto da imagem contém quase toda a totalidade do objeto representado. O princípio hologramático coloca em evidência o paradoxo “parte-todo e todo-parte”. Morin (1990/2015, pp. 73-75) esclarece que esse princípio está presente no mundo biológico e no mundo sociológico, uma vez que cada célula do nosso organismo contém a totalidade do material genético desse organismo e a sociedade, com suas crenças, valores e cultura está em cada um de seus indivíduos. Para o autor, a ideia do holograma vai além do reducionismo, que só vê as partes e do holismo, que só vê o todo.

O princípio retroativo evidencia a ação dos efeitos sobre as causas e vice-versa. Explicando melhor, o sistema complexo mantém-se a partir da dinâmica entre a continuidade e a ruptura e a conservação das estruturas essenciais sob nova roupagem, o que acontece por meio de adaptações e modificações. Assim, um sistema não se modifica de fora para dentro, mas se reorganiza pela ação dos elementos pessoais e externos que o religam ao conjunto de relações humanas e ambientais.

A imagem de um turbilhão é usada por Morin para explicar o princípio da recursividade, pois cada momento do turbilhão é, ao mesmo tempo, produto e produtor. Dentro desse princípio há um processo em que os produtos e seus efeitos são, a um só tempo, causas e produtores do que produz. Uma sociedade é construída a partir das interações entre seus indivíduos, mas ela também produz seus indivíduos, visto que os afeta com suas linguagens, seus saberes, suas normas, tradições e costumes. A ideia recursiva se propõe a romper com a linearidade da causa/efeito, do produto/produtor, da

estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se para o que o produz em um “ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor”.

O princípio dialógico apresenta a proposta de manter a dualidade no seio da unidade, ou seja, considerar os antagonismos para pensar os processos organizadores, produtivos e criativos do mundo. A ordem e a desordem podem, assim, ser concebidas em termos dialógicos, em uma circularidade que associa ao mesmo tempo complementaridade e antagonismos. Esse regulador procura manter a coerência e evitar interpretações apenas emocionais, embora as considere, pois há a necessidade de considerar outros elementos na análise das engrenagens.

A abertura para a autonomia encontra-se ancorada pelo princípio da auto-organização que declara que o sujeito autônomo surge por meio das relações estabelecidas com seu contexto vivencial e seus fluxos nutridores. Esse operador organizacional é autorregulado pelas relações de dependência/autonomia decorrentes da retroatividade, ou seja, os movimentos de uma dada cultura são diretamente alimentados pela própria cultura.

O último regulador da relação parte-todo é o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente que resgata a autoria no processo de construção do conhecimento. Ele resgata os processos subjetivos e históricos dos sujeitos nas suas construções vivenciais, fazendo com que os significados sejam pessoais e intransferíveis, mas colocados em relação no jogo rizomático de forças.

A circularidade unidade-diversidade compreende o entendimento de que o todo existe enquanto uma única unidade global, mas as partes têm dupla identidade. Elas preservam, assim, as suas singularidades, não sendo redutíveis ao todo, mas, simultaneamente, constituindo o seu pertencimento.

A terceira circularidade do princípio hologramático proposta por Morin seria a ordem e a desordem que, como mencionado anteriormente, indica a recursividade e a dialogia como constitutivas da complexidade do mundo. Entre indivíduo e sociedade há movimentos de complementariedade e também de antagonismo, originados da oposição egocentrismo e sociocentrismo. A ordem e a desordem seriam, então, movimentos organizadores que permitiriam manter no seio da unidade, a dualidade.

Morin (1990/2015, pp.75-76) adverte que sua teoria aceita metapontos de vista sobre a sociedade, ou seja, a “edificação de mirante que nos permitiria olhar melhor a nossa sociedade e o nosso meio ambiente externo”. Para ele, jamais poderíamos atingir o metassistema, ou seja, o sistema superior, porque este seria meta-humano e metassocial, uma vez que nenhum deles seria capaz de se autoexplicar nem de se autodemonstrar totalmente. De acordo com o autor (Ibidem, p. 76),

Qualquer sistema de pensamento é aberto e comporta uma brecha, uma lacuna em sua própria abertura. Mas temos a possibilidade de ter metapontos de vista. O metaponto de vista só é possível se o observador-conceptor se integrar na observação e na concepção. Eis por que o pensamento da complexidade tem necessidade da integração do observador e do conceptor em sua observação e em sua concepção.

A *autopoiesis* (Maturana e Varela, 1984/2001), que será tratada mais adiante, e a auto-organização (Morin, 1990/2015), que concebem o sujeito e o mundo emergindo ao mesmo tempo, preconizam a realidade como um horizonte de possibilidades. Sujeito e objeto apresentam-se como duas emergências indissociáveis, acionando propriedades como a criatividade, a inventividade, a autonomia, a individualidade, a ambiguidade, a incerteza, a contradição e a imprecisão na constituição de suas existências. O mundo está, assim, no interior da nossa mente, que está no interior do mundo. Sujeito e mundo se constituem um ao outro, mas não em uma via unificadora e harmoniosa. Há o traçado de vários caminhos e a construção de rizomas tecidos por meio de percepções, de perturbações, de sentidos e de significados que promovem a abertura de ambos ao infinito, para além de nosso entendimento. A indeterminação é, para Morin (1990/2015), o paradigma-chave para a riqueza do olhar, o fervilhar de possibilidades e a liberdade do pensamento complexo. A ideia de uma “totalidade” ativa e da multidimensionalidade dos sistemas complexos facilita a compreensão da organização dos modos de ser e estar no mundo e, conseqüentemente, da sociedade: *autopoiesis* e auto-organização em um fluxo recursivo contínuo.

Dentro dessa perspectiva, a objetividade, como mencionado anteriormente, aparece como incessantemente autoproduzida e reconstruída por um dinamismo específico que mobiliza os componentes socioculturais e históricos de um grupo ou de uma comunidade. O reconhecimento da complexidade na apreensão da realidade exige, portanto, a

participação de múltiplos e heterogêneos intercessores e atores no processo do conhecimento.

Morin (1990/2015) esclarece que a complexidade é uma palavra-problema que conduz à eliminação da simplicidade e à impossibilidade de uma onisciência. Também traz em seu princípio, a afirmação dos vínculos entre os fenômenos e as entidades do pensamento, reconhecendo a realidade antropossocial, em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária). Vivemos sob o império de separar o que é tecido junto. Em nossa pretensa intenção de captar a realidade das coisas, acabamos por despedaçar o tecido complexo das realidades, fazendo crer que o corte arbitrário operado no real é o próprio real (MORIN, 1990/2015, p. 12). A construção de edifícios de conhecimento hiperespecializados desintegra e fragmenta os seres e as coisas para só considerar como únicas realidades as fórmulas e as equações que governam a conjunção do uno e do múltiplo. Chega-se, por conseguinte, à inteligência cega que destrói os conjuntos e as totalidades, isolando os sujeitos e os objetos do seu entorno.

Metodologicamente, é um desafio estudar os sistemas abertos como entidades radicalmente isoláveis, uma vez que as leis da organização da vida não estão em equilíbrio, evidenciando seu dinamismo operacional. Igualmente, a inteligibilidade do sistema é consequência do princípio de abertura, posto que ela se encontra acêntrica, ou seja, no próprio sistema e nas suas relações com o sujeito e seu entorno. A aventura de assumir o pensamento complexo, proposto por Morin (1982/2019, 1990/2015, 1999/2002), é enfrentar seus traços inquietantes de emaranhados, de desordem, de incerteza, de brumas e de contradições. Por isso, é essencial ordenar os fenômenos, selecionar os elementos da ordem, distinguir e associar, evitando que tais operações de inteligibilidade diluam o que se deseja compreender.

Considerar as complexidades organizacional e lógica abre caminho para adentrar as caixas pretas dos fenômenos estudados que não apenas reivindicam outro olhar para o objeto pesquisado, mas também mudanças metodológicas e epistemológicas do observador científico. Limites, contradições, ambiguidades, imprecisões, interferências, incertezas e indeterminações estão presentes no seio de sistemas ricamente organizados que se dobram à ideia da complexidade das relações humanas. A abertura para um campo teórico-metodológico em que disciplinas se enlaçam em referências externas, formando

uma rede de sentidos que permite acolher diferentes e complementares pontos de vista sobre a mesma temática, é basilar para uma experiência da complexidade.

A ambição da complexidade é dar conta das conexões despedaçadas pelos cortes entre as disciplinas, entre as categorias cognitivas e entre os tipos de conhecimento. Em contrapartida, a sua aspiração é atingir o conhecimento multidimensional, não para chegar a todas as informações sobre determinado fenômeno, mas para respeitar suas diferentes dimensões.

O princípio da incerteza e da abertura traz em si também o princípio da autorreflexão e da autocrítica, ambos indicadores das potencialidades epistemológicas. A instauração da imprecisão e da dúvida amplia o conhecimento e ao mesmo tempo gera novas ignorâncias e novos desconhecidos. Na verdade, a proposta de uma teoria que abarque a complexidade é a de que as ambiguidades relevantes sejam confrontadas e dialoguem a fim de corrigir umas às outras sem “tapar com esparadrapo ideológico a última brecha” (MORIN 1990/2015, p. 46).

Deleuze e Guattari (1980/2011, p. 21) afirmam que encarcerar a multiplicidade em uma estrutura reduz as suas possibilidades de combinação e limita o seu crescimento. O exercício da multiplicidade nos provoca à medida que nos convoca a tentar articular as diferentes singularidades, sem homogeneizá-las e sem construir um catálogo de diversidades. O esforço de integração das complexidades apresenta-se, segundo Morin (1990/2015, p.7), com uma tensão dramática. Para o autor, as verdades profundas e antagônicas umas às outras são complementares, sem deixarem de ser antagônicas, e a tentativa de reduzir à força a incerteza e a ambiguidade elimina o caos que abre possibilidades de gerar o novo.

As ideias aqui apresentadas trazem a noção de desafio. Para Morin (Ibidem, p. 79), há duas formas de enfrentarmos o desconhecido: o programa e a estratégia. O programa se configura como um conjunto de procedimentos predeterminados, com sequências integradas para a apreensão de um ambiente estável, o que não prescinde da flutuação da atenção e nem de dispositivos inovadores. Em contraponto, na matriz do pensamento complexo, em que se considera o acaso e a incerteza, a ação deve ser pensada em termos de estratégia, pois ela permite, a partir de uma resolução inicial, prever certos números de

cenários para a atuação do(a) pesquisador(a) que poderão ser modificados segundo as informações e o conjunto de imprevisibilidades que ocorreram no campo.

No campo da estratégia, o acaso não é apenas o fator negativo que se quer reduzir. As ações estratégicas, muitas vezes, reverterem o efeito danoso de um acontecimento quando se enredam em suas brumas, seus ruídos e seus indícios, construindo novos caminhos de acesso ao conhecimento. Podem, ainda, se beneficiar do erro do estrategista para ganhar o jogo. As ações, igualmente, têm que considerar que os desvios operados pelo acaso podem conduzir a afastamentos irremediáveis que exigirão a mudança de rota. Nas palavras de Morin (1990/2015, p. 80), “o campo de ação é muito aleatório, muito incerto. Ele nos impõe uma consciência bastante aguda dos acasos, derivas, bifurcações e nos impõe a reflexão sobre sua própria complexidade”.

De acordo com a Teoria da complexidade, quando um sujeito inicia seu percurso de conhecer, ele entra em um universo de interações que comprometem as suas intenções iniciais. Dessa forma, o(a) pesquisador(a) se vê obrigado a corrigir rotas ou mesmo iniciar todo o caminho novamente. Morin (Ibidem, p. 83) lembra que o pensamento complexo não recusa a clareza, a ordem, o determinismo, ele apenas os considera insuficientes para explicar determinado fenômeno, uma vez que não se pode programar a descoberta, a ação e, assim, o conhecimento. A pesquisa de campo deve, então, supor a complexidade, isto é, o acaso, o imprevisto, a iniciativa, a decisão, a consciência das derivas e das mutações, a reflexão.

Morin (Ibidem, p. 82) declara que “os seres humanos, a sociedade, a empresa, não são máquinas triviais: uma máquina trivial é aquela da qual, ao se conhecer todos os *inputs* e todos os *outputs*, pode-se prever o comportamento desde que se saiba tudo o que entra e sai da máquina”. Apesar de apresentarmos alguns comportamentos previsíveis, não somos puros autômatos. Há muitos momentos de crise e de bifurcações que exigem a emergência da novidade. A Teoria da complexidade não se dispõe a ser uma receita para conhecer o inesperado, mas nos prepara, nos coloca alertas para a aparente trivialidade dos determinismos. Para o autor (Morin, 1990/2015),

A complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora. Acredito profundamente que quanto menos um

pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos. É preciso lembrar-se dos estragos que os pontos de vista simplificadores têm feito, não apenas no mundo intelectual, mas na vida. Milhões de seres sofrem o resultado dos efeitos do pensamento fragmentado e unidirecional.

A complexidade, a inseparabilidade entre a ordem e a desordem, entre o equilíbrio e o desequilíbrio, entre o fragmentado e o coeso, fizeram parte do desafio a ser considerado e enfrentado quando nos dispusemos a cartografar os movimentos de constituição e transformação de um território. De acordo com Rolnik (1989/2016, p. 23), o trabalho do cartógrafo visa “dar língua aos afetos que pedem passagem”. Estando ele mergulhado nas intensidades da rede de significações de seu contexto de pesquisa, dele se espera que fique atento às linguagens que encontra. Os mapas que foram traçados no decorrer da investigação empírica trazem as marcas dos encontros que os foram constituindo.

Ao lado do contorno mais ou menos estável do campo, com seus sujeitos e objetos, coexiste um plano coletivo de forças que o produz. O gênero cartográfico visa justamente acessar essa dimensão da produção do real em seu processo de tensão, ambiguidade e criação. O campo de forças está sempre presente e coabita e coexiste com o das formas (BARROS; SILVA, 2014/2016).

A EMEI-BEM-TE-VI¹⁵ é, assim, para nós, um organismo vivo que se auto-organiza e faz sua autoprodução, em que a parte está no todo e o todo está nas partes e na qual vigoram leis de toda a sociedade. É ela um sistema ordenado, organizado, mas ao mesmo tempo desordenado e aleatório, o que lhe permite pulsar em intensidades e ritmos diferentes, além de inovar, criar e evoluir.

No presente capítulo, buscamos mapear configurações – uma série de jeitos, gestos, procedimentos, saberes, rituais – que compõem o território da pesquisa a fim de evidenciar a construção de matérias de expressão, de intensidades e de mundos que conformam movimentos de criação de sentidos e de constelações singulares. Nosso intento é apresentar o movimento das relações complementares e antagônicas que formam

¹⁵ O nome da Escola Municipal de Educação Infantil foi mantido em sigilo como modo de preservar a sua identidade. O bairro onde a instituição fica localizada foi declarado com o objetivo de traçar um panorama da comunidade atendida pela escola. Isso só foi possível porque há mais duas EMEIs na região, o que confirma nosso compromisso ético de manter o anonimato da instituição.

o tecido fenomênico da instituição no esforço de construir um circuito produtivo no qual seja possível alcançar o máximo do inalcançável.

SEGUNDO CAPÍTULO – CARTOGRAFANDO... PAISAGENS DA PESQUISA

Aqui, onde hoje está a escola, eles chamavam de buracão. Se você olhava do alto, isso aqui era horrível! Era um lugar de despejar lixo, rejeitos, entulhos. Era horrível! Não tinha iluminação... muito esgoto. Era um lugar feio! Se você passasse próximo daqui à noite, você saía correndo. Quando eles começaram a pensar nessa UMEI, que partiu de uma reivindicação da comunidade, aconteceram alguns impasses por causa da posição do “campinho” que fica aqui do lado, mas isso foi superado. Quando a UMEI chegou, ela deu uma vida para o bairro, uma valorização. Apareceu o asfalto... as pessoas começaram a rebocar as casas... começaram a pintar as casas... Eu percebo que deu uma melhoria na autoestima das pessoas que moram na comunidade. Porque antes isso aqui era horrível. Era muito feio de se ver (ROGÉRIA, diretora da EMEI – Entrevista concedida em 03/08/2018).

Optamos por fazer o trabalho de campo em uma EMEI¹⁶ da cidade de Belo Horizonte que atendesse crianças de 0 a 18 meses de idade por considerarmos a escola um local privilegiado para estudar um coletivo de bebês em seus movimentos interativos. Em contato com a Secretaria Municipal de Educação, conseguimos a indicação de quatro instituições de Educação Infantil que aceitaram participar da pesquisa. A Escola Municipal de Educação Infantil BEM-TE-VI, localizada no bairro Paulo VI, na região Nordeste de Belo Horizonte, foi selecionada pelos seus perfis geográfico e socioeconômico.

¹⁶ A pesquisa de campo iniciou-se em agosto de 2018, época em que a instituição ainda era uma unidade de ensino da Escola Municipal Bento Gonçalves, que atende crianças maiores de 5 anos e 11 meses. A partir de fevereiro de 2020, a Unidade Municipal de Educação Infantil BEM-TE-VI – UMEI BEM-TE-VI – desvinculou-se da escola polo e passou a ter autonomia administrativa, financeira e pedagógica, passando a ser **Escola Municipal de Educação Infantil BEM-TE-VI**. Além da instituição de novos cargos, como diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, secretária pedagógica, o salário dos professores sofreu alterações. Houve uma elevação em quatro níveis para os professores que possuem curso de graduação em Pedagogia ou Normal Superior.

A comunidade do Conjunto Paulo VI abarca cerca de 3228¹⁷ habitantes em uma região de grande vulnerabilidade. A infraestrutura do bairro é precária, tendo a maioria da população que conviver com a falta de água encanada, de tratamento de esgoto, de cobertura asfáltica e de coleta de lixo. As marcas da negação social e pessoal, os altos índices de adolescentes e jovens aliciados para o tráfico de drogas, a gravidez precoce e a falta de emprego com carteira assinada são marcas da comunidade que indicam a escassez de direitos básicos para uma vida digna.

Na tentativa de minimizar os danos provocados pelas injustiças sociais que afligem a comunidade, o Conjunto Paulo VI conta com um Centro Social – Creche Vovó Carmélia¹⁸ – fundado em 1991, para o atendimento das crianças durante o horário de trabalho de suas mães; hoje ampliou suas ações para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes. Além disso, há o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)¹⁹ que é uma unidade pública estatal responsável pela organização e oferta dos serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios, estados e Distrito Federal (DF).

A construção da EMEI BEM-TE-VI representou para a comunidade muito mais que a resposta do poder público a uma demanda local. O relato da diretora Rogéria, sobre as mudanças operadas na população com a construção da escola, denuncia que há fome não só de pão, mas também de beleza: essa compulsiva atração que sentimos pela transcendência, o sabor estético que, em nosso silêncio, toma emprestadas a música, a letra, a imagem, a forma e as cores que exprimem o sentido do nosso existir, colocam o desafio inadiável de promoção de ações que renunciem à desumanização.

¹⁷Dados do Censo 2010. Disponível em:

<<https://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br/bairros%20por%20popula%C3%A7%C3%A3o%20censo%20ibge%202010%20parte%20ii-/>>. Acesso em: 13 out. 2019.

¹⁸ A Creche Vovó Carmélia foi fundada para que as crianças da comunidade recém-assentada (1980) – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – pudessem estudar sem ter que se deslocar para fora do bairro. Mais tarde, com a construção de escola de Educação Infantil, a creche foi convertida em um centro social.

¹⁹ A localização do CRAS é fator determinante para que ele viabilize, de forma descentralizada, o acesso aos direitos socioassistenciais. O CRAS deve ser instalado prioritariamente em locais de maior concentração de famílias em situação de vulnerabilidade, com renda per capita mensal de até ½ salário-mínimo, com presença significativa de famílias e indivíduos beneficiários dos programas de transferências de renda, como o BPC - Benefício de Prestação Continuada, Bolsa Família e outros, conforme indicadores definidos na Norma Operacional Básica - NOBSUAS/2005. Cada município deve identificar o(s) território(s) de vulnerabilidade social e nele(s) implantar um CRAS, a fim de aproximar os serviços oferecidos aos usuários. Disponível em: <<http://www.assistenciasocial.al.gov.br/programas-projetos/ptecao-social-basica-1/cras-paif>>. Acesso em: 13 out. 2019.



Fig. 01 - EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora



Fig. 02 - EMEI BEM-TE-VI com a
comunidade ao fundo
Arquivo da pesquisadora

Os corpos precarizados reagem, muitas vezes, de forma agressiva às opressões sociais, classistas, regionais, racistas e sexistas. Outras vezes, movimentam-se em seus limites estreitos por meio de ações sociais para alcançar um viver mais justo e para construir outras identidades sociais e políticas. A EMEI BEM-TE-VI acolhe a diversidade dessas vidas precarizadas e pode responder a esse contexto pelas vias de uma matriz emancipatória e, por isso, humanizadora. São apelos que chegam à instituição e que precisam ser ouvidos. São interrogações que não podem ser ignoradas. O relato abaixo, feito pela coordenadora da escola, revela a fragilidade e a precariedade do viver a que muitas famílias e crianças estão submetidas.

Assim que sentamos, a Marlene foi logo falando: Olha, quando a criança está doente, você não pode trazer ela para a escola. E a Marlene foi falando... foi falando... e eu só escutando. Depois que ela tinha terminado de falar tudo que ela queria, a mãe virou o corpo para minha direção, ignorando a Marlene, e falou pra mim: Joana, o negócio é o seguinte... eu vou ser bem sincera com você: o Ricardo é soropositivo, eu sou soropositivo, o meu marido é soropositivo. Ontem, quando você me ligou, eu vim lá do Nazaré a pé porque eu não tinha dinheiro para pegar ônibus. Eu estava limpando uma vitrine para poder comprar comida. Eu não tinha remédio. Então, eu peguei um vidro vazio coloquei água e fingi que eu dei o remédio. Eu não podia levar ele para casa porque eu tinha que voltar para o trabalho e aqui eu sei que ele vai comer. Eu tenho mais dois filhos e hoje eu falo para você que os meus filhos vão para escola pra comer. Eu fico até três dias sem comer, mas eu não consigo escutar o choro dos meus filhos com fome. Eu levanto todos os dias procurando emprego, mas eu vivo de bico porque quem vai dar emprego para uma pessoa que é soropositivo? Aí, ela virou pra Marlene e perguntou: Você, professora, já ouviu uma criança chorando de fome? Ela disse que quando foi escrever a autorização para a medicação, ela chorou de pavor que eu a obrigasse a levar o Ricardo embora. Eu olhei para Marlene e ela estava em prantos. (JOANA, coordenadora da EMEI – Entrevista concedida em 03/08/2018)

A equação de ouvir as vozes derivadas de percursos vulnerabilizados, de entender suas dificuldades, seus traumas e as marcas em seus corpos para adentrar a concretude de suas histórias é tarefa árdua e complexa que impele à escola a função de coordenar diferentes e opostas visões de mundo. O caráter multidimensional das relações sociais e humanas é expresso por Morin (2000/2012) na declaração de que não se pode isolar uma parte do todo, porque as partes se constituem umas às outras: o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Já a sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa, dentre outras. Enfrentar a complexidade do que é tecido junto, coordenar os elementos distintos – singulares e múltiplos – constitutivos da rede e, por isso, indissociáveis dela, exige mobilizar conhecimentos e subjetividades na tentativa de construir olhares mais sensíveis para as infâncias fragilizadas.

Durante muitos anos, as crianças oriundas de famílias pobres foram privadas de ocupar seu lugar de direito nas instituições escolares públicas. A chegada delas à escola pública²⁰ tem um significado político e ético importante, pois desvela a violência social de que são vítimas, assim como colabora para alterações na consciência dos profissionais que a elas se dedicam. Pensar na formação humana exige sempre um devir porque remete à ideia de sujeito como algo inacabado. A imagem dos(as) professores(as) como profissionais com saberes técnicos que informa um ser capaz de um saber-fazer não dá conta da dimensão do processo educativo. As crianças não são um projeto de gente que precisa ser bem preparado para vir a ser: a criança é.

Gestores(as), professores(as) e demais funcionários(as) estão percebendo que esses sujeitos necessitam de outros tratos pedagógicos, inspirados em outros valores e outra ética profissional e escolar. De acordo com Arroyo e Silva (2012), as reflexões curriculares deveriam abarcar a temática dos contravalores que tentam invadir as escolas públicas, a pedagogia, a docência, os currículos e as avaliações. É difícil configurar uma ética profissional sensível e acolhedora dos corpos precarizados sem a vigência de valores

²⁰ A organização da educação brasileira passou por uma série de reestruturações a partir do reconhecimento do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade expresso na Constituição Federal de 1988 (CF/88) e que foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/96). A LDB abre espaço para a consolidação de uma identidade da educação infantil, colocando-a como primeira etapa da educação básica.

que interroguem a mensuração de aprendizagens e racionalização máxima dos resultados.

Os autores alertam que

Quando o modelo de mercado invade a educação, os valores que inspiram as teorias pedagógicas e da docência terminam secundarizados. As lógicas mercantis não se inspiram em valores pedagógicos. Que eficiente aprendizagem e que média em avaliações de resultados esperar de vidas-corpos tão precarizados e violentados? Daí a ver essas infâncias-adolescências como um incômodo será um passo. Sempre haverá coletivos de educadores(as) que não os segreguem, que tentem ensinar que aprendam, mas será uma responsabilidade ética exclusiva desses “bons samaritanos”, nem sempre assumida pelas escolas e redes de ensino premidas por critérios de eficiência e de classificação segregadora (ARROYO E SILVA, 2012, p. 44).

Para os(as) professores(as) que vivenciam o paradoxo entre a democratização do ensino e as políticas discriminatórias vigentes não é fácil construir formas novas de escutar, acolher e acompanhar processos de aprendizagem para existências tão desumanas. Muitas vezes, as famílias são culpabilizadas pela precariedade de suas vidas e as crianças oriundas da pobreza são autorresponsabilizadas pelo seu fracasso escolar na tentativa perversa de ocultar o compromisso ético, social e político do poder público e dos profissionais que trabalham na Educação Infantil. Em contrapartida, seu êxito, fruto do esforço individual, é aclamado como valor meritocrático. Tais juízos de valor, carregados de preconceitos históricos, contribuem para perpetuar práticas e olhares discriminatórios e moralizantes.

As infâncias narram, por meio de seus corpos, o mal-estar, a violência, as marcas impressas pelo seu viver fragilizado. A indisciplina, a apatia, a desatenção, a agressividade, a ansiedade e a resistência expressam o incômodo causado pela ausência de um bem viver, desestabilizando e interrogando os(as) professores(as) e demais profissionais da escola. A desterritorialização causada pelos textos apresentados por essas crianças exige outras epistemologias, outros letramentos. Há escolas e professores(as) que empreendem o esforço de construir novos tratos político-pedagógicos e uma ética profissional voltada para acolher essas vidas precarizadas. São instituições de ensino que iniciam um movimento de transpor as aparências e os preconceitos a fim de desenhar um itinerário educativo que considere os direitos de um bem viver (ARROYO e SILVA, 2012).

O propósito de construir novas pedagogias e didáticas acarreta tensões, inseguranças, incertezas e imprevistos, pois demanda a desconstrução de saberes e fazeres históricos e teóricos, como também o enfrentamento da autoimagem de “ser professor”. Os “Outros” que chegam à escola impõem aos docentes a tarefa de acompanhar percursos não lineares e progressivos, de inventar práticas, de dilatar os tempos e os espaços com o propósito de acolher as infâncias em suas diversidades de existência. As instituições de Educação Infantil têm, assim, a difícil tarefa de validar a existência de modos distintos de ser e estar no mundo. Arroyo e Silva (2012, p. 51) afirmam que “o aprendizado do fracasso é um dos aprendizados sociais mais desestruturantes para um ser humano e começa cedo na infância, na moradia indigna, na fome, no trabalho infantil pela sobrevivência, na segregação racial, sexual...”.

Criar estratégias diferenciadas para escutar as múltiplas infâncias que chegam às instituições de ensino não é vitimizar as crianças nem expor suas dores e fragilidades, não é trocar a imagem romaneada da infância por outra pautada apenas no aprimoramento das competências, mas, sim, fazê-las compreender e partilhar do direito de ser cidadãs.

Nos dias em que convivi com o cotidiano da EMEI BEM-TE-VI, percebi que pairava no ar um ambiente de delicadeza, amabilidade e respeito. Durante as minhas idas e vindas pelos corredores da escola, observei que os(as) professores(as), auxiliares e cantineiras estavam sempre sorrindo e brincando com as crianças. Isso não anula, evidentemente, situações de advertências e reprimendas que fazem parte do cuidado e da educação das crianças. Contudo, as repreensões eram feitas, em sua maioria, com o adulto ajoelhado de frente para a criança, com tom de voz firme e volume baixo. Tais atitudes permitem considerar que há um fio condutor gerindo os modos de interação e intervenção dos professores e demais profissionais. Isso pode ser atestado por meio das palavras da coordenadora da EMEI quando perguntada, em entrevista, qual era a principal função da escola:

Eu acho que é o acolhimento. As nossas crianças, ao contrário do que possa parecer, não são crianças totalmente abandonadas. A maioria das nossas crianças é bem assistida financeiramente, mas emocionalmente elas não são bem assistidas. Qual é o foco dos familiares? Trabalhar para colocar comida dentro de casa. E a tarefa importantíssima de acolher amorosamente as crianças... passa batido. [...] Então, eu posso te falar com total segurança, o nosso foco não é alfabetizar. O nosso foco é fazer com que a criança se sinta bem, se sinta acolhida, que ela confie na gente. [...] Eu sempre falo com os professores que o adulto da relação somos nós. Nós já vivemos mais, temos mais

experiências, estudamos... Então, poxa, é a gente que tem que ajudar essas crianças sem escolher cor, raça, situação econômica, se o pai é traficante, se a mãe é prostituta... se é soropositivo... se é bonito... [...] O que eu tento falar para os professores, nas formações, é que a possibilidade de quebrar o jogo é do adulto. A possibilidade de fazer com que muitas crianças vislumbrem um mundo melhor é da escola... das relações que se estabelecem na escola... dos outros modos de ser e estar no mundo... de saber que as coisas podem ser diferentes... Muitas vezes a gente perpetua um jogo que a criança colocou na mesa pra gente jogar. Aí, ninguém sai vencedor. [...] Eu falo com o meu marido que quando eu vim trabalhar aqui, eu descobri o verdadeiro sentido do que é ser humano... do que é acolher o outro do jeito que ele é... do que é abrir possibilidades para o sonho. (JOANA, coordenadora da EMEI – Entrevista concedida em 03/08/2018)

A coordenadora tem consciência do contexto no qual a instituição está inserida e entende que as crianças carregam em seus corpos as marcas de suas vivências extraescolares. Por isso, planeja, em seus espaços de formação, reflexões que permitam aos professores sociabilidades baseadas no respeito e no afeto mútuos.

Contudo, ela sabe que há o risco de os professores e demais funcionários praticarem ações e discursos de censura às famílias, dadas as contingências precárias de seu viver. A reprodução do discurso da inadequação se infiltra no imaginário de muitos profissionais da educação e bloqueiam suas ações éticas de acolhimento ao tempo presente que essas infâncias carregam para a escola.

A gente tem professora que fala que não formou pra ter que trocar cocô de criança... se a criança está chorando... deixa chorar. Quando ela cansar, ela para. Mas essas professoras são a minoria, graças a Deus. [...] Hoje, a Marlene, que está com a turma de um ano parcial, trouxe um bilhete falando que era para mãe observar que estava vindo roupa suja na mochila. Eu dei ok para o bilhete. Passados alguns minutos, ela entrou aqui na sala de novo com uma sacola e me pediu um papel e uma caneta vermelha. Aí, ela pegou o papel e escreveu com letras grandes e vermelhas: “roupas sujas”. Eu só observando... Quando ela foi grampear o escrito na mochila, eu perguntei: “— O que você está fazendo?”. Ela respondeu que era para mãe ver bem as roupas sujas. Ai, eu falei: “— Você já não enviou o bilhete na agenda? Você já não separou as roupinhas sujas na sacola? Você não acha que enviar esse cartaz com letras garrafais é uma afronta muito grande para a mãe? Outra coisa, você procurou saber a situação dessa família? Você já fez anamnese com a família?”. Ela retrucou: “— Joana, mas está impossível. Eu vou trazer a mochila para você ver. Você está falando isso por que você não sentiu o cheiro da mochila!”. “— Então, vamos fazer o seguinte: amanhã quando ele chegar, você traz a mochila aqui que eu vou pedir para a Rosa [auxiliar de serviços gerais] lavá-la.” Ela: “— Mas isso não é papel nosso!!!”. Eu perguntei: “— Quem é o nosso centro? Para quem a gente trabalha? O Miguel tem como limpar a mochila dele? Você acha que o asseio não vai fazer bem para o Miguel que tem dermatite?” (JOANA, coordenadora da EMEI – Entrevista concedida em 03/08/2018)

A percepção da história e da cultura carregada por cada sujeito que faz parte da comunidade educativa demonstra a sensibilidade da gestão para enxergar esses corpos para além de seus penduricalhos acidentais. Joana enfrenta o desafio da complexidade: dificuldade, ambiguidade, resistências e imprecisões. Ela concebe seu corpo docente e discente, as famílias e demais profissionais como sujeitos singulares compartilhando uma comunidade em que há divergências, conflitos, hesitações, enfim, diferenças de cores e tons variados. O contexto escolar não se furta, assim, de uma organização do tipo holográfica na qual as explicações e as interpretações de seus dramas cotidianos se movimentam das partes para o todo e do todo para as partes.

A gestão da EMEI BEM-TE-VI compreende o seu aqui e agora sociocultural e parece praticar o pensamento multidimensional como fundamento basilar de suas ações. O primeiro foco do trabalho com os professores, segundo Joana, é a conquista do sentimento de pertencimento por todos os profissionais que trabalham na escola. Reuniões semanais, quinzenais e mensais acontecem com todos da equipe ou por segmento. Nelas os profissionais são encorajados a expor seus pontos de vista e compartilhar suas experiências. Os conteúdos científicos do desenvolvimento profissional são parte da demanda da própria gestão ou necessidades apontadas pelos professores. Atualmente, a escola tem se debruçado sobre os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e sobre a escrita do Projeto Político Pedagógico. Para a direção e coordenação é importante não desconsiderar o corpo docente também precarizado pela jornada dupla de trabalho, pelas horas gastas no ônibus ou no metrô, pelo longo tempo trabalhando em pé, pelo desgaste da voz que não para de articular advertências, músicas e histórias. O espaço realmente público caracteriza-se como um território de acolhimento, de reconhecimento e de visibilidade do humano.

Contrapondo o evento narrado pela coordenação da EMEI, temos abaixo um episódio, ocorrido no berçário, que evidencia a identidade irredutível da complexidade das instituições de Educação Infantil.

Manhã do dia 22 de fevereiro de 2019. Cheguei à EMEI por volta das 7h40min. Encontrei as crianças sentadas no tapete colorido, brincando com os brinquedos de sempre. Contudo, havia uma novidade: Amanda. Um bebê de 9 meses chegou pra fazer parte da turma. Por que um bebê de 9 meses matriculado em uma turma de

crianças de maiores de dezoito meses?²¹ Infelizmente, ela veio fazer parte da triste estatística das crianças que estão sob medida protetiva. A mãe e o pai são usuários de crack e HIV positivo. O pai está em estado terminal da doença e não trabalha. A mãe pede esmola na rua em companhia da Amanda. Há uma outra filha, a Lavínia (dois anos), que também está matriculada na escola. [...] Jorge sentou-se próximo à Amanda e começou a colher informações sobre ela: quais eram as preferências alimentares, como ela gostava de dormir, se chupava bico, se possuía alguma alergia... A mãe respondeu todas as perguntas e finalizou: “— Essa menina é um anjo! Vocês não vão ter nenhum problema com ela. Não chora pra nada!”. (DIÁRIO DE CAMPO – 22/02/2019)

A notícia da chegada de um bebê com menos de um ano colocou a escola em movimento. Providenciaram mamadeira, fralda descartável, xampu, lenço umedecido, banheira, carrinho e até chupeta²². A mãe não havia trazido o material pessoal da filha na mochila. De fato, Amanda não chorou ou demonstrou descontentamento em nenhum momento. O que será que esse corpo/bebê nos indica em seu discurso silencioso? Quais são as vivências incorporadas que permitem que Amanda se apresente tão dócil ao novo contexto? Os corpos dos bebês, componentes de suas ações sociais, trazem as marcas falantes de suas relações sociais, étnico-raciais e de gênero. Seriam corpos/bebês mais resistentes porque precarizados? Reconhecer a corporeidade dos bebês como “lugar do verbo” (COUTINHO, 2012, p. 240), de instauração, de vivências e de comunicação reveladoras nos impõe o movimento de desvelamento do que anunciam e denunciam.

Simara, auxiliar de apoio ao educando, assim que mãe foi liberada pela coordenação, tomou Amanda nos braços e a levou para o banho: “— Jorge, vou dar dois banhos nela, viu! Um quando ela chegar e outro antes dela ir embora”. [...] Passado algum tempo, Amanda retorna toda limpinha, cheirosa e com o cabelo em cachos. Simara entrega-a para mim e fala para que todos a ouçam: “— Eu estava pensando enquanto dava banho nela: é uma mãe que precisa de cuidados, cuidando de uma criança que também precisa, né? Não julgo ela, não!” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/02/2019).

Ao contrário de Marlene, que parece se sentir agredida e desrespeitada pelas roupas sujas na mochila, Simara ampara o corpo precarizado de Amanda e as possibilidades de sua família. A “mãe suficientemente boa”²³ preconizada por Winnicott (1991/1975), que

²¹ O berçário da EMEI Paulo VI foi desativado no ano de 2019 com a justificativa de dar lugar a mais turmas de um ano em regime parcial. O espaço reservado para o berçário foi transformado em uma brinquedoteca.

²² Como o berçário havia sido desativado, o mobiliário e outros materiais (mamadeiras, copos com alça) foram guardados no almoxarifado da escola.

²³ Donald Woods Winnicott (1896-1971) foi um pediatra e psicanalista inglês que criou o conceito de “mãe suficientemente boa” para expressar a importância da relação mãe e bebê que tem como princípios o apoio, a proteção e aceitação. Para o autor, “a mãe suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os

conduziria a criança a um desenvolvimento psíquico satisfatório, é atravessada por situações contingenciais que, no caso específico, denuncia a vulnerabilidade de uma existência. Reconhecer situações de corpos violentados é exercitar a empatia e não as pensar indolores.

As narrativas apresentadas revelam que as possibilidades de emancipação dos corpos precarizados que chegam às instituições públicas de ensino dependem das relações dialéticas entre crianças/famílias, crianças/escola e famílias/escola, pois o esforço de se afirmar como sujeitos de direitos e de construir outra história não é um movimento de mão única. Ao contrário, existe um enredo repleto de questões econômicas, geográficas, raciais, políticas, culturais, de gênero e pedagógicas que tensionam as díades: conformismo/resistência, consenso/conflito e humanização/desumanização.

A EMEI BEM-TE-VI demonstra ações que vão ao encontro da construção de estratégias educacionais para atender os corpos que a compõem. Elaborar um Projeto Político Pedagógico que abarque práticas não segregadoras não é tarefa fácil em tempos da volta de políticas educacionais reducionistas, classificatórias e desumanizadoras. Arroyo e Silva (2012, pp. 46-47) observam que, quando os valores instrumentais invadem a sociedade e até as crianças são mensuradas numericamente, os valores pedagógicos e

resultados da frustração. Naturalmente a própria mãe do bebê tem mais probabilidade de ser suficientemente boa do que alguma outra pessoa, já que essa adaptação ativa exige uma preocupação fácil e sem ressentimentos com determinado bebê; na verdade, o êxito no cuidado infantil depende da devoção, e não de “jeito” ou esclarecimento intelectual” (WINNICOTT, 1971/1975, p. 25). Existem três características importantes na figura materna para classificá-la como suficientemente boa: *holding*, *handling* e a apresentação de objetos. O *holding* pode ser interpretado como a “sustentação” praticada pela mãe, configurando um conjunto de comportamentos que visam apoiar o recém-nascido. Concretizam-se nesse conceito o ato de amamentar (através do peito ou da mamadeira), dedicando-se ao momento e sustentando o olhar para o bebê e inclui-se também a firmeza, o carinho e as ações de satisfação da dupla mãe e bebê. O *handling* faz referência à manipulação concreta do bebê, pelas mãos da mãe e é o contato físico da dupla. Através desses momentos são constituídas as noções corporais ainda muito frágeis do bebê. Finalmente temos a apresentação de objetos definida como a qualidade da mãe em demonstrar-se passível de ser “substituída”, apresentando à criança o mundo em sua volta bem como novos modos de interagir com o ambiente. Essa descoberta acontece para o bebê através de suas próprias ações e fantasias e é facilitado pelos objetos de transição: chupeta, pedaços de tecido, brinquedos, etc. Esses objetos são extensões do mundo que o cerca e todo o desenvolvimento acontece graças aos esforços e investimentos da mãe que influencia, em determinado momento, o processo da criança se reconhecer em si mesma. Vale destacar que não só a figura da mãe estabelece as condições fundamentais para o bebê; a figura do pai, assim como um ambiente facilitador (um ambiente físico-estrutural e emocional saudável, criado para acolher o bebê e seus cuidadores), são de suma importância para um desenvolvimento saudável. Todo apoio é importante neste momento de grandes mudanças que envolve a maternidade.

humanizadores não têm lugar. Dessa forma, sobra pouco espaço para acolher e acompanhar as vidas fragilizadas. E completam:

Nas políticas sociais e educativas para esses coletivos populares e suas infâncias têm dominado programas compensatórios, assistenciais. Tem dominado uma valorização ou desvalorização emocional carregada dos mesmos preconceitos históricos tão arraigados que impregnam nossa cultura social e política. Essas vidas-corpos são equacionadas como um fardo, um peso e uma herança maldita ou uma chaga moral com corpos viciados a ser corrigidos ou compensados com programas, como turmas aceleradas, extraturnos ou educação em valores do trabalho, de dedicação e de disciplina. [...] Não seria justo pensar que os (as) docentes-educadores (as) não querem ou não são capazes de entender e acompanhar essas vidas tão vulneráveis. O mais justo será que os currículos de formação aprofundem nos bloqueios da escola [...]. Ou na visão dos processos mentais de aprender que veem mentes incorpóreas, abstratas, a-históricas, descontextualizadas.

A localização periférica da instituição aponta para marcas visíveis e invisíveis de opressão, violência, privação, preconceitos e possível alienação. Ao mesmo tempo, há uma vida que pulsa vibrante como alternativa de resistência.

Muitas conquistas dos moradores da comunidade – posto de saúde, creches, pré-escolas, igrejas, dentre outros espaços – são resultado de mobilizações coletivas. O Movimento Sem Casa II e a Associação dos Amigos do Paulo VI são responsáveis pelo assentamento de várias famílias em lotes da região. Amigos e familiares de moradores da comunidade se organizaram para viabilizar a construção das casas nos lotes desabitados.

Uma das lideranças comunitárias da região relata, em entrevista, a participação feminina nas conquistas alcançadas pela comunidade. Segundo ele, na época da implantação da rede de esgoto, várias mulheres cavaram valas para tubulação, substituindo as máquinas que não conseguiam subir o morro para realizar o trabalho.

A capela Nossa Senhora do Rosário, fruto também de luta coletiva, foi reformada recentemente por artistas da região, recebendo desenhos feitos com mosaico. No local onde a capela foi erguida, encontra-se uma cruz que simboliza a luta pela terra.

Associação Esportiva Paulo VI Futebol Clube treina e realiza seus campeonatos no campo de futebol que fica adjacente à EMEI BEM-TE-VI. Além de acolher os treinamentos do

time representante da comunidade, o campo atende as “escolinhas” de futebol oferecidas para crianças e adolescentes da comunidade.

O Centro Social de Apoio à Criança e ao Adolescente do Conjunto Paulo VI oferece cursos variados – capoeira, manicure, artes, teatro, dança, ginástica para idosos – além de reforço escolar para crianças e adolescentes. O Centro Social é muito bem avaliado pela comunidade, que considera suas ações importantes para assegurar o convívio entre os moradores da região e o bem-estar de seus participantes.

Há, assim, no Conjunto Paulo VI, marcas da negação social e pessoal, mas também pessoas dispostas a lutarem por uma vida e uma comunidade menos injustas, com mais oportunidades.



Fig. 03 - Capela Nossa Senhora do Rosário
Arquivo da pesquisadora



Fig. 04 - Capela Nossa Senhora do Rosário
Arquivo da pesquisadora

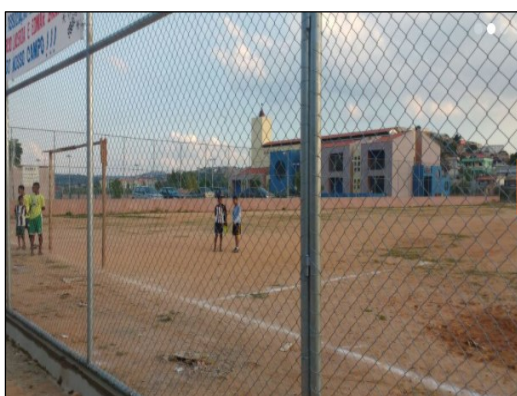


Fig. 05 - Campo de Futebol do Conjunto Paulo VI
Arquivo da pesquisadora

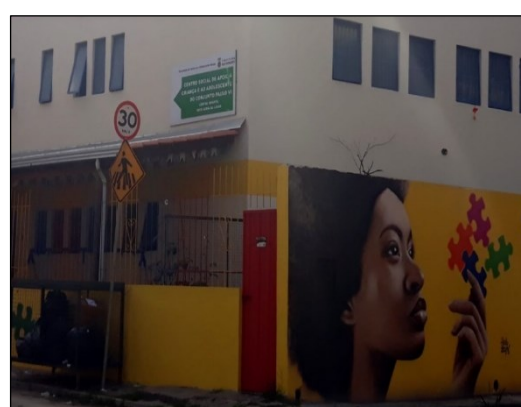


Fig. 06 - Centro Social Conjunto Paulo VI
Arquivo da pesquisadora

POUSO 1: O berçário da EMEI BEM-TE-VI

A equipe do berçário da EMEI BEM-TE-VI se mostra sensível para a importância das experiências de qualidade e de cuidados, singulares e coletivas, que possibilitem o vínculo positivo dos bebês com o ambiente institucional. Os docentes entendem que há especificidades no planejamento das ações educativas dos bebês que o diferem das práticas adotadas para os outros segmentos da Educação Infantil. Relatam, em entrevista, que a entrada dos bebês na instituição escolar com tão pouca idade já demanda cuidados específicos para que as crianças sintam-se confortáveis e seguras no novo ambiente. Para eles, a atenção às necessidades dos bebês é o ponto principal das interações entre estes e os(as) professores(as). Rute declara que “um bebê não chora à toa. Pra gente pode parecer coisa boba, mas para ele é algo que incomoda. Tem muito choro que as pessoas acham que é pirraça, mas até aí a gente precisa acolher. A gente precisa ensinar eles a comunicar o incômodo de outra maneira” (RUTE, professora – Entrevista concedida em 05/08/2018). Rute entende que o processo de autorregulação é algo construído nas relações entre esses bebês e seus cuidadores. Os sentimentos dessas crianças necessitam, em sua maioria, ser nomeados para que elas os organizem e aprendam outras maneiras de manifestá-los. Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 4) afirmam que as relações positivas entre os bebês e seus cuidadores não se desenvolvem a partir de um tipo qualquer de interação. Elas são construídas por meio do respeito, da responsividade e da reciprocidade. Rute não subestima a capacidade de comunicação dessas crianças ainda tão pequenas, mesmo que suas habilidades linguísticas sejam ainda incipientes.

O berçário, em agosto de 2018, era composto por 12 crianças, 7 meninas e 5 meninos, com idades que variavam entre 10 meses e 1 ano e quatro meses. No momento da realização da pesquisa, Eduardo²⁴ ainda não havia frequentado o berçário. Assim, o total de bebês matriculados regularmente e assíduos totalizava 11 crianças. Em setembro do mesmo ano, Alice, 10 meses, e Marcela, 11 meses, ingressaram na escola sob medida

²⁴ Os nomes das crianças foram modificados a fim de preservar suas identidades. Muito se avançou nas questões éticas e metodológicas das pesquisas com crianças. Contudo, nas investigações com bebês ainda somos confrontados com novos dilemas e outras responsabilidades. Tê-los como nossos informantes confirma suas agências sociais e os afirmam em suas potencialidades, mas ainda não foi possível informá-los da proposta de estudo da qual são participantes e, com isso, solicitarmos o consentimento informado. Tal aceite é feito pelos familiares e vamos prosseguindo em nossas pesquisas com o compromisso ético de salvaguardar com eles uma relação de respeito e de valorizá-los como sujeitos de direito.

protetiva²⁵, somando, então, 13 bebês na turma. Em 2019, no final do mês de fevereiro, Amanda, 9 meses, foi matriculada também sob medida protetiva, contabilizando 14 crianças ao todo. Infelizmente, em julho do mesmo ano, a família perdeu sua guarda e ela, juntamente com a irmã, foram recolhidas em um abrigo, deixando de frequentar a instituição.

Nome da criança	Data de nascimento	Idade no início da pesquisa
Ayla	15/04/2017	1 ano e 4 meses
Alice	03/10/2017	10 meses
Amanda	24/11/2018	9 meses
Eduarda	05/06/2017	1 ano e 2 meses
Eduardo	04/04/2017	1 ano e 4 meses
Gabriela	12/06/2017	1 ano e 2 meses
Luís	05/04/2017	1 ano e 4 meses
Marcela	11/09/2017	11 meses
Mariana	03/05/2017	1 ano e 3 meses
Mel	12/06/2017	1 ano e 2 meses
Mia	27/08/2017	1 ano
Paulo	07/05/2017	1 ano e 3 meses
Soraya	20/04/2017	1 ano e 4 meses
Theo	18/08/2017	1 ano
Tomás	30/05/2017	1 ano e 3 meses

Quadro 01 - Apresentação dos bebês no início da pesquisa

Na EMEI pesquisada, os bebês permanecem em período integral e contam, no turno da manhã, com dois professores referência²⁶ – Jorge e Eulália, duas professoras de apoio –

²⁵ A Prefeitura de Belo Horizonte reserva 70% das vagas para crianças em situação de vulnerabilidade. A escolaridade dos pais, a saúde da criança, deficiência, a negligência ou o abuso dos pais, dentre outros, são critérios para a garantia de vagas. Os 30% restante das vagas são distribuídos por sorteio público.

²⁶ Os professores referência são os que respondem oficialmente pela turma. São eles os responsáveis pela leitura das agendas, anotações sobre a alimentação e bem-estar dos bebês, pelos registros no diário de classe, pelas reuniões coletivas e individuais com as famílias.

Tamara e Elaine e uma auxiliar de apoio ao educando²⁷ – Simara. No turno da tarde, as professoras são Bárbara e Rute; as professoras de apoio são Eulália e Cynthia e a Simara permanece como apoio ao educando.

O berçário representa a primeira experiência de cuidado coletivo para muitas crianças, que de modo geral chegam às instituições educativas com idade em torno de 16 a 24 semanas, o que demanda atenção especial ao “tempo de acolhida” (HOYUELOS, 2019, p. 25)²⁸. À vista disso, o ingresso dos bebês na creche é um evento que merece muito cuidado e dedicação, pois eles iniciarão um movimento em direção às formas de sociabilidades diferentes das experimentadas até então. Há alguns aspectos relevantes que caracterizam a entrada dos bebês nas instituições educativas. São eles: i) a ruptura do relacionamento exclusivamente familiar; ii) separação de seus cuidadores primários; iii) a familiarização com os(as) professores(as) e a alternância entre eles e iv) convívio com outras crianças. Essa outra ecologia causa estranhamento, desconforto, medo e insegurança nos bebês. A construção de relações de confiança e bem-estar é o caminho para a criação de um patrimônio de conhecimentos comuns entre as crianças, o qual se sustenta e se consolida nas interações (BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S., 1998/2010).

Como iniciamos nossa pesquisa em agosto de 2018, não conseguimos acompanhar as ações desenvolvidas pela escola no período de acolhimento aos novatos. Contudo, coletamos relatos dos(as) professores(as) e da coordenação sobre esse momento tão delicado da vida dos bebês a fim de colecionarmos dados que nos auxiliassem a delinear o perfil educativo da escola.

Esse tempo de transição é sentido de maneiras diferentes por todos os envolvidos: bebês, famílias e professores(as). Para dimensionarmos a complexidade desse processo,

²⁷ O apoio ao educando é responsável por cuidar da higiene pessoal das crianças, auxiliar os professores durante os momentos de alimentação, auxiliar os professores a manter a ordem e preservar a integridade física das crianças durante as atividades externas nos parquinhos, na sala de multiuso, biblioteca e outros.

²⁸ Utilizamos o termo “acolhida” como sugerido por Hoyuelos (2019, p. 25) por considerarmos mais adequado às ações empreendidas pela EMEI-BEM -TE-VI nesse momento tão delicado da vida dos bebês. Para o autor, o “tempo de acolhida” implica abrir-se para hospitalidade como alteridade do Outro. Entendemos que há também uma adaptação dos bebês aos tempos e espaços da escola, como os horários do banho, alimentação, sono, mas há uma predominância do sentido de abertura ao outro como um ser em si mesmo, único e distinto.

invocamos as ideias de Deleuze e Guattari (1980/2011) e Morin (1982/2019, 1990/2015, 1999/2002) que discorrem sobre a existência de uma série de estruturas interligadas unidas por elos conectivos, formando uma rede que se encontra vinculada a outras e que se influenciam, produzindo-se reciprocamente. A possibilidade de êxito na acolhida dos bebês é, assim, multirreferencial, não envolvendo apenas a criança.

O “tempo de acolhida” na EMEI BEM-TE-VI é feito de maneira gradual e com a presença de algum familiar para que o bebê se sinta seguro em explorar o novo ambiente. Durante a primeira semana, os bebês são divididos por turnos e ficam durante pouco tempo na escola. A coordenação da EMEI nos relatou que o escalonamento do atendimento visa permitir que os(as) professores(as) fiquem mais disponíveis para receber os bebês e seus familiares.

A gestão da instituição e os(as) professores(as) do berçário declararam que o momento da chegada dos bebês ao espaço escolar envolve vários fatores que necessitam ser considerados: as condições familiares das crianças, a organização dos ambientes e dos materiais oferecidos, a disponibilidade dos(as) professores(as) para entrar em interação com as crianças e seus familiares, os sentimentos de ansiedade e insegurança dos pais e cuidadores e a sintonia entre a equipe de professores(as).

A presença dos familiares nos primeiros dias dos bebês na escola é muito importante, na avaliação dos docentes, não só para o início de experiências relacionais positivas, mas também para recolher informações sobre particularidades das crianças: como gostam de dormir?, têm algum paninho ou objeto de apego?, usam chupeta?, o que gostam de comer?, com o que gostam de brincar?, têm alguma música preferida? e outros aspectos importantes para acolher de maneira positiva os bebês.

São os bebês que direcionam as ações dos(as) professores(as) no decorrer do processo de acolhida. Conseqüentemente, dormem quando têm sono, ficam com a chupeta se assim desejam, podem entrar abraçados aos seus objetos de apego, recebem colo sempre que solicitam, são acalentados quando choram, são ninados se assim têm costume de dormir, não são forçados a se alimentarem em um horário determinado e brincam bastante e de diferentes formas. Aos poucos eles vão construindo vínculos de apego, ou seja,

estabelecendo relações que persistem no tempo e no espaço (KLAUS, M.; KENNEL, J., 1985/2001, p. 2), se apropriando da rotina estabelecida pela escola.

Ao nascer, os bebês carecem das capacidades de se autorregular, o que os faz totalmente dependentes de seus cuidadores. Para o aprendizado da autorregulação das suas necessidades físicas – fome, sede, sono, excreções –, os bebês precisam de muita sensibilidade e disponibilidade dos adultos para interpretar e atender as suas necessidades. Gradualmente, vão incorporando novas demandas e exigindo que as respostas de seu pai, de sua mãe ou de outra pessoa do seu entorno, se ampliem. Começam, então, a propor jogos vocais, a interagir face a face, a explorar o ambiente e as pessoas e, assim, convocam outras reações relacionais. Nas palavras de Bártolo (2019), compreender um bebê é como aprender um idioma. A empatia tem que ser máxima, pois os cuidadores não somente atendem suas necessidades, como também emprestam suas mentes para que eles aprendam a regular e modular suas emoções.

Rute ilustra a potência das ligações de apego para dar segurança e proteção, estabelecer a calma, ajudar na regulação das emoções e no “sentir-se sentido”. Em seu relato, a professora declara o que ela acha prioritário no trabalho com os bebês:

Teve dias que até mais de um banho a gente deu para ver se a criança ficava mais alegriinha. Saber ver como essa criança gosta mais de dormir. Isso com o Theo fez muita diferença. Ele foi o que chegou menorzinho. Ele nem sentava direito. Ele voltava de especial. Gente, quando eu fiquei sabendo disso, eu achei um absurdo. Um bebê indo embora de especial. Eu colocava ele no colo para dormir. Eu achava um jeitinho bom, que ele gostava, que ele se sentia bem e ele dormia. Eu percebia que ele estava muito enjoado e eu pegava ele e fazia ele dormir. Isso fora do horário que todos têm que dormir. Ele apegou demais em mim, teve uns tempos que eu fiquei até preocupada de tanto que ele andava atrás de mim. Parecia até que eu era a mãe dele. Mas eu nunca deixei de atender as outras crianças. Ele me solicitava mais, mas eu dava atenção a todos. O meu carinho era pra todos. Eu achava que ele tinha mais necessidade de acolhimento. Ele chegou na escola com menos de seis meses. Eu acho que a princípio o carinho, o afeto, o acolhimento é o essencial. Depois a gente tem que passar a oferecer outras coisas também. A gente tem que passar a oferecer o mundo pra eles. Coisas pra eles tocarem, pra eles sentirem, pra eles verem, pra eles ouvirem. E também a fala da gente. Eu acho que eles começaram a descobrir mais o mundo aqui. Descobrir o outro. É um contato que às vezes em casa eles não têm. Porque às vezes a mãe não tem o cuidado e o tempo que eles precisam. Às vezes elas não sabem que é bom para eles conviverem com outras crianças. (RUTE, professora – Entrevista concedida em 05/08/2018)

Em geral, a mãe é a primeira pessoa a quem os bebês se apegam. Contudo, eles são muito competentes em estabelecer vínculos secundários consistentes e positivos desde que seus parceiros de jogo sejam pessoas capazes de lhes oferecer proteção, atenção e cuidados variados.

O relato acima evidencia a disponibilidade de Rute para dar atenção às necessidades de Theo. Ela se mostra sensível às fragilidades do bebê e ao seu delicado momento de vida. Percebemos que a relação de carinho e confiança estabelecida entre os dois foi conquistada vagarosamente à medida que cada um aprendia a maneira particular de se comunicar com o outro. Para Theo, que chega à escola ainda tão pequeno, foi muito importante se assegurar de que havia outra pessoa que também se importava com ele. Todavia, Rute reconhece seu lugar na vida de Theo: ela não é sua mãe substituta; é sua professora e como tal tem responsabilidades outras, como ampliar as suas possibilidades de aprendizagem. Essas atitudes são fundamentais para construir o arcabouço emocional que Theo erguerá para que possa se arriscar na exploração do mundo e criar laços com outras pessoas.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 45) declara que a profissionalidade do(a) professor(a) de Educação Infantil requer um alargamento de suas responsabilidades e funções devido às características das crianças pequenas, a saber, a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência da família. Há uma simultaneidade de ações variadas acontecendo ao mesmo tempo, o que também confere especificidade à prática docente com bebês. Além da ocorrência de uma multiplicidade de episódios que acontecem de forma interligada no cotidiano do berçário e unem bebês e professores(as), há também as interações estabelecidas entre os bebês e seus coetâneos e as ações isoladas dos próprios bebês. Por mais que exista o tempo da instituição, marcado pelos horários de alimentação, sono e uso dos espaços coletivos, há uma organização temporal no berçário que não se baseia na linearidade do tempo escolar (TARDIF e LESSARD, 1999/2014; SCHIMITT, 2014). A troca de fralda, por exemplo, acontece simultaneamente à roda de história que envolve não só os bebês que estão atentos à narrativa, mas também os que perambulam pelo espaço. Esta condição multifuncional contrapõe, por si só, qualquer tentativa de caracterizar a ação docente a partir de uma perspectiva linear. Isto porque não se trata de uma ação a cada tempo, mas de muitas ao mesmo tempo. Concomitantemente, há um(uma) professor(a) fazendo anotações nas agendas e solucionando a ocorrência de

algum conflito. O encadeamento das relações de cuidado e educação no âmbito da vida coletiva dos bebês em instituições educativas implica o cruzamento das relações particulares e de grupo efetuadas pelos docentes (ROSSETTI-FERREIRA, 1988; BÚFALO, 1997; ÁVILA, 2002; TRISTÃO, 2004; SCHMITT, 2008; 2014; GUIMARÃES, 2008; COUTINHO, 2010; MUNIZ, 2017, MARQUES, 2019). O berçário, por si só, forma um microcosmo que responde prontamente à proposta da teoria da complexidade elaborada por Morin (1982/2019, 1990/2015, 1999/2002) que se organiza sob os princípios hologramático, retroativo, recursivo, dialógico, da autorregulação e da reintrodução do sujeito cognoscente.

Deleuze e Guattari (1980/2011) também nos ajudam a interpretar a multiplicidade de ações que envolvem o cotidiano dos(as) professores(as) que cuidam de bebês. Eles(as) enfrentam cotidianamente os desafios que trazem o imprevisível e convocam o acionamento de conhecimentos e também a criação de novos saberes. A singularidade de cada criança exige o deslocamento para outros espaços e modos de existência, o que impele os docentes a construírem-se constantemente. O encontro com esses “outros” ainda tão pequenos anuncia a potência dos pensamentos e das ações sempre em devir. Os bebês, em suas interações com os adultos do berçário, manifestam, para aqueles que se dispõem a escutá-los, a recusa aos modos de ser e agir mecanizados e robotizados, pois o diverso e o múltiplo, em suas oscilações, tensões e dramas, mantêm seus territórios existenciais lado a lado sem hierarquia e totalização.

A vulnerabilidade das crianças prevaleceu durante muitos anos sobre o reconhecimento de suas potencialidades, o que as fez reféns dos sentidos e das ações a elas destinados pelos adultos. Contudo, a face indefesa da criança brasileira não pode ser negligenciada em termos de assistência quando pensamos na precariedade de muitas dessas vidas. Daniela Guimarães (2008, p. 44) enfatiza que

iniciativas de assistência são muito importantes, tendo em vista a pobreza e precariedade de enorme parcela da população brasileira; não no sentido de oferecer algo “pobre para os pobres”, programas e políticas de baixo custo, mas assistência no sentido de assegurar o direito à vida, à dignidade, a políticas para igualdade de oportunidades com a participação das populações também como agentes e não só objetos das ações dos outros.

A assistência referida por Guimarães ultrapassa as ações instrumentais, ampliando o entendimento do termo “cuidado”. O alargamento conceitual proposto pela autora está respaldado na admissibilidade de que não há dicotomia entre a razão e a emoção, aceitando, assim, a racionalidade do cuidar. A adoção dessa perspectiva focaliza o cuidado como algo inserido na intimidade do mundo cotidiano, mas também como balizador de um agir pedagógico consciente de sua responsabilidade de projetar um futuro. Segundo Guimarães (2008, pp. 206-207):

Trata-se de relativizar a disciplina, a automatização, para acessar as vias do sentir, pensar, olhar para dentro de si, tendo em vista também valorizar os movimentos iniciados pelas crianças, o prazer dos bebês com eles mesmos, a descoberta de si por parte deles. [...] cuidar envolve também observar, acompanhar a criança mais do que dirigi-la, compreender seu ritmo (talvez abrir espaço para um horário de alimentação mais estendido, menos corrido, por exemplo), passa a não existir uma discrepância tão grande entre momentos de aceleração e relaxamento.

Na mesma linha argumentativa, estão Montenegro (2001), Schimdt (2008), Dumont-Pena (2015), Bitencourt (2017), Silva (2017) e Marques (2019) que concebem o cuidar como ações que perpassam não apenas as condutas sobre as relações pessoais e físicas com os bebês, mas também o planejamento, o acolhimento às contingências cotidianas, os vínculos com as famílias e o respeito aos modos de ser e estar desses sujeitos no mundo. O cuidado, assim, se revela como uma ética do humano e, por isso, onipresente (SCHIMITT, 2008).

Simara, auxiliar de apoio ao educando, aponta em sua entrevista que não há entre os(as) professores(as) do berçário e ela nenhuma tensão sobre as tarefas executadas por cada um deles:

Logo que cheguei na turma do berçário, eu achei tudo meio estranho. Os professores não se importavam de trocar as crianças e sempre que iam fazer alguma brincadeira ou expor algum trabalho, eles colocavam o meu nome. Aqui todo mundo ajuda todo mundo, sabe? É uma parceria mesmo. Mas isso tem um preço. As minhas colegas ficam morrendo de ciúmes de mim. Falam que eu sou tratada diferente. Mas o que eu posso fazer? Não partiu de mim. São os professores que me colocam nesse fogo. Eu sei do meu lugar. Sei que eles têm mais estudo do que eu, mas eles falam que eu tenho muito para contribuir. Eles ficam falando o tempo todo na minha cabeça pra eu estudar para ser professora. Quem sabe um dia... [...] Eu sinto que as crianças têm muito carinho comigo. Elas gostam da minha presença. A Mariana, por

exemplo, é super agarrada comigo. Adora ficar no meu colo. [...] Eu gosto de dar banho neles e deixar eles bem arrumadinhos. Pego a roupa mais bonita que tem na mochila e visto neles. O cabelo das meninas... eu sempre invento moda. Elas gostam, sabe? (SIMARA, apoio ao Educando – Entrevista concedida em 10/08/2018)

As ações de cuidado reverberam também para as relações interpessoais entre os adultos, o que reitera o comprometimento desses profissionais com a integralidade da constituição humana. Simara entende que os(as) professores(as) são os(as) responsáveis oficiais pelas crianças do berçário. Sabe que possuem um conhecimento que os(as) capacita para ser professor(a). Contudo, sente-se acolhida por atitudes que minimizam as relações hierárquicas dentro da turma. Além disso, por meio das mensagens de carinho emitidas pelos bebês, sente que é correspondida.

A dissolução das responsabilidades e da execução de tarefas entre os profissionais do berçário demonstra que eles praticam entre si as mesmas aspirações que reservam aos bebês: a construção de um ambiente hospitaleiro em que o cuidado, o respeito, a cooperação e alteridade são os elementos constitutivos.

Tais escolhas repercutem nas atitudes dos bebês para com seus coetâneos. Dois eventos são exemplares para destacar como as ações de cuidado se espriam pelo ambiente do berçário e são apropriadas pelos bebês.

As crianças acabaram de almoçar. Hoje não vai acontecer o passeio no pátio da frente porque está chovendo. Enquanto Jorge e Simara esperam que Soraya e Paulo terminem a refeição, Eulália vai para a sala de repouso com as outras crianças. As crianças precisam desocupar a sala principal do berçário para a limpeza. Eulália organiza a sala com fantoches e blocos de encaixe. Ainda está cedo para o repouso. As crianças seguem-na e já começam a explorar os materiais. Eulália senta-se no chão e manipula um fantoche que conversa com as crianças: “Oi, turminha! Tudo bem com vocês? Vocês vieram brincar comigo, né? Eu sei fazer grandes torres com esses blocos. Vocês também sabem? Eu quero apresentar meus amigos para vocês”. As crianças estão atentas ao fantoche. Ayla levanta-se e vai ao encontro de Eulália. Chega bem perto e puxa o boneco que cobre a mão da professora: “Turminha, agora o Chico está com a Ayla. Eu vou então pegar a Chiquinha para conversar com vocês”. [...] Enquanto a diversão está de vento em popa na sala de repouso, uma criança chora colada à porta de vidro do berçário que dá para o corredor principal. É o Theo. “— Theo, estamos esperando você. Vem para cá brincar com a gente. — chama Eulália. Theo não se move. “— Ele quer sair lá pra fora” — explica Simara. Jorge pega Theo no colo e o conduz para o espaço do repouso. “— Theo, hoje a gente não pode ir lá fora porque está chovendo. Olha a chuva caindo”. Jorge leva Theo

até a janela para ver a chuva que cai com força. Enquanto observa a chuva, ele para de chorar. Vendo que o chororô cessou, Jorge coloca-o no chão perto das outras crianças. As lamentações começam novamente. Theo se levanta e vai até a porta de vidro que separa a sala de repouso do salão principal. Encosta um dos braços sobre o vidro formando um ângulo reto e repousa a testa sobre ele. Eulália olha para mim, sorri e diz: “— Agora a cena está completa!”. Do lugar onde está, Eulália conversa com Theo: “— Eu sei que você está chateado, Theo. Eu sei que você queria ir para o pátio, mas não dá porque está chovendo. Você viu a chuva caindo, não viu? Se a gente for lá pra fora, vai todo mundo ficar molhado”. Theo continua com suas lamúrias. A essa altura não sei dizer se realmente ele continua contrariado ou se insiste em confirmar esse papel. É engraçado observá-lo. O protesto, agora, parece simulado. O choro não tem mais a mesma qualidade de antes; ele se resume a uma série de ahn, ahn, ahn, ahn... Eulália fala: “— Ayla e Mariana, vão lá até o Theo e dá um abraço nele. Ele está muito chateado. Dá um abraço bem gostoso nele e chama ele pra brincar”. As meninas se levantam e vão ao encontro do colega. Abraçam-no pelas costas. Uma de cada lado. Theo para de chorar. Levanta o rosto do braço, olha pra Mariana e sorri. As meninas oferecem as mãos para ele, que aceita. Dão alguns passos e vão brincar (DIÁRIO DE CAMPO – 05/10/2018).

Os problemas e os conflitos aparecem na vida de todos os bebês, principalmente, quando compartilham contextos de vida coletiva. São adversidades físicas, sociais e emocionais que possibilitam muitas aprendizagens. Aprender a nomear um sentimento, a reagir às frustrações e a solicitar desejos são habilidades adquiridas por meio de orientações que encaminham suas condutas para respostas eficientes. Muitos adultos preferem proteger as crianças de sentimentos que eles julgam desconfortáveis. Contudo, essas reações são parte importante da vida e viabilizam a construção de recursos fundamentais para a estruturação emocional desses seres ainda tão pequenos.

No evento descrito, percebemos a presença ativa de Eulália. Ela não menospreza ou banaliza os sentimentos de Theo, agindo de forma solidária com a sua insatisfação de não sair para o pátio externo. Antes dela, Jorge acolhe também o choro do pequeno, levando-o até a janela para confirmar o motivo da interdição. Todavia, Theo não se convence e continua manifestando seu desagrado. Mesmo de longe, Eulália conversa com ele, que agora usa o gesto para enfatizar a sua contrariedade. O tempo todo, Eulália se mostra tranquila e não usa conselhos ou lições para dissuadi-lo das lágrimas que já não se mostram tão eloquentes. Também ela não o assiste com palavras lastimosas, como “coitadinho” ou “pobrezinho”. Ela sorri. Demonstra saber as regras do jogo e executa seu próximo lance: pede às colegas que o consolem e que o chamem para brincar. Theo cede.

Eulália manifesta empatia pelo conflito enfrentado por Theo e divide com as outras crianças a função de ampará-lo. Ela dá o modelo de cooperação, de solidariedade, de atenção e de delicadeza, servindo de andaime para que as crianças construam estratégias para acolher e para enfrentar problemas e conflitos. Também a atitude assumida por Ayla e Mariana não é algo elaborado subitamente, o que nos leva a inferir que as crianças do berçário presenciam no dia a dia relações de cuidado e respeito que as possibilitam construir um inventário para o convívio ético. Dumont-Pena (2015, pp. 130-132) assinala que o cuidado com o outro não só conforma uma visão de que somos seres sociais e, por isso, vulneráveis e dependentes, como também desvela uma dimensão do cuidado que, provavelmente, tem permanecido invisível e, até mesmo, pouco prestigiada pelos docentes. Segundo a autora, a prática da sensibilidade com o outro fomenta a percepção das interdependências dos seres humanos, contrariando as iniciativas que acentuam a autonomia e o individualismo como suportes para competir em uma sociedade meritocrática.

O segundo evento ocorreu no terceiro dia em que a Amanda frequentava a turma de um ano. Como relatado anteriormente, essa criança, de apenas nove meses, passou a frequentar a turma de um ano integral em 2019 porque o berçário fora fechado. Jorge deixou as crianças comigo no tapete colorido enquanto organizava a sala para fazer um “trabalhinho”, em palavras dele, como veremos no Diário de campo.

Ainda não são 9h e Amanda já chega toda lindinha e cheirosa do banho. “— Pronto, agora estou pronta para enfrentar o dia!” – fala Simara, colocando-a no meu colo. Estou com as crianças no tapete vermelho em um momento de cantoria. Jorge pediu que eu fizesse esse favor enquanto ele prepara os materiais para as crianças fazerem um “trabalhinho”. A maioria das crianças está na roda de cantoria. O Paulo e o Tomás estão atrás do Jorge. Jorge conversa com eles durante a arrumação dos materiais. Soraya pede que eu cante a música do “telho” (coelho). Eles adoram a música do coelho. Depois é a vez do Theo pedir a música da aranha. Seu pedido é expresso por meio de gestos. A linguagem verbal ainda não apareceu, mas ele não se aperta: junta as duas mãos em concha e vai levantando os braços devagarinho. É o gestual da música da “Dona aranha” que ele evoca para expressar o seu desejo. [...] Amanda acabou de chegar para participar da cantoria. Simara a entrega para mim e ela se encaixa confortavelmente no espaço das minhas pernas cruzadas. Ela parece se divertir com a nossa brincadeira. [...] Luís e Mariana já não participam mais do jogo musical. Eles estão às voltas compondo interações com a Amanda. Luís mexe na bochecha dela e faz: “— Ti ti ti ti!”. Amanda olha para ele e sorri. Ele, percebendo que seu comportamento tinha sido aprovado, olha para mim. Parece querer compartilhar a reciprocidades de suas ações. Contudo, ele não para por aí. Depois de reproduzir a brincadeira algumas vezes, resolve se aconchegar sobre o corpo da Amanda. Deita a cabeça sobre o seu peito e logo em seguida a beija no rosto. Falo:

“— Ela é muito fofa, né?”. Luís ergue-se, passa a mão carinhosamente no rosto dela e sorri. Amanda joga o corpo para o Luís e leva a boca à sua bochecha! Ele sorri e diz: “— Bejo melado!”. [...] Agora é a Mariana que brinca com a Amanda; cheira o pezinho dela e faz “— Atchim!”. Amanda sorri. Cheira novamente e repete: “— Atchim!”. Depois disso, ela levanta e entrega sua boneca para Amanda. Eu falo: “— Olha, Amanda, que boa amiga é a Mariana! Ela te emprestou a bonequinha que tanto ama!”. Mariana olha pra mim e pega a boneca de volta. (DIÁRIO DE CAMPO – 22/02/2019)



Fig. 07 - Mariana brincando com Amanda
Arquivo da pesquisadora

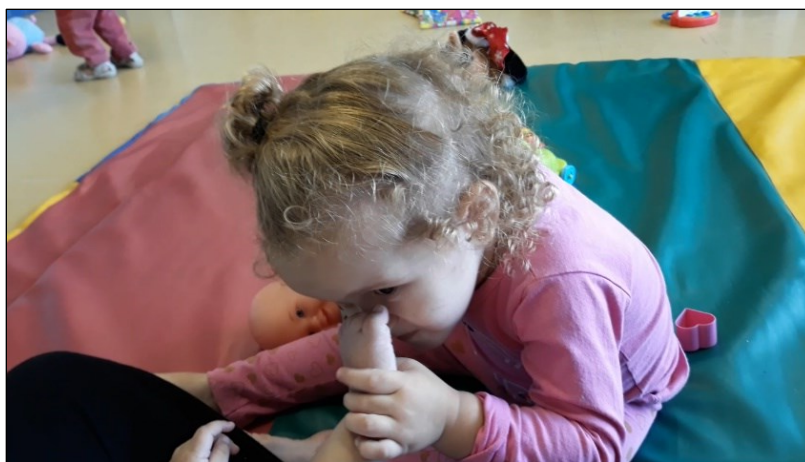


Fig. 08 - Mariana brincando com o pezinho da Amanda
Arquivo da pesquisadora



Fig. 09 - Mariana oferecendo sua boneca para Amanda
Arquivo da pesquisadora

A sensibilidade do cuidado com o outro encontra eco na Teoria da Intersubjetividade²⁹ Primária elaborada por Trevarthen (1979; 2019) que proporcionou um olhar renovado para os primeiros meses da vida humana, sugerindo que: i) a mente humana está bem preparada e motivada para se envolver, comunicar e compartilhar com outras pessoas desde o nascimento; ii) os bebês são agentes intencionais desde o seu nascimento, possuindo uma consciência ativa. Essa competência, de acordo com o psicobiologista, possibilita a construção do vínculo entre mãe-bebê e/ou outros cuidadores e permite aos bebês desenvolverem muito rapidamente sua inteligência protocultural. A necessidade de procurar companhia, envolvimento e relacionamento seria, segundo Trevarthen, uma característica ontológica de que dispõem os seres humanos para o convívio social.

Mediante estudos descritivos detalhados do comportamento espontâneo de recém-nascidos, Colwyn Trevarthen (1979; 2019) demonstrou que esses bebês têm a capacidade inata de iniciar um relacionamento dialógico com um adulto. Segundo o autor, a construção dessa interação é feita por meio do contato visual, do sorriso, do balbucio, do gesto e de outras funções corporais de maneira rítmica e cooperativa. Dessa forma, as interações bem-sucedidas entre bebês e seus cuidadores primários desenvolvem a intersubjetividade (compreensão compartilhada), que ele considera a base de toda comunicação, interação e aprendizagem eficazes. A capacidade de compartilhamento de

²⁹ O conceito de “intersubjetividade” tem sido usado em Psicologia e Filosofia para explicar a capacidade intrínseca ou em desenvolvimento dos seres humanos para participar de significados com membros da sua espécie. Trevarthen (2006) usou o termo “intersubjetividade” para se referir à ligação entre dois sujeitos que ativamente transmitem um para o outro o entendimento da sua experiência no mundo.

experiências e estados mentais que os bebês possuem é, assim, desenvolvida muito precocemente e dependente de interações sensíveis, ativas e responsivas.

Luís e Mariana protagonizam uma narrativa em que usam sua habilidade de ler o possível desconforto de Amanda ao ingressar no novo ambiente. Luís dedica-se a demonstrar que ela está em um lugar amigável por meio de brincadeiras afetuosas e carinhosas. A menina parece apreciar o encontro porque responde com sorrisos. Isso anima Luís a continuar exibindo seus gestos acolhedores, repetindo por diversas vezes a ação de tocar no rosto da colega com as pontas dos dedos. Quando ele deita a cabeça sobre o corpo da nova colega, parece anunciar: “Sou seu amigo! Pode contar comigo! Você é bem-vinda!”. O desfecho intersubjetivo acontece com Amanda dando “um beijo melado” em Luís, ao menos foi assim que ele interpretou o gesto da recém-chegada amiga, o que aparenta selar o encontro.

Mariana não foi menos amorosa. Ela encena uma brincadeira muito recorrente com bebês, anunciando estar em sintonia empática com a Amanda. Mariana adequa o conteúdo e a forma em sua expressão comunicativa ao responder de maneira lúdica ao provável desconhecimento da novata. O clímax do encontro se manifesta quando Mariana entrega para Amanda seu objeto de apego: boneca de roupinha rosa que acompanha a menina todos os dias à escola. São poucos os momentos em que ela é esquecida ou guardada na mochila. Mariana não divide sua companheira com ninguém. Nenhum colega havia conseguido, até aquela data, o privilégio de compartilhar tamanho afeto: receber espontaneamente a boneca das mãos de sua dona. O gesto parece evidenciar a acolhida, a hospitalidade de Mariana para com Amanda: pode entrar que essa casa também é sua.

É possível que a relação afetiva demonstrada por Luís e Mariana tenha sua origem em processos comunicativos com seus cuidadores primários. A disponibilidade, a atenção e a responsividade dos adultos que deles cuidam desde o nascimento, provavelmente, acarretaram o desenvolvimento da consciência inicial de si mesmo e do outro e também a recepção das intenções e das emoções de mensagens intersubjetivas implícitas nos diferentes tipos de linguagem. As significações mais precoces enviadas aos bebês por meio de encontros favoráveis com sujeitos mais experientes da cultura inscrevem-se no seu corpo como sensação de prazer, zelo, atenção, cuidado e afeição. Essas impressões decodificadas convertem-se em um “outro virtual” na mente dos bebês, o que os capacita

para ler os estados mentais de outros seres humanos com os quais convivem (TREVARTHEN, 1979/2019). Contudo, não podemos descartar que as atitudes dos(as) professores(as) do berçário também não tenham contribuído para que os bebês demonstrassem empatia pela recém-chegada. A maneira como os bebês são acolhidos em suas brincadeiras, suas queixas, seus conflitos, seus medos, sua raiva e seus desejos interferem na construção de suas condutas futuras. A aceitação por parte dos adultos da complexa rede de sentimentos com a qual os bebês lidam em seus movimentos de interação com o mundo dá a eles o conforto de criar suas próprias estratégias para lidar com as emoções.

Cada parte aqui, à semelhança da imagem do holograma evocada por Morin (1990/2015), tem a sua singularidade, mas contém a organização do todo. A qualidade dos pequenos gestos cotidianos – como são efetuadas as trocas de fralda, como os bebês são alimentados, como são banhados, como são acalentados – evidencia a complexidade da relação adulto/criança. A complexidade é, por definição, a qualidade daquilo que possui múltiplos aspectos ou elementos cujas relações de interdependência são constitutivos hologramáticos. A docência na Educação Infantil, portanto, é uma trajetória de investigação permanente na qual o pensamento se cria e recria no caminhar, o que nos convoca a revisar e refletir diariamente sobre o nosso olhar e as nossas atitudes em relação às crianças. Em cada pequena conduta profissional reside uma grande complexidade que não deve ser banalizada ou simplificada pela pressa, pelo descuido ou pelas rotinas engessadas.

POUSO 2: EMEI BEM-TE-VI: no contraditório jogo dos possíveis

Ao entrar na EMEI BEM-TE-VI, tive imediatamente a sensação de hospitalidade. Já na abertura do portão fui saudada com cordialidade e alegria pelo porteiro, que me conduziu até o estacionamento da escola. No *hall* principal fui recebida com afetuosa “bom dia” das professoras e demais funcionários(as) que estavam às voltas com o lanche matinal das crianças. Encaminharam-me à sala da direção/coordenação onde fui recebida calorosamente pela diretora da escola. Conversamos longamente sobre a pesquisa, traçamos estratégias e cronograma e depois percorremos vagarosamente os espaços da instituição.

O visitante de uma escola de Educação Infantil precisa estar atento às mensagens que o espaço comunica. Cada canto, cada papel anexado à parede, cada brinquedo, cada enfeite, cada objeto fala sobre os cuidados vigentes e sobre as escolhas pedagógicas que norteiam os seus projetos institucionais. O espaço reflete a qualidade do cuidado e a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas, e um exame cuidadoso revela até mesmo camadas distintas das influências culturais que ali habitam. O aprimoramento das diferentes camadas de significados que observamos ao entrar em uma instituição de Educação Infantil nos permite inferir sobre, por exemplo, o valor e o sentido das trocas e interações entre crianças/professor(a), criança/criança, professor(a)/professor(a) professor(a)/família; as concepções de infância e de criança presentes; como o conhecimento circula pela escola e outros mais (GANDINI, 2016, pp. 327-332).

A linguagem do espaço é muito forte, embora seus códigos nem sempre sejam explícitos e reconhecíveis. Contudo, as crianças a percebem e a interpretam desde muito cedo. A leitura do espaço feita por elas é multissensorial e subjetiva, o que dá a cada uma a possibilidade de atribuir significados diferentes e construir territórios particulares. O ambiente físico não é apenas um pano de fundo para as práticas pedagógicas, mas um elemento constitutivo da estética local e, por isso, algo que aguça o pensamento. Rinaldi (2019, p. 149) declara que a maneira como projetamos os espaços para a infância contribui para abrir possibilidades para que as crianças o vivenciem “não como tempo e espaço de reprodução e transmissão de conhecimento estabelecido, mas como local de verdadeira criatividade”.

A construção do prédio de uma escola é, para Rinaldi (Ibidem, p.151), muito mais que uma junção de espaços, pois envolve também uma filosofia, uma forma de conceber a Educação, a relação ensino e aprendizagem e os saberes e fazeres presentes na produção do conhecimento. O edifício escola é, assim, um projeto pedagógico e, como tal, deve ser fruto de um diálogo profundo e cuidadoso entre as linguagens pedagógicas e arquitetônicas.

Os edifícios que acolhem as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Belo Horizonte foram projetados pelos arquitetos Marcelo Otávio de Amorim e Silvana Lamas da Matta (BRASIL, 2006), em diálogo com as diretrizes apontadas por

pedagogos e psicólogos da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte.

As diretrizes recomendavam que as escolas de Educação Infantil dialogassem com o universo infantil, o qual possui uma cultura particular, e que possibilitassem espaços para que as crianças se sentissem desafiadas. Para isso, a construção necessitava ser adequada às necessidades e ao tamanho das crianças de zero a seis anos de idade e oferecer proteção e acolhimento para que elas pudessem brincar e transitar em segurança, contribuindo para o seu desenvolvimento e autonomia. Além disso, o projeto precisava contemplar uma escola que fosse inclusiva, acessível e acolhedora para estimular e facilitar a presença dos pais no cotidiano da escola (AMORIN, 2010, pp. 76 -79).

Na EMEI BEM-TE-VI, o formato dos prédios, a divisão dos espaços, os sistemas hidráulicos e elétricos foram pensados para possibilitar as interações, dar conforto, segurança e independência às crianças, bem como para estimular o livre brincar. As salas são arejadas, bem iluminadas e espaçosas e possuem portas que se abrem para as áreas externas ou janelas amplas que permitem que as crianças olhem através do vidro sem recorrer a nenhum tipo de artifício.



Fig. 10 - Espaço para as crianças de 1 ano
Arquivo da pesquisadora

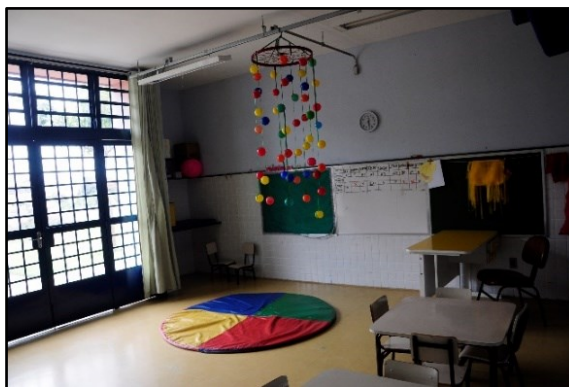


Fig. 11 - Espaço para as crianças de 2 anos
Arquivo da pesquisadora



Fig. 12 - Espaço para as crianças de 4 e 5 anos
Arquivo da pesquisadora



Fig. 13 - Espaço para as crianças de 4 e 5 anos
Arquivo da pesquisadora

Os banheiros dispõem de pias e vasos sanitários adequados para atender as crianças bem pequenas, permitindo ações de independência. Além disso, são equipados com chuveiros para o banho das crianças que ficam em tempo integral.

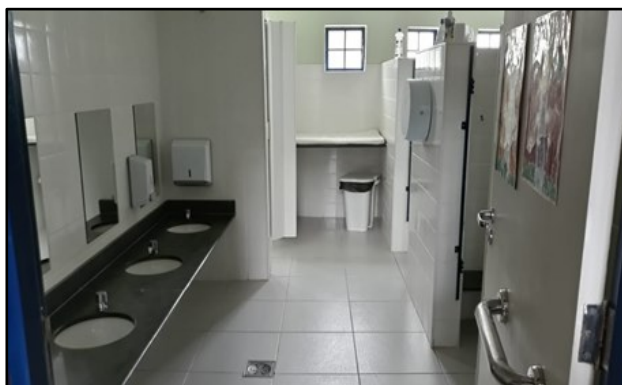


Fig. 14 - Banheiro do primeiro andar
Arquivo da pesquisadora

É evidente o cuidado com a manutenção diária da escola. Os banheiros são higienizados várias vezes ao dia, a cozinha e a lavanderia trazem seus equipamentos bem limpos e o gramado apresenta-se vistoso e bem aparado.



Fig. 15 - Área externa da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora



Fig. 16 - Área externa da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora



Fig. 17 - Área externa da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora

Há uma relação entre a qualidade do espaço e a qualidade do aprendizado. Projetar um espaço para acolher as infâncias é um processo altamente criativo, não apenas em termos de pedagogia e arquitetura, mas também em termos sociais, culturais e políticos. Rinaldi (2019, pp. 153-155) apresenta algumas premissas psicopedagógicas e antropológicas que definem o espaço físico como uma linguagem que fala. São elas:

- A linguagem do espaço é um código nem sempre explícito, mas interpretável pelas crianças desde a mais tenra idade;
- Como linguagem, é um elemento constitutivo do pensamento;
- A leitura do espaço é multissensorial, envolvendo olhos, ouvidos, pele, músculo, ou seja, o corpo todo;
- Espaço e sujeito se influenciam reciprocamente;

- A percepção do espaço é subjetiva e holística e se modifica durante as diferentes fases da vida.
- O significado atribuído ao espaço é individual e fortemente afetado pelas variáveis de gênero, idade, raça e cultura

O berçário possui uma configuração diferente do restante das salas, pois os bebês necessitam de cuidados particulares, portanto de espaços específicos, como fraldário, sala de repouso, solário, o que os difere das demais crianças. É um espaço à parte que parece entender a importância da intimidade para crianças ainda tão pequenas. O ambiente apresenta-se dividido em quatro partes: o salão principal, o solário, o banheiro e a sala de repouso.

O salão principal é bem espaçoso permitindo o livre trânsito das crianças. Não há mesas ou cadeiras no ambiente, apenas um tapete colorido, algumas almofadas e bichos de pelúcia espalhados pelo chão. Isso permite reconfigurações no espaço e a materialização de diferentes propostas pedagógicas. Salientamos que as crianças são estimuladas a se movimentarem livremente pelos espaços do berçário. Os carrinhos são usados apenas para a hora do repouso e para a locomoção das crianças que ainda não andam. Uma das portas do berçário abre-se ao solário, que recebe as crianças para o banho de sol diário e para as atividades com bolas, carrinhos, água, dentre outras.



Fig. 18 - Solário da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora

Um grande espelho localiza-se em uma das paredes permitindo às crianças explorarem seus reflexos. Móviles construídos com sucatas, de formatos, cores e sons variados caem

do teto e atraem a atenção dos bebês. Há caixas com brinquedos diversos: carrinhos, bonecas, blocos de encaixe, bichos, bolas, instrumentos musicais e sucatas. Estes materiais não ficam ao alcance das crianças, sendo disponibilizados de acordo com o planejamento dos professores ou a demanda dos bebês.

Alguns livros de literatura ficam à disposição das crianças, geralmente os livros de tecido. Outros são guardados separadamente e usados nas rodas de história. Afixados nas paredes, encontramos também alguns livros de literatura de pano que apresentam como temática os contos de fadas e uma música do álbum da *Galinha Pintadinha*. São produções que pressupõem, em um primeiro momento, uma prática que restringe as experiências infantis, uma vez que evidencia a escolha de materiais veiculados massivamente na mídia televisiva. Deleuze e Guattari (1980/2011) opõem-se à ideia da construção de modos de subjetivação singulares pautados por um enquadramento cultural preestabelecido. Os autores advogam pela ampliação das experiências humanas, de modo a fazer emergir construções criativas, rompendo com a modelização de semióticas impostas por instituições sociais e culturais que resultam em uma espécie de indiferenciação entre os seres humanos.

Rinaldi (2019, p. 155) alerta que a escolha dos objetos que irão compor o espaço escolar deve ser criteriosa, uma vez que as crianças revelam uma sensibilidade perceptiva bastante acurada que as permite interpretar o ambiente no qual se encontram inseridas. A qualidade de um espaço pode ser, então, definida pelos fluxos experienciais que ele possibilita, o que interfere diretamente na subjetividade que as crianças ainda estão construindo.

Deleuze e Guattari (1980/2011) confirmam a ideia de que é possível recusar os modos de enquadramento cultural preestabelecidos, fazendo emergir outras estratégias para as relações entre os sujeitos e desses com o mundo. As crianças são extremamente curiosas, inventivas e criativas em seus movimentos de apreensão do mundo. Contudo, a existência de modelos padronizados e institucionalizados no cotidiano das escolas infantis pode, gradativamente, acarretar construções subjetivas indiferenciadas. A escolha dos materiais que irão compor os espaços das instituições de Educação Infantil é, assim, um dos artifícios fundamentais para a construção de semióticas divergentes e originais.



Fig. 19 - Berçário da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora

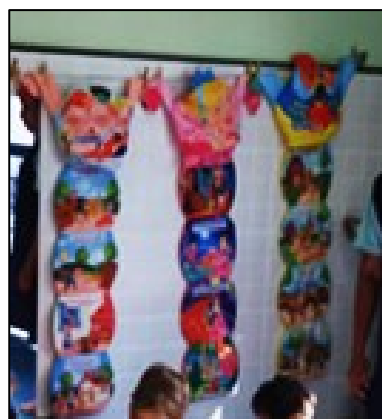


Fig. 20 - Imagem ampliada
para evidenciar os livros de
pano fixados na parede
Arquivo da pesquisadora

Gandini (1999, p. 157) afirma que

O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de professores.

[...] Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

Os espaços não são estruturas neutras e podem reproduzir as formas de controle e disciplina das mentes e dos corpos ou renunciar a elas. O ambiente físico é, assim, um componente importante do currículo da Educação Infantil, pois é um mediador cultural dos primeiros esquemas cognitivos e motores dos seres humanos, sendo fonte de experiências e aprendizagens emancipatórias ou subordinadoras. A organização dos ambientes na Educação Infantil reflete a concepção de infância vigente nas suas instituições, suas práticas de cuidado e suas diretrizes pedagógicas. Planejar o cenário em que as interações sociais e físicas vão acontecer, em diálogo com uma visão de criança como um sujeito potente que interage com o mundo construindo seus territórios existenciais, é parte irrenunciável de um projeto educacional de qualidade para as crianças pequenas.

Quando pensamos a dimensão da organização dos ambientes para os bebês e crianças bem pequenas, no caso particular das EMEIs de Belo Horizonte, o significado desses locais se amplia. No segmento da creche, as crianças permanecem os dois turnos na escola, somando um período de oito horas longe de casa e de seus familiares. A estruturação do espaço, então, tem papel relevante para que essas crianças possam se sentir acolhidas e nele se reconhecer.

O ambiente para os bebês é, assim, mais um elemento que eles desejam conquistar. Quando começam a engatinhar, se sentem livres para explorar o ambiente e, com os sentidos, o dotarem de valor. Materiais e lugares são núcleos de pesquisa com graus variados de nuances que atraem ou repelem suas investidas. Em seus passeios exploratórios, essas crianças, ainda com poucos meses de vida, investigam o mundo ao seu redor a fim de construir impressões estáveis que as façam dar concretude à realidade circundante. É uma característica da espécie humana, produtora de símbolos, apegar-se a determinados objetos e espaços, territorializando-os, com objetivo de construir seu pertencimento e sua identidade.

O espaço sugere abertura e convida a exploração. Todavia, ele também ameaça, pois a vastidão e a liberdade apresentam riscos e vulnerabilidade. Um ambiente aberto, ainda inexplorado, desconhece mapas, não tem trilhas e nem sinalização, o que, muitas vezes, desencoraja sua descoberta. Conhecer o espaço, e dotá-lo de sentido, é uma maneira de humanizá-lo, tornando-o algo controlável e, portanto, seguro. A construção de territórios a partir da exploração dos espaços confere aos seres humanos o fluxo dialético da aventura e do refúgio, da liberdade e da dependência (TUAN, 1977/1983, pp. 6 - 7).

O espaço abstrato, carente de significado, exceto pelo estranhamento que provoca, torna-se um lugar concreto, cheio de significado pelas ações dos bebês. Os lugares pesquisados pelos bebês se ampliam e se transformam em território à medida que eles exploram mais objetos e percorrem os locais já conhecidos. Para que isso aconteça, os bebês têm que ter a possibilidade de se moverem pelos diferentes ambientes da escola, observá-los, prová-los, senti-los, analisá-los e utilizá-los de diferentes maneiras para recolher deles fragmentos que lhes permitam extrapolar a experiência direta, tingindo-os de cores e emoções pessoais.

As ações dos professores de bebês podem ampliar ou restringir suas incursões pelo ambiente escolar, o que reverbera nos modos como eles se apropriam ou não do espaço circundante. Sentir-se íntimo de determinado local, saber-se livre para explorá-lo, dá aos bebês segurança, confiança e amparo para continuar seus movimentos rumo ao conhecimento de si e do mundo. Apropriar-se de um lugar não é somente reconhecê-lo como um local de uso, mas é integrá-lo a sua própria vivência, ser capaz de criar raízes, deixar sua própria marca e ser ator de suas transformações.

As experiências dos bebês que ficam presos em cercadinhos, sentados em carrinhos ou de frente para TV durante grande parte do dia são muito diferentes das inscrições decorrentes de experiências que permitem sua livre exploração (CHOKLER, 1999; FALK, 1994/2011; 1997; 2016; FALK; TARDOS, 2002; IGNÁCIO, 2002; MOREIRA, 2011; PIKLER, 1969; SOARES, 2017; TARDOS, 2012). Também participar da organização das atividades, dos materiais que compõem o berçário, envolver-se com a distribuição de objetos, assenhorar-se de seus pertences individuais, cuidar dos bens coletivos e dos colegas e ver suas produções acomodadas nas paredes da sala colaboram para a construção do sentimento de pertencimento dos bebês.

Hoje teve ensaio geral para a Festa da Família. As crianças do berçário foram convidadas para assistir. Jorge e Eulália estavam em horário de projeto³⁰ e a meninada foi organizada pela Tâmara e Elaine que são as professoras de apoio. A maioria das crianças foi colocada dentro do berço para serem deslocadas para o hall de entrada onde aconteceria o ensaio. Havia 8 bebês, que já andam, dentro do berço. Mel não foi dentro do “berço-móvel” porque poderia morder os colegas. Mariana estava no banho. Durante todo o ensaio, as crianças ficaram dentro do berço, assistindo a tudo e a todos de cima e de longe. Algumas professoras chegaram perto para brincar com os bebês. Outras se aproximaram para apertar-lhes as bochechas e exclamarem: “— Que fofuras!”. Houve choros e mordidas durante os 22 minutos em que os bebês permaneceram dentro do berço. Perguntei à coordenação se a prática de transportar as crianças dentro do berço era algo institucional. Ela respondeu que foi uma demanda dos(as) professores(as) que ficam com receio de que os bebês se machuquem. (DIÁRIO DE CAMPO – 26/09/2018)

³⁰ Horário extraclasse, de 90 minutos diários, destinado ao planejamento das atividades da semana pelos(as) professores(as), para reuniões de coordenação, para cursos de formação e para o atendimento das famílias. Durante esse tempo, os(as) professores(as) referência são substituídos(as) pelos(as) professores(as) de apoio.



Fig. 21 - Crianças do berçário participando de eventos da instituição de dentro do berço
Arquivo da pesquisadora



Fig. 22 - Crianças do berçário participando de eventos da instituição de dentro do berço
Arquivo da pesquisadora

Para os bebês que participaram dessa experiência, o espaço, talvez, possa ter sido percebido como algo dissimulado, ameaçador, vago e estéril, pois foram impossibilitados de o experimentarem de forma ativa. A crença na vulnerabilidade desses sujeitos e o foco para o que lhes falta, muitas vezes, criam sombras que limitam suas ações no mundo.

Reconhecemos que o espaço destinado aos bebês apresenta algumas particularidades que o difere dos ambientes para as crianças maiores. A organização dos nichos mais íntimos, das superfícies, dos objetos perceptuais (som, luz, cor, aroma), do mobiliário, dos brinquedos é matéria de cuidado e responsabilidade dos que deles cuidam, precisando, assim, responder às conveniências de sua segurança e às necessidades de descoberta, novidade, transformações e participação. Contudo, é preciso manter no horizonte o

entendimento de que é por intermédio de suas ações no mundo que os bebês organizam as suas experiências e o significado de suas relações.

É por meio das interações com seus coetâneos e com o ambiente que os bebês constroem esquemas que os permitem diferenciar condutas adequadas de outras inadequadas. A socialização dos bebês com os adultos é complementar às relações estabelecidas com seus pares. Os bebês são muito competentes em ler expressões faciais, tons de voz e gestos que lhes apontam para comportamentos desejáveis ou indesejáveis. Simultaneamente ao aprendizado social de suas condutas, tomam consistência suas emoções, seus desejos e sua autoimagem. As interações são, assim, fundamentais para que os bebês entendam quem são. Essas relações permitem a eles fazer associações, comparações, interpretações, traduções e criações a fim de compreender o que o mundo lhes tenta comunicar.

Golse (1997/2022; 1999/2002) argumenta que as emoções são os arquitetos da nossa mente. Conhecemos as coisas, primeiramente, por meio das emoções, para depois usarmos esse conhecimento no mundo cognitivo. As mordidas, durante o ensaio para a Festa da família, podem denunciar um mal estar dos bebês por estarem, durante tanto tempo, impedidos de se movimentarem. Uma relação afetiva e estável com as crianças de pouca idade nos permite interpretar os seus sinais e responder a estes. Essas interações recíprocas são o alicerce para um surpreendente número de capacidades mentais. A possibilidade de afetar o outro com suas ações confere aos bebês o sentido de causa e consequência que impacta o seu *self*. Também por meio das interações recíprocas, eles aprendem a modular seu comportamento e seu sentimento, o que os capacita a negociar condutas e afetos importantes para suas habilidades intelectuais e sociais.

Seguir as pistas que os bebês nos oferecem em um espaço coletivo de educação nos desafia a construir um olhar e uma escuta mais sensíveis e apurados na tentativa de encadear as diferentes forças que se coadunam para a criação de um devir constituído por uma sucessão não linear de acontecimentos. Existe uma história micro e outra macro que se interpenetram para composição de determinados fenômenos ora contínuos, ora descontínuos, que por vezes se atualizam e outras se reproduzem, e podem se apresentar de maneira acidental ou improvável. Os bebês (e demais crianças) muitas vezes se aproveitam dos acidentes, das mutações e dos eventos mais inusitados, para criar e para expressar as suas impressões sobre o mundo. Eles parecem saber que o real está ligado

ao eventual, ou seja, à aleatoriedade. Benjamin³¹ (2009, p. 104) sabe muito bem disso. Ele diz que as crianças

Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso, as crianças criam o seu próprio mundo das coisas, um pequeno mundo inserido em um grande.

Por meio de seu fazer criativo, o bebê explora uma região do seu ser que é anterior ao pensamento racional, onde se dá o seu primeiro encontro com o mundo. A forma não discursiva da linguagem, que se manifesta imperiosamente no início da vida das crianças, articula conhecimentos que, muitas vezes, não conseguem ser expressos pela parte verbal da linguagem. Isso acontece porque há faces da experiência que não são formalmente acessíveis à projeção discursiva. Tais facetas referem-se aos ritmos da vida, sejam eles orgânico, emocional e/ou mental, que não se apresentam de modo sempre contínuo e hierarquizado, mas são infinitamente recursivos, complexos e sensíveis a todo tipo de influência.

A lógica das ações dos bebês sobre o mundo assemelha-se à arte, pois agem sobre ele imaginando, criando e produzindo subversões sobre versões já catalogadas. Eles alteram a ordem produzindo outros sentidos e fundam um *locus* para reorganizar ou acolher conhecimentos. Como seguir a clandestinidade das ações dos bebês? Como ler seus indícios? Como conseguir interpretar seus atos criativos que interpelam a nossa “educação bancária” (FREIRE, 1968/2019)?

Desde o útero, o bebê³² assume a atitude de ouvinte de diálogos múltiplos, assim, escutar é uma atitude que envolve sensibilidades de se conectar com tudo que nos rodeia. Carla

³¹ Não foi possível afirmar com segurança a data da primeira publicação dos ensaios reunidos no livro *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação*. A Editora 34, responsável por publicar a edição utilizada neste trabalho, declara que os textos foram escritos entre os anos de 1913 e 1932.

³² Optamos por usar a palavra “bebê” no lugar de “feto” dadas as competências que ele apresenta mesmo antes de nascer. Para saber mais sobre essa capacidade, ver GALVÃO, C, S. L. *Existe uma literatura para bebês?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.

Rinaldi³³ (2016, pp. 235- 236) coloca o ato de escutar no cerne da educação de crianças. Por meio dessa prática, o(a) professor(a) tem a possibilidade não apenas de confirmar a competência ativa das crianças, mas também de fazê-las compartilhar dessa imagem. O papel da escuta, para Rinaldi, caracteriza a experiência dos(as) professores(as) das instituições de ensino infantil porque expressa a sua disponibilidade de entrar em sintonia com os processos de aprendizagem das crianças na busca de significados. A autora sinaliza que o processo de escuta é uma busca difícil, uma vez que as crianças têm variados pontos de referência: a família, a escola, a televisão e os locais que frequentam. Contudo, a habilidade dessa prática é o que permite a comunicação e o diálogo entre essas categorias geracionais.

Um contexto de escuta é criado quando os sujeitos se sentem acolhidos e legitimados para apresentar seus pontos de vista e suas significações sobre determinado tema. As contradições, os conflitos, as incertezas fazem parte desse encontro de perspectivas sobre o mundo. Rinaldi (2016, p. 236) elenca alguns pressupostos da escuta sensível:

- A nossa compreensão sobre determinado fenômeno é apenas uma parte que integra um universo mais amplo;
- Escutar exige a suspensão de julgamentos e preconceitos;
- Escutar convoca-nos à abertura ao imprevisível, ao desconhecido;
- A escuta necessita reconhecer os diferentes códigos de expressão e de comunicação;
- A escuta nos legitima e nos dá visibilidade.

Acompanhar as pegadas que os bebês deixam em seu percurso identitário não é tão difícil. Talvez a complexidade provenha da perturbação causada em nossas referências e do convite à novidade. A defesa do instituído e do normatizado vem da tranquilidade gerada pela familiaridade, mas exclui a dúvida, o espanto, a incerteza, o erro como valores que nos levam adiante. As crianças são naturalmente curiosas e, por isso, segui-las pode, como nos aconselha Rinaldi (2016, p. 246), “nos dar a força da dúvida e a coragem do erro e do desconhecido”. Esses conceitos reforçam o entendimento do ato educativo e da formação

³³ Carla Rinaldi foi diretora dos centros municipais para a primeira infância de Reggio Emilia e sucessora de Loris Malaguzzi, mentor teórico e idealizador da pedagogia desenvolvida nas escolas da região.

como um processo em andamento e atestam a dialética entre a teoria e a prática, ou seja, uma síntese em que a teoria gera a prática que, por sua vez, gera novas teorias e novas práticas.

Assumir a responsabilidade pelo que é compartilhado, no entanto, é tarefa de grande complexidade, pois é enfrentar a multiplicidade de enunciados que circulam pela EMEI BEM-TE-VI. Desvelar os significados construídos e partilhados é a tônica desta pesquisa, que enfrenta o desafio de dar visibilidade às conexões rizomáticas que configuram a escola pesquisada.

A escolha do mobiliário da sala de repouso, por exemplo, testemunha uma contradição com a arquitetura da escola, que reconhece a importância da atividade autônoma para o desenvolvimento psíquico do bebê bem como o livre brincar. O modelo de berço escolhido vai de encontro com as concepções que embasam as construções dos edifícios das escolas municipais infantis porque limitam as ações de independência dos bebês.



Fig. 23 - Sala de repouso do berçário da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora

Projetadas para que a criança fosse o centro do espaço escolar, as EMEIs foram planejadas em uma escala que privilegiasse as necessidades infantis e suas ações de independência. Os espaços foram pensados de maneira a permitir a convivência entre categorias geracionais distintas, a livre circulação das crianças e sua segurança e conforto (AMORIM, 2010). Todavia, nem sempre as escolhas e as práticas institucionais estão em sintonia com as particularidades e com as necessidades das crianças.

Os berços são altos, o que impede que os bebês possam entrar e sair com liberdade. Todas as crianças do berçário dormem no mesmo horário, o que mostra uma incompatibilidade com a ideia de respeito às necessidades individuais e a ausência da coparticipação no direcionamento das rotinas institucionais. Por diversas vezes, presenciamos bebês cochilando no chão, na cadeira de alimentação ou no tapete colorido e sendo incentivados a manterem-se alertas até o horário determinado para o repouso. Da mesma forma, assistimos a bebês sendo acordados quando ainda queriam continuar dormindo. Dentro dessa lógica e de outras que regem o cotidiano da escola, o tempo do relógio pertence ao adulto. Esses tempos são pensados pelos(as) professores(as) independentemente das necessidades individuais das crianças (BARBOSA, 2006).

No cenário apresentado, algumas ações seriam propícias à autonomia dos bebês, quais sejam, aprender a reconhecer o sono e se deitar para descansar, bem como levantar-se ao acordar. Emmi Pikler³⁴ atesta que “é preciso confiar na capacidade e autonomia do bebê, aceitando cada etapa e oferecendo condições para que, por meio de seus atos independentes, a criança possa vivenciar sua competência” (FALK, 2011, p. 53).

De acordo com as concepções da doutora Pikler, a criança é capaz de “realizar ações competentes, utilizando o repertório de comportamentos de que dispõe em determinada fase de seu desenvolvimento [...] para desenvolver o conhecimento de si mesma” (FALK, 2011, p. 52). O movimento autônomo respeita os ritmos individuais de cada criança e favorece o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos bebês. Contudo, as relações dos bebês com os adultos de referência são muito mais complexas do que podemos imaginar e podem se materializar em ações que dialogam com um passado longínquo.

A realidade é construída pelas ações dos indivíduos sobre o mundo, as quais retroagem sobre os mesmos em movimentos circulares. Durante essas idas e vindas, valores, crenças e normas são ressignificados juntamente com a persistência de antigos conhecimentos.

³⁴ Emmi Pikler, pediatra húngara, nascida em 1902 e falecida em 1984, deixou como legado educacional uma maneira sensível e ética de cuidar de crianças – principalmente as de zero a três anos – de forma coletiva, ou seja, em creche, escola, maternidade ou abrigo. A chamada abordagem Pikler-Lóczy, junção dos nomes da pediatra com a de seu instituto, ficou conhecida pela maneira de cuidar de crianças com foco na atenção e interação, bem como na liberação dos movimentos do bebê e orientação de sua autonomia. A abordagem Pikler, longe de ser uma técnica ou um método, é uma concepção e uma postura ética do cuidar.

Disso, decorre a multidimensionalidade do conhecimento que reivindica das instituições sociais uma resposta ao desafio da complexidade. O projeto arquitetônico da escola apresenta particularidades que acolhem as singularidades do universo infantil. Contudo, observamos práticas dissonantes, o que ratifica a não linearidade de nosso mundo fenomênico. Morin (1990/2015, p. 14) assevera que a dificuldade de aceitar a complexidade é que ela tem que “enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição”.

POUSO 3: As intensidades das redes de significações

O estilo arquitetônico das EMEIs de Belo Horizonte já indica a concepção de infância do município e sua política de educação para as crianças pequenas. Todavia, o recheio da escola é constituído por seres humanos que carregam em seus corpos suas histórias, suas culturas e suas relações sociais que podem dialogar totalmente, em parte ou em antagonismo com as diretrizes da prefeitura. Apesar do programa de formação continuada proposto e financiado pelo município e das propostas de reflexão da prática educativa efetuadas pela instituição, no ambiente escolar da EMEI BEM-TE-VI, significados e representações diversas convivem em um processo múltiplo e recursivo.

Exemplo disso são os murais e os diferentes tipos de produções e de adereços que configuram a identidade de cada turma da escola. Encontramos reproduções de personagens do Walt Disney, Turma da Mônica e outros protagonistas televisivos enfeitando as salas ou os corredores da instituição e registros que transitam entre uma pedagogia da transmissão e outra da participação. O quadro abaixo, elaborado por Oliveira-Formosinho et al. (2007, p. 16), explicita objetivamente as características desses dois modos de pensar a Educação.

	Pedagogia da transmissão	Pedagogia da participação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - adquirir capacidades pré-acadêmicas - acelerar as aprendizagens - compensar os déficits 	<ul style="list-style-type: none"> - promover o desenvolvimento - estruturar a experiência - envolver-se no processo de aprendizagem - construir as aprendizagens - dar significado à experiência - atuar com confiança
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - capacidades pré-acadêmicas - persistência - linguagem adulta 	<ul style="list-style-type: none"> - estruturas e esquemas internos mentais - conhecimento físico, matemático, social - metacognição - instrumentos culturais
Método	<ul style="list-style-type: none"> - centrado no professor - centrado na transmissão - centrado nos produtos 	<ul style="list-style-type: none"> - aprendizagem pela descoberta - resolução de problemas - investigação
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - estruturados - utilização regulada por normas emanadas do professor 	<ul style="list-style-type: none"> - variados, com uso flexível - abertos à experimentação
Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - mudança comportamental observável, realizada através do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - jogo livre e atividades espontâneas - jogo educacional - construção ativa da realidade física e social
Etapas de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - simples – complexo - concreto – abstrato 	<ul style="list-style-type: none"> - períodos de aprendizagem e desenvolvimento
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - centrada nos produtos - comparação das realizações individuais com a norma 	<ul style="list-style-type: none"> - centrada nos processos - interessada nos produtos e nos erros - centrada na criança individual - centrada no grupo - reflexiva das aquisições e realizações

Quadro 02 - Comparação de dois modos de pedagogia

Fonte: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 16

Grosso modo, a pedagogia da transmissão centra-se na lógica dos saberes e no conhecimento que julga ser o mais adequado para cada faixa etária. O problema da complexidade é por ela reduzido por meio de uma direção linear e unidirecional da aprendizagem, fixando sua atenção ao conteúdo do currículo. Esse modelo privilegia a previsibilidade, a determinação e a salvaguarda de sua aplicabilidade, pois se direciona para o controle e regulação dos resultados.

De modo oposto, a pedagogia da participação tem como pressupostos a articulação entre os saberes, as práticas e as crenças das crianças. O eixo dessa concepção de ensino e de aprendizagem é a construção do conhecimento pelos atores envolvidos, uma vez que eles são considerados ativos, competentes e com a prerrogativa de codefinir seu itinerário educativo. Além disso, o conteúdo da experiência das crianças é relevante nesse modelo pedagógico.

Abaixo apresentamos alguns registros imagéticos de produções feitas com as crianças ou para as crianças e que ilustram a oscilação das posições dos(as) professores(as) da EMEI BEM-TE-VI frente aos modos de fazer pedagogia. A maioria dos docentes da escola considera importante que as crianças participem do processo de ensino e aprendizagem e que construam sua autonomia intelectual. Entretanto, gravitam entre os polos da criança como *tabula rasa* e da criança agente³⁵ de seu percurso educativo.

As figuras 24, 25, 26, 27 e 28 evidenciam uma proposta de pintura que dialoga com as possibilidades das crianças de expressar o seu conteúdo imagético sem compromisso com a representação do mundo visível. Ainda que nos falte as condições de produção, podemos inferir que às crianças foi dada a liberdade de preencherem os espaços da folha com seus saberes e fazeres que compreendem a exploração das marcas no papel, a manipulação da tinta e do pincel, a investigação das formas e do espaço, a textura dos materiais e muito mais. A figura 28 expressa a vitalidade criadora da infância, pois aí o real se funda pela ação de lhe dar existência. É o que Morin (1986/2008, p. 15) anuncia como “conhecimento multidimensional”: ao mesmo tempo físico, biológico, cerebral, psicológico, cultural e social. A interação das crianças com as artes plásticas, quando pensada e realizada de forma aberta, possibilita experiências distintas que reverberam nos seus modos de ver, sentir e ouvir, isto é, de imaginar, perceber e agir.

³⁵ Dispor de agência significa ter participação ativa no mundo, ou seja, interagir com o entorno sociocultural, lendo-o e interpretando-o, construindo cultura e saberes.

A nossa incompletude assumida, como bem declara Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia*, é a condição para a realização de nossos possíveis, o que traz para a Educação Infantil a tarefa de viabilizar práticas que conversem com a nossa liberdade criadora. Escolhas que ampliem as experiências das crianças se aproximam do sentido do que Bachelard (1942/2013, p. 166) anuncia:

O mundo é minha provocação. Compreendo o mundo porque o surpreendo com minhas forças incisivas, com minhas forças dirigidas, na exata hierarquia de minhas ofensas, como realizações de minha alegre cólera, de minha cólera sempre vitoriosa, sempre conquistadora. Enquanto fonte de energia, o ser é uma cólera *a priori*.

Há que se permitir que os territórios existenciais das crianças sejam construídos pelas forças imaginantes que escavam o fundo do ser na tentativa de encontrar o primitivo e o eterno. Isso só pode se realizar na liberdade. Citando Ortega y Gasset (1925/1991, p. 54), “o poeta aumenta o mundo, acrescenta ao real, que já está aí por si mesmo, um irreal continente. Autor vem de *auctor*, aquele que aumenta. Os latinos chamavam assim ao general que ganhava para a pátria um novo território”.



Fig. 24 - Produções da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora



Fig. 25 - Produções da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora



Fig. 26 - Produções da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora

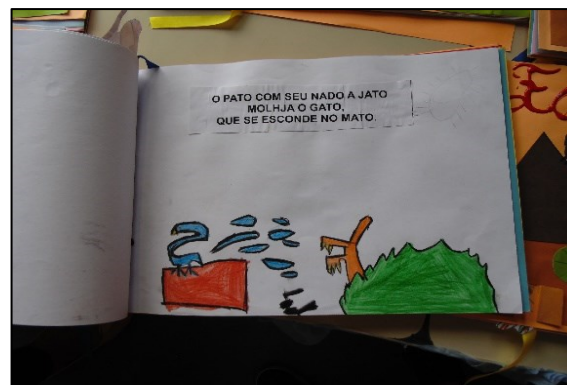


Fig. 27 - Produções da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora



Fig. 28 - Produções da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora

Já as figuras 29, 30, 31 e 32 expõem produções que não oferecem provocações aos sentidos nem reflexão sobre as possibilidades criativas dos materiais, pois se prestam à homogeneização e ao encontro com o banal. São propostas que requerem experiências corporais passivas e contemplativas. Construções que parecem desconhecer ou desconfiar da capacidade inventiva das crianças porque cerceiam sua livre expressão, negam-lhes a possibilidade de agir sobre a matéria, inventando novas e singulares formas.



Fig. 29 - Produções da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora



Fig. 30 - Produções da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora



Fig. 31 - Produções da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora



Fig. 32 - Produções da EMEI BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora

Os atos de ruptura e de imprevisibilidade são os que convocam o pensamento a fabular, convidando o agir poético: “produção de si no laço social” (RICHTER, 2004, p. 23). Desde o início de suas vidas, os bebês organizam o mundo por meio de seu aparato sensorio-motor (KLAUS & KLAUS, 1985/2001; COHEN-SOLAL & GOLSE, 1999/2002; PINO, 2005; MARTINS, 2015) e de significações que dão sentido às suas vivências. Dessa forma, o mundo não é um dado preexistente, independente e transcendente à construção da nossa história. Longe disso, ele é fruto de suas criações e recriações imagéticas e conceituais, das interações que estabelecem com os objetos e as pessoas e suas interpretações. O conhecimento, portanto, é uma relação derivada da coordenação das ações que os bebês fabricam e não só das propriedades físicas dos objetos, o que dá à criança, e demais indivíduos, a possibilidade de transpor os limites da objetividade e reconstruir o mundo à imagem de sua compreensão.

Contrapondo as práticas que limitam as experiências infantis, presenciamos no berçário também organizações do espaço e propostas pedagógicas que mobilizaram ações de independência e de autonomia dos bebês: o uso de copos com alça, o incentivo para se alimentarem sozinhos, a utilização de mesas e de cadeiras para os horários das refeições, a liberdade de pegar o copo de água sempre que estivessem com sede, o calçar e descalçar os sapatos, o guardar os materiais de uso pessoal, as subidas e as descidas de bancos, cadeiras ou outras superfícies, a escolha de brinquedos e livros de literatura, dentre outras. Houve, igualmente, o consentimento para que os bebês atestassem o conhecido e se aventurassem pelo desconhecido, mediante o trânsito dos docentes entre a ordem e a desordem, a rigidez e a liberdade, o controle e a autoria, a razão e a imaginação e a ética e a estética, como veremos mais adiante.



Fig. 33 - Bebês alimentando-se sozinhos na EMEI BEM-TE-VI



Fig. 34 - Bebês alimentando-se sozinhos na EMEI BEM-TE-VI

As ações dos(as) professores(as), que provocaram e permitiram os movimentos de independência e autonomia dos bebês, não foram oriundas de ideias preparatórias e, sim, de observações atentas das demandas e das conquistas demonstradas por eles. Falk (2011) declara que cabe aos adultos criar e modificar as possibilidades materiais do comportamento independente e autônomo dos bebês em diálogo com os sinais que eles nos apresentam.

A partir do momento em que os(as) professores(as) de bebês consideram a necessidade e a importância do seu agir autônomo, expressam a concepção de sujeitos competentes que dialogam com o mundo para dele se apropriar. As crianças não são vistas como um ser indefeso e submisso, mas como sujeitos de direitos, capazes de influenciar todos os

acontecimentos que a elas se referem. A manifestação dessas atitudes pelos docentes indica a sensibilidade para ler os sinais que os bebês emitem.

Muitas vezes as expressões das necessidades dos bebês e de seus interesses não são consideradas pelos(as) professores(as), em virtude das normas e dos horários que organizam a creche rigidamente. Confirmação disso é a explicação que Bárbara (DIÁRIO DE CAMPO – 20/08/2018) dá quando interpelada sobre a necessidade de acordar os bebês, mencionada anteriormente: “Sabe o que acontece, Cris? Se eu deixo eles dormirem até a hora que eles querem, eles ficam sem o lanche da tarde. E aqui é obrigatório que eles façam seis refeições diárias”.

Em geral, o eixo que organiza a rotina da creche está marcado pelas ações de cuidados físicos, de higiene e de alimentação. O tempo que sobra é ocupado com atividades planejadas que, muitas vezes, se repetem: as mesmas atividades, os mesmos materiais, as mesmas músicas. E em situações limites, os bebês são deixados sem nenhuma proposta pedagógica, num espaço sem oferta de materiais para exploração e sem, nem mesmo, a composição de diálogos. A intervenção dos adultos limita-se, nessa modalidade, à resolução de conflitos.

Salientamos que as relações estabelecidas entre os(as) professores(as) do berçário e os bebês da EMEI BEM-TE-VI apresentam distinções significativas que impactam a organização de um planejamento dialógico e coerente. Durante o período de nove horas e meia em que permanecem na escola, eles interagem com oito³⁶ professores(as) diferentes: quatro no período da manhã e quatro no período da tarde. Há, por parte da instituição, a tentativa de articular as ações entre os dois turnos por meio de um caderno de registros, de comunicados, de reuniões de equipes e de um planejamento conjunto. O planejamento conjunto é feito por meio de reuniões virtuais entre todos os(as) professores(as) que atendem as crianças de até um ano de idade. Essa modalidade de

³⁶ Por orientação da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), a turma do berçário é organizada com dois professores e uma auxiliar de apoio ao estudante para cada doze crianças, em cada turno, sempre que o número de matrículas ultrapassa seis crianças. O horário de trabalho dos(as) professores(as) do turno da manhã é das 7h às 11h e 30min e dos(as) professores(as) do turno da tarde é das 13h às 17h e 30min. Na pesquisa em questão, havia 13 bebês matriculados no berçário, sendo dois sob medida protetiva. Nos dois turnos há duas professoras de apoio que trabalham em conjunto com a equipe de cada período, substituindo os(as) professores(as) regentes em seus horários de planejamento. O horário de trabalho desses(as) professores(as) é das 8h e 30min até as 13h. No caso da EMEI BEM-TE-VI, as professoras de apoio são responsáveis pelo trabalho com a linguagem corporal e musical.

reunião foi acordada depois de várias tentativas de conciliar as ações de cuidado e educação entre todos os docentes que compõem a equipe do berçário. O planejamento abaixo é um exemplo da organização das atividades mensais feita pelo grupo.

Fig. 35 - Planejamento mensal – agosto 2018
Arquivo da pesquisadora

Professores (as): [redacted]		2ª feira	
Horário			
07h30min às 08h00min	• Acolhida; • Desjejum: Mamadeira com leite		
08h00min às 08h30min	CONTAGÇÃO DE HISTÓRIA LIVRO BRUXA, BRUXA (LINGUAGEM ORAL E ESCRITA)		
08h30min às 09h00min	ATIVIDADE MOTORA • BOLA DE PILATES; • ARREMESSO DE BOLAS; • ENGATINHAR PELO TUNEL; • BASTAO COM RODA; • ESCADA RETRATIL; • ATIVIDADE MOTORA INDIVIDUAL [redacted]		
09h00min às 10h00min	ALIMENTAÇÃO: FRUTA LINGUAGEM MUSICAL: ATIVIDADES COM CANTIGAS VARIADAS, INSTRUMENTOS MÚSICAIS E CHOCHALHOS DE GARRAFINHAS		
10h00min às 10h40min	ALIMENTAÇÃO: ALMOÇO PREPARAÇÃO PARA O SONO: HISTÓRIA "O URSO RABUGENTO"		
10h40min às 11h30min	SONO		

4ª feira	
	• Acolhida; • Desjejum: Mamadeira com leite
	CONTAGÇÃO DE HISTÓRIA LIVRO ANIMAIS NO ZOOLOGICO (LINGUAGEM ORAL E ESCRITA)
	ATIVIDADE MOTORA • BOLA DE PILATES; • ARREMESSO DE BOLAS; • ENGATINHAR PELO TUNEL; • BASTAO COM RODA; • ESCADA RETRATIL; • ATIVIDADE MOTORA INDIVIDUAL [redacted]
	ALIMENTAÇÃO: FRUTA
	LINGUAGEM MUSICAL: ATIVIDADES COM CANTIGAS VARIADAS, INSTRUMENTOS MÚSICAIS E CHOCHALHOS DE GARRAFINHAS
	ALIMENTAÇÃO: ALMOÇO
	PREPARAÇÃO PARA O SONO: HISTÓRIA "O URSO RABUGENTO"
	SONO

Fig. 36 - Imagem ampliada do planejamento evidenciando a atividade motora individual

O planejamento em agosto de 2018 ainda era feito tendo como referência as Proposições Curriculares para a Educação Infantil³⁷ elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação

³⁷ As Proposições Curriculares para a Educação Infantil (2009) foram elaboradas com o objetivo de contribuir com a formação e as ações dos(as) professores(as), com a ideia de indissociabilidade entre o cuidar e o educar e com o atendimento de qualidade para os bebês e crianças de até seis anos de idade. A

de Belo Horizonte, por isso, observamos que as diferentes linguagens são tomadas como orientação para a construção do plano que guiará a prática.

Essa proposta do documento da PBH pretende que as linguagens não sejam tomadas de forma isolada e hierarquizada como disciplinas que conformam, na sua maioria, a lógica do ensino fundamental. Como os bebês e demais crianças não fragmentam o mundo para apreendê-lo e, com isso, construir sua identidade, a intenção das proposições é de que os(as) professores(as) utilizem determinada linguagem como eixo de um planejamento, sabendo que outras também estão presentes.

Observamos, todavia, que o planejamento construído pelos(as) professores(as) para o mês de agosto/2018 não contempla as diferentes linguagens expressas nas proposições e que a mesma proposta se repete durante todos os dias da semana e, conseqüentemente, durante todo o mês. Há variação somente nos livros de história escolhidos para fazer parte das rodas de história e, mesmo assim, eles reaparecem a cada semana do mês.

A recorrência das atividades motoras sugere uma ideia de estimulação precoce para que aprendizagens mais valorizadas, como engatinhar ou andar, sejam alcançadas o quanto antes. Podemos pensar também em outra ideia que subjaz tal prática. Seria ela pautada no entendimento de que um trabalho pedagógico só será realmente eficiente e significativo depois que os bebês atingirem determinado desenvolvimento biológico e psíquico? Judit Falk (1994/2011, p. 43) declara que

A partir do ponto de vista da criança, os estágios menos espetaculares não são tempos vazios de espera, ou de estagnação, mas etapas importantes de tentativas ou de ensaios de experiências, de descobertas e exercícios, durante os quais a criança se coloca tarefas cujas soluções são acessíveis a ela naquele momento. Desse modo, pode adquirir informações sobre seus próprios atos e seus efeitos.

sistematização das diretrizes norteadoras do trabalho pedagógico da Educação Infantil foi construída por meio do diálogo entre os profissionais envolvidos nessa etapa da Educação Básica, as equipes da Secretaria de Educação Municipal, assessores experientes na temática do desenvolvimento infantil e teóricos de diferentes áreas do conhecimento. As Proposições Curriculares estabelecem para o trabalho na Educação Infantil sete linguagens que as crianças usam de maneira articulada: linguagem plástica visual, linguagem corporal, linguagem digital, linguagem escrita, linguagem musical, linguagem matemática e linguagem oral. Para efeito de organização didática, o documento apresenta a Natureza, Sociedade, Cultura e o Brincar como eixos norteadores em torno dos quais as linguagens se desenvolvem. O documento na íntegra está disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/207710488/Proposicoes-Curriculares-Ed-Infantil-pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

Nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil não há nenhuma atividade de estimulação corporal precoce como parece acontecer no planejamento acima. Ao contrário, o documento sugere que as experiências de corporeidade na Educação Infantil favoreçam o autoconhecimento e a autoafirmação como abertura para construção da identidade corporal de cada criança.

Durante o trabalho de campo, observamos várias propostas de práticas corporais que se moviam entre treinamentos para andar e engatinhar e jogos e brincadeiras. Acreditamos que o propósito de oferecer exercícios motores aos bebês possa estar embasado na ideia de que os ritmos de desenvolvimento são mais ou menos parecidos em todas as crianças chamadas “normais”. No entanto, as tabelas usadas como referência para o desenvolvimento infantil são elaboradas a partir de uma média, não podendo ser confundidas com a noção de ideal/normal.

No caso específico do Paulo, que aparece destacado para um trabalho individual, as professoras de apoio contornavam o seu corpo com um lençol, sustentando-o, como se fosse uma coleira peitoral, e o faziam caminhar pela sala do berçário e pelo solário. Ele chorava muito querendo voltar para o chão, mas, raramente, tinha seus apelos atendidos. Indagadas sobre o motivo de tal prática, elas responderam que “ele está muito preguiçoso, só quer saber de se arrastar pelo chão” (DIÁRIO DE CAMPO – 23/08/2018).

Há grandes diferenças individuais em relação ao desenvolvimento motor das crianças. Falk (1994/2011, p. 43-44) afirma que acelerar o curso do desenvolvimento motor dos bebês, diminuindo os períodos de transição ou intermediários, não é só inútil e supérfluo, como também pode “desorganizar os processos de elaboração das etapas posteriores”. Emmi Pikler observou diferenças individuais consideráveis no desenvolvimento dos bebês quando não estão expostos a práticas de aceleração de suas aquisições. De acordo com a pediatra, é possível a ocorrência de variações de meses nas conquistas dos bebês, sem que isso represente atraso ou qualquer outro tipo de problema (FALK, 1997). A atenção à atividade dos bebês, ao exercício de suas conquistas e aos seus jogos para adquirir outras habilidades é fundamental para tecer apreciações sobre o seu desenvolvimento.

Destarte, o deslocamento livre dá aos bebês a possibilidade de escolher qual a melhor posição para explorar os objetos e também potencializa a sua apropriação do espaço, além de favorecer a construção de seu esquema corporal e de seu sentimento de autoconfiança. Concomitantemente às conquistas motoras, há o desenvolvimento cognitivo e afetivo que acarreta aquisições cada vez mais complexas e ações mais articuladas e elaboradas.

Deixar que os bebês explorem livremente o espaço não é deixá-los à deriva nem abdicar do acompanhamento e das intencionalidades das propostas elaboradas pelos(as) professores(as). Ao contrário, preparar o ambiente com materiais que despertem a atenção das crianças e as desafiem a novas descobertas é tarefa primordial do planejamento docente. Além disso, o adulto precisa estar sempre perto trocando olhares, mediando movimentos e encorajando as ações dos bebês para reafirmar a competência destes e estreitar os vínculos afetivos.

Diferentes abordagens aparecem na prática da professora referência Eulália, quando propõe a brincadeira com as bolas de pilates.

Eulália propõe uma brincadeira com as bolas de pilates. As crianças adoram rolar as grandes bolas na sala de um lado para outro. No início, todas se propõem a brincar em pequenos grupos. É divertido vê-las trocando de bolas e de grupos. Ao observador parece não haver nenhum critério para que as trocas aconteçam. A mim não importa descobrir o segredo. Brinco de vê-las brincar. A certa altura, algumas crianças já inventaram outra brincadeira. Mariana e Ayla parecem se interessar em experimentar as dimensões de seus corpos, espremendo-os atrás das cadeiras de refeição. É Mariana que propõe o jogo. Ela passa no estreito espaço que separa as cadeiras da porta de vidro. Espreme-se. Senta-se sem que a cadeira se mexa e balança os pés como anúncio de satisfação. Ayla acompanha tudo de perto e tenta imitar os gestos de Mariana, mas não tem êxito. Ela escolheu a terceira cadeira para brincar. É muito difícil transpor todas as cadeiras que estão encostadas para chegar até a que ela escolheu. Ayla resolve ser mais eficiente. Puxa a cadeira e entra no espaço pretendido. Agora, elas estão sentadas lado a lado, silenciosas. [...] Theo não quer dividir a bola com ninguém. Ele quer fazê-la rolar sozinho. Eulália intervém: “— Theo, a brincadeira é de todo mundo. O colega vai te ajudar pra a brincadeira ficar mais bacana!”. Theo dispara com a bola... Parece que não quer mesmo companhia. Paulo se arrasta pelo chão, como uma cobrinha, acompanhando o movimento frenético das bolas e dos colegas. Eulália percebe que ele quer fazer parte da brincadeira e o incentiva: “— Vai, Paulo, vai! Corre pra pegar a bola!”. Ela segura a bola, que está com o Theo, com as mãos para que Paulo possa alcançá-la e continua: “— Vem! Eu te ajudo”. Eulália estende uma das mãos para Paulo que a segura, esforçando-se para ficar de pé: “— Aí, Paulo!!! Você conseguiu! Agora vai rolar a bola junto com o Theo”. Ela continua acompanhando-o, cuidando para que a bola não escape e ele caia. (DIÁRIO DE CAMPO – 14/09/2018)

Eulália propõe às crianças a brincadeira com as bolas de pilates e as deixa livres para criar modos de interagir com o material. Ayla e Mariana preferem brincar com as cadeiras de alimentação. Eulália permite. Observa de longe o jogo das meninas. Ela mostra por meio das suas atitudes que sabe que os bebês demonstram interesses diferentes que muitas vezes não vão ao encontro do planejamento proposto. São preferências que se expandem para além do espaço e do tempo delimitado pelos adultos.

As experiências motoras não impostas agradam aos bebês, gerando satisfação e sentimento de competência, o que os motivará a se arriscarem na aquisição de novas aprendizagens. O olhar, o acompanhamento e as palavras de incentivo dos adultos para as ações de independência dos bebês atestam a confiança depositada em suas possibilidades de criação, transformação e revolução.

Assumir o convite que nos faz Kohan (2008, p. 41), a “pensar a infância desde outra marca ou, melhor, a partir do que ele tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade”, é, muitas vezes, ameaçador para os(as) professores(as), pois implica colocar em suspenso seus conhecimentos e sua postura de ensinar. Contudo, deixar-se afetar pela experiência dos bebês é entrar em sintonia com suas formas de existência que concebem outros tempos e espaços, outras linguagens em uma vertigem de metamorfoses constantes. É também, segundo Kohan (ibidem, p. 48), abrir-se para “a capacidade de se inventar, de encontrar novos inícios, de abrir mão da capacidade de falar para criar um novo mundo e não apenas reproduzir o mesmo”.



Fig. 37 - Paulo arrastando-se até a bola
Arquivo da pesquisadora



Fig. 38 - Eulália incentivando Paulo a ficar em pé
Arquivo da pesquisadora



Fig. 39 - Eulália encorajando Paulo a ficar em pé
para brincar com a bola
Arquivo da pesquisadora



Fig. 40 - Paulo em pé apoiando-se na bola
Arquivo da pesquisadora



Fig. 41 - Paulo em pé rolando a bola com o apoio de
Eulália
Arquivo da pesquisadora



Fig. 42 - Ayla tentando entrar atrás da cadeira de alimentação
Arquivo da pesquisadora



Fig. 43 - imagem ampliada de Ayla tentando entrar atrás da cadeira de alimentação
Arquivo da pesquisadora



Fig. 44 - Ayla afastando a cadeira de alimentação para conseguir passar
Arquivo da pesquisadora

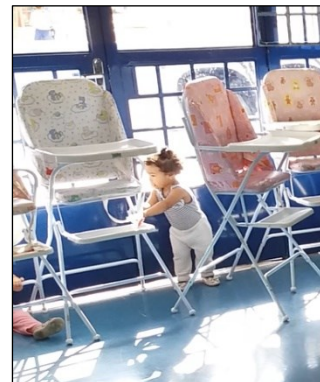


Fig. 45 - imagem ampliada de Ayla afastando a cadeira de alimentação para conseguir passar
Arquivo da pesquisadora



Fig. 46 - Ayla sentando-se atrás da cadeira de alimentação como a colega Mariana
Arquivo da pesquisadora

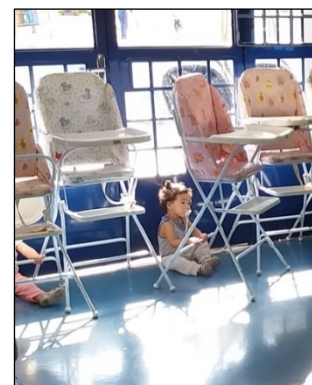


Fig. 47 - imagem ampliada de Ayla sentando-se atrás da cadeira de alimentação como a colega Mariana
Arquivo da pesquisadora

Os dois eventos observados nas figuras 37 a 47 acontecem simultaneamente e, por isso, são exemplares para refletirmos o fazer dos bebês que exploram com avidez e curiosidade o mundo ao seu redor. Os objetos, o espaço, as pessoas são passíveis de despertar a atenção deles, funcionando como mediadores importantes do desenvolvimento de suas funções psíquicas.

Muitas vezes, uma proposta de trabalho, ainda que elaborada com cuidado e intencionalidade, não consegue atingir todos os bebês ao mesmo tempo, pois eles só são capazes de dirigir a sua atenção para aquilo que os afeta. O que desloca os bebês é aquilo que vai ao encontro de suas necessidades internas e não aquilo que é determinado pelos adultos. Pode ser que haja coincidência entre as intenções dos(as) professores(as) e os desejos dos bebês, mas, caso isso não ocorra, eles necessitam de liberdade para demonstrar a sua insatisfação e inventar novos jogos.

Essa perspectiva leva em conta a importância de uma “pedagogia da escuta” (CAROLYN; GANDINI; FORMAN, 1999; 2016) que possibilita a apreensão dos gestos, dos olhares, dos movimentos, das intenções e das necessidades dos bebês. A disponibilidade de entrar em sintonia com crianças de tão pouca idade demonstra o compromisso ético docente de estabelecer com eles um diálogo verdadeiro e de mão dupla em que a recursividade é a mola propulsora de fazeres e saberes cada vez mais significativos.

Golse (1999/2002), Vigotski (1930/2009; 1932/1998; 1934/2000), Pino (2005), Wallon (1942/2008), Martins (2015), cada um dentro de sua perspectiva, declaram que os seres humanos nascem com funções psicológicas elementares que lhes permitem responder ativamente às indagações do meio ambiente. São elas: a sensação, a percepção, a atenção e a memória. O dado natural desses fenômenos é o aparato cerebral, mas seus modos de funcionamento conquistam qualidades diferentes no transcurso de sua formação e desenvolvimento. Essas transformações estão relacionadas às interações que as crianças estabelecem com seus pares mais experientes e com as apropriações que elas fazem da cultura. A linguagem e o pensamento também fazem parte da bagagem psíquica dos seres humanos. Contudo, a sensação, a percepção, a atenção e a memória são as funções fundamentais para o início do percurso dos bebês rumo às significações do mundo (GALVÃO, 2017, p. 109).

No início da vida, o pensamento, de acordo com Golse (1999/2002), é feito de sensações que, mentalizadas, transformam-se em percepções e depois em imagens. Assim, o pensamento anterior à fala se inscreve em outras linguagens e nenhum psiquismo pode ser instaurado se antes não se fizer a passagem pelo psiquismo de outro sujeito mais experiente da cultura. Para que os bebês sejam capazes de extrair material simbólico e de formar suas primeiras imagens mentais, é fundamental a qualidade e a quantidade da presença do outro na sua vida.

A sensibilidade dos(as) professores(as) de bebês para ler as entrelinhas de suas semióticas não verbais e a disponibilidade de entrar em sintonia com seus modos de construir territórios existenciais apontam para a realização de intervenções adequadas que visam seu bem estar físico, psíquico e emocional. Tendo como pressuposto a escuta das expressões dos bebês, testemunhamos, nos eventos acima, uma prática traçada na investigação atenta, respeitosa e cuidadosa de seus sinais e movimentos, demonstrando um trabalho realizado em coautoria. Dentro dessa ótica, os bebês são colocados como parceiros na construção das propostas pedagógicas, assumindo, assim, sua autoria na composição de sua existência. O pensamento bachelardiano nos autoriza inferir que as crianças não apreendem senão aquilo que constroem. Para o filósofo, a inteligência cria sua própria surpresa e se apaixona pelas próprias perguntas.

O planejamento do mês de setembro seguiu o mesmo proposto para agosto. Os(as) professores(as) rasuraram o nome do mês com uma tinta preta apenas modificando a história lida nas terças-feiras. Porém, destacamos que o planejamento elaborado para determinado mês não era seguido à risca. Na maioria das vezes, os(as) professores(as) apresentavam outras propostas de trabalho para as crianças, baseando-se na leitura que faziam dos seus desejos ou mesmo em intervenções que julgavam necessárias. A rotina de trabalho dos(as) professores(as) referência³⁸ era muito mais pautada pelas relações que estabeleciam com os bebês, na inventividade e na criatividade.

³⁸ A Prefeitura de Belo Horizonte estabelece para o berçário a presença de um(uma) professor(a) referência para cada seis crianças e um(uma) apoio ao educando para cada doze crianças. Há ainda a presença do(a) professor(a) de projeto responsável pela substituição dos(as) professores(as) referência durante o horário de planejamento. Cada professor(a) referência tem 70 minutos diários dedicados ao planejamento do seu trabalho e mais 20 minutos de lanche. O(A) professor(a) de projeto atende várias turmas durante um turno de 4h e 30min de trabalho.

Fig. 48 - Planejamento mensal de setembro de 2018
Arquivo da pesquisadora

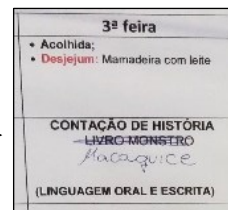


Fig. 49 - Foto ampliada do planejamento de setembro de 2018 evidenciando a alteração do livro de história
Arquivo da pesquisadora



Fig. 50 - Brincadeira com jogos de encaixe
Arquivo da pesquisadora



Fig. 51 - Escolhendo brinquedos
Arquivo da pesquisadora



Fig. 52 - Brincadeira na casinha que fica na área externa
Arquivo da pesquisadora



Fig. 53 - Brincadeira de deslizar no chão sobre o pano
Arquivo da pesquisadora

O currículo é um importante andaime para apoiar o fazer intencional dos(as) professores(as), assim como sua formação acadêmica, a partilha com os seus pares e suas experiências de vida. Contudo, Oliveira-Formosinho (2002, p. 31) afirma que “a práxis é a casa da pedagogia”, pois um determinado modelo pedagógico pode ser apropriado por

qualquer docente de diferentes modos. A autora argumenta que um modelo pedagógico pode ser usado como muro ou como janela que facilita ou dificulta a jornada do(a) professor(a) no processo de seu desenvolvimento profissional. Tomando emprestada sua interpretação sobre a apropriação do modelo pedagógico pelos(as) professores(as), podemos identificar várias situações que o transformam em muro: i) o militantismo – que concebe a apropriação como apostolado; ii) o clubismo – que concebe a apropriação como ser membro de um clube; iii) o discursivismo – que concebe a apropriação como a capacidade de reproduzir o discurso; iv) o teoricismo – que concebe a apropriação como o estudo das teorias pedagógicas; v) o didatismo – que concebe a apropriação como a habilidade de colocar em prática as receitas didáticas; vi) o ritualismo – que concebe a apropriação como a prática rigorosa de rituais didáticos. As duas primeiras classificações, militantismo e clubismo, evidenciam a hipervalorização das crenças e das pertenças. Já no discursivismo e no teoricismo, assistimos a uma hipervalorização das teorias. O didatismo e o ritualismo informam uma hipervalorização da prática.

Ao contrário de um sistema fechado, como uma pedra ou uma mesa, em que a troca de energia com o meio encontra-se em estabilidade, a escola é um sistema aberto, uma vez que as leis de organização da vida são dinâmicas, em desequilíbrio, recuperado ou compensado. Nesse tipo de sistema, a inteligibilidade deve ser encontrada, não apenas no próprio sistema, mas na sua relação com o grupo, o ambiente e o currículo. Oliveira-Formosinho (2007, p. 27) declara que “no centro da construção dos saberes estão as pessoas: as crianças e os adultos, os alunos e os professores. Assim, os “ofícios” de aluno e professor são reconstruídos com base na reconceitualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor”.

Em contrapartida, Oliveira-Formosinho (Ibidem, p. 32) assevera que o modelo pedagógico como janela “é uma gramática que cria linguagem, significados, uma estrutura conceitual e prática, um contexto de ação e reflexão sobre a ação”. Isso implica uma proposta curricular aberta à ressignificação individual e coletiva com uma didática flexível em constante construção.

Para a autora (Ibidem, p. 26), os pressupostos pedagógicos de uma escola participativa evidenciam uma relação intersistêmica entre todas as dimensões do ensino e da aprendizagem e a construção de um espaço educativo de natureza interativa e

multidirecional. A prática pedagógica, pautada na bidirecionalidade e na interatividade entre os atores do processo educativo e seus contextos conformam os fazeres e os saberes dos professores, levando-os a realizar um trabalho de intervenção que não dissocia sujeitos e contexto. Assim sendo, a pedagogia da infância necessita dialogar com a estrangeiridade das crianças em seus fluxos e transformações para reconstruir um trabalho-em-contexto. A criação de possibilidades múltiplas torna a pedagogia da infância mais complexa e imprevisível e demanda de seus docentes uma formação exigente e continuada, pois traçar projetos educativos sobre relações fortuitas e inesperadas, sobre o que não parece óbvio e evidente, é complexidade.

As discrepâncias entre o planejamento escrito e a práxis dos(as) professores(as) do berçário da EMEI BEM-TE-VI parecem mostrar que o registro das propostas de trabalho não passa de mera formalidade, pois a prática cotidiana demonstra ser informada pelo contexto. A rotina do berçário da EMEI BEM-TE-VI contempla relações educativas expressas por meio dos afetos, dos jogos, das brincadeiras, das linguagens, da literatura, dos movimentos corporais, do faz-de-conta, da nutrição, do cuidado em um espaço de alteridade e respeito para com as relações familiares, sociais e culturais. Todavia, tal construção não é incompatível com os documentos do Estado ou dos municípios orientadores da prática pedagógica, que discorrem sobre referências obrigatórias mínimas; estes não configuram o currículo nem os dispositivos pedagógicos, uma vez que não compete a essas instâncias deliberar sobre questões científicas e práticas. Dessa forma, o planejamento pedagógico e as orientações elaboradas por órgãos do Estado ou dos municípios são complementares, desde que tais documentos não anulem a autoria das escolas e dos docentes.

Há rituais fixos, como a alimentação e o repouso, dos quais os docentes não podem se esquivar e que demandam muita *expertise* para atender as treze crianças ao mesmo tempo. Todavia, o dia a dia no berçário ainda é constrangido pelas trocas de fralda, pelos banhos, pelas febres, pelos choros, pelos conflitos, pelos desejos diversos que impõem um ritmo avesso a procedimentos rígidos e inflexíveis.

Pensamos ainda que a discordância entre o planejamento escrito e a práxis dos(as) professores(as) seja decorrente da imprevisibilidade da vida por inteiro que os bebês solicitam de seus cuidadores. Barbosa (2006, p. 40) sublinha que “mesmo quando as

rotinas institucionais são absolutizadas, fechadas e alienadoras, [...] os usuários criam suas próprias operações de apropriação, suas maneiras de praticar [...]”. Os docentes demonstram, assim, uma abertura à novidade e ao inesperado; preferem ir ao encontro dos caminhos traçados pelos bebês e se veem às voltas, cotidianamente, com a complexidade das forças que se cruzam na estruturação do seu trabalho.

Os bebês têm, portanto, liberdade para exploração, para fazer descobertas e decifrações sem serem abandonados à própria sorte. Eulália expressa essa particularidade quando declara:

As professoras aqui da escola querem vir para o berçário por que falam que vão descansar. Coitadas!!! Elas não sabem de nada. Você já viu, Jorge, Simara, a gente sentado tranquilamente aqui no berçário? Aqui é trabalho duro, gente! Tem tempo pra isso, não! Você tá aqui sentado com os blocos de encaixe e aí uma criança faz cocô. Lá vai eu ou o Jorge trocar porque a Simara tá dando banho na outra. Enquanto um troca a fralda, o outro continua brincando com as crianças, construindo castelos, torres... Aí a Gabriela resolve morder a Eduarda. Lá vai eu resolver o conflito e cuidar da mordida. Nesse meio tempo, as crianças continuam brincando entre elas. E eu com um olho na mordida e outro no grupo. Jorge continua lá no banheiro com a troca. Eu nem bem comecei a cuidar da mordida, já tem uma criança tentando subir na caixa de brinquedo... É isso gente! Emoção o tempo todo. (DIÁRIO DE CAMPO – 12/09/2018)

Acrescentaríamos ainda, na rotina dos docentes do berçário, a construção pela equipe de um quadro diário no qual são colocados os registros de alimentação, sono e troca de fraldas, as anotações feitas nas agendas sobre acidentes, incidentes, ocorrências médicas e a administração de medicamentos solicitados pelas famílias.

Muitos(as) professores(as) não reconhecem a natureza complexa e especializada do atendimento de bebês em instituições de ensino. Pode parecer que o amor e a paciência bastam para cuidar de bebês ou também que saber ampará-los em suas necessidades de cuidado seria suficiente para exercer um trabalho bem feito. Esse entendimento ainda é fruto da história da criação das creches, fundamentada no assistencialismo, da naturalização das práticas de cuidado, do desconhecimento de que há saberes e fazeres envolvidos nessas ações e da ideia dicotômica, ainda vigente, que separa cuidar e educar.

As interações com bebês e demais crianças implicam na construção de referências que congreguem o mundo, o outro e o eu. Em outras palavras, a onipresença do cuidado é a forma instrumental e ética de se organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

São nove horas. O sol já aparece forte nas manhãs de setembro. Está na hora do banho de sol. Jorge abre as portas de vidro que dão para o solário. As crianças imediatamente saem correndo. Eulália traz a caixa de carrinhos para fora. Theo é o primeiro a se debruçar sobre a caixa. Ele adora brincar com carros, mas não é qualquer carro. Ele retira um, dois, três, quatro, cinco, seis... Até que encontra o preferido. “Oba! Achei!” – parece pensar pelo sorriso que se abre em seu rosto. Paulo tenta pegar o carrinho das mãos de Theo, mas ele se recusa a entregá-lo. Gira o corpo rapidamente e sai correndo para longe do perigo. Paulo ameaça chorar. Eulália intervém: “Paulo, aqui tem um monte de carrinho. Vamos escolher um bem bacana para você brincar?”. Ela senta no chão e começa a desfilar os carrinhos para que Paulo possa escolher o seu. Durante a apresentação, aparece Tomás que se interessa por dois carrinhos ao mesmo tempo. “— Você quer os dois, Tomás?” – pergunta Eulália. Ele segura os dois carrinhos contra o corpo e vai para perto de Theo. Paulo não se decide. Não sabe qual carrinho escolher. Eulália continua, pacientemente, desfilar os carrinhos e nomeando suas características: “— Esse tem a carroceria azul. Olha como ele faz. Esse é grande e forte. Ele consegue levar um elefante...”. Paulo parece gostar da presença de Eulália. Fico na dúvida: será que ele quer mesmo o carrinho ou o carinho de Eulália? As portas da sala de referência ficam abertas. [...] As crianças entram e saem a todo instante. O trânsito é livre. Soraya pega a Simara pelas mãos. Simara deixa-se conduzir: “— Para onde você está me levando, Soraya?”. Soraya continua seu trajeto altiva e determinada. Elas chegam até as prateleiras onde estão guardadas as caixas de brinquedo. Soraya aponta para a caixa de bonecas. Simara diz: “— Então é isso!!! Você quer uma boneca?”. Soraya balança a cabeça afirmativamente. Simara coloca a caixa de bonecas no chão. Soraya retira a tampa e pega uma boneca. A essa altura Soraya já tem companhia: Mariana e Mia também querem uma boneca. Simara olha para mim e diz: “— Sabem de tudo! Sabem até mais que eu”. [...] Enquanto isso, Jorge está às voltas com o subir e o descer das crianças no banco de concreto do solário que as possibilita ver as outras crianças brincando no pátio que fica em frente. Jorge as sobe e as desce, sem parar. Ayla sobe e desce sem ajuda. É um cisco de gente! Jorge observa a agilidade de Ayla e sorri. Decide compartilhar o feito de Ayla com o resto da meninada: “— Pessoal, olha como a Ayla sobe e desce do banco! Vamos aprender com ela?”. Jorge, com cuidado e tranquilidade, ensina os movimentos de subida e de descida às crianças, espelhando-se em Ayla. Repete-os várias vezes. Elas adoram! Permite que tentem subir e descer sozinhas. Monitora... Acompanha... Algumas já sobem e descem com destreza. Outras ainda estão inseguras e estendem as mãos para Jorge. Ele acolhe o pedido de ajuda, mas incentiva. Agora, a brincadeira é esta: exercitar o sobe e o desce. Os sorrisos aparecem nos rostos a cada êxito. “Como é bom alcançar a independência!” – parecem pensar. (DIÁRIO DE CAMPO – 14/09/2018)

Observamos, no evento acima, a disponibilidade dos adultos do berçário para receber as vozes dos bebês e acolher suas ações. Estar disponível implica tempo, paciência, constância e permanência. Percebemos que Eulália, Jorge e Simara têm um pacto estabelecido com os bebês que gera movimentos de acolhida e afinação dos espaços-

tempos compartilhados em suas relações. São espaços-tempos que envolvem ritmos, desvios, intervalos, pausas... São tempos pessoais que se manifestam em um contexto social condicionado por outros tempos e espaços. Todavia, pode-se pausar o andamento da instituição e colocar o relógio e o ambiente para funcionar em outra dimensão a fim de que não se produzam corpos domesticados e dóceis.

Eulália pega a caixa de carrinhos onde há pelo menos uns vinte deles de tamanhos e de cores diferentes. Theo imediatamente se debruça sobre a caixa para buscar aquele com o qual guarda intimidade. Não é um carrinho qualquer, mas o carrinho que tem uma história com Theo, que marca seu território de relações.

Paulo se mostra indeciso sobre qual carrinho pegar depois de ver seu objeto de afeto sair correndo, carregado para longe pelas mãos de Theo. Contudo, Paulo tem Eulália como elo de ligação ao seu território. Ela lhe oferece outras oportunidades de conexão: carrinhos azuis, carrinhos fortes, carrinhos grandes, carinho, paciência e cumplicidade. Eulália senta-se no chão para ficar mais próxima de Paulo, abrindo-se para uma atitude lúdica. Sua intervenção não é apenas verbal; sua atitude corporal entra em sintonia com Paulo. Há um interjogo de palavras e corpos que afirma o pacto acordado entre os dois. Eulália funda um espaço-tempo de encontro: uma predisposição, um desejo de entrar em diálogo com o outro. Interações recíprocas como essa possibilitam a ampliação dos afetos, da empatia e do sentimento de cooperação.

A liberdade com que os bebês transitam entre as partes interna e externa do berçário evidencia o aval dos adultos para que o jogo aconteça. Para algumas crianças, a brincadeira consiste em correr para dentro e para fora como se quisessem transformar suas manifestações corporais em algo concreto. Jorge, Eulália e Simara são espectadores que permitem que a experiência aconteça. Há aqui o espaço-tempo desobrigado, desembaçado, assistido e afetuoso. Inferimos que o concreto pode ser algo destituído de materialidade física, porém algo guardado no mais íntimo do ser, algo que lhe fornece o sentido do eu (LARROSA, p. 32).

Nem sempre uma brincadeira começa a partir de regras pré-estabelecidas, mas vai tomando forma e se constituindo no próprio viver. No caso da brincadeira de subir e descer do banco do solário, os bebês pareciam não ter conhecimento de que estavam

jogando, mas manifestavam a liberdade dos gestos e da criação que são diferentes das ações ritualizadas. Ao subir e descer do banco do solário, eles pareciam estar mais interessados nas possibilidades de seus arranjos corporais do que na observação da paisagem que se descortinava cada vez que eles obtinham êxito em suas ações.

O ato de subir e descer aparece à primeira vista como um exercício motor no qual os bebês estão colocando em funcionamento suas capacidades motoras. Contudo, essa atividade não se manifesta como o acatamento de uma ordem ou uma reação de fuga, o que a caracteriza como uma expressão lúdica em que a alegria e o cuidado se fazem presentes.

Jorge, atento às necessidades das crianças e às suas particularidades, e, possivelmente cansado de atender aos seus apelos de escalada, percebe a oportunidade de transfigurar “possíveis” em “observáveis” e partilha o conhecimento construído por Ayla. Os bebês se encantam com a possibilidade de se desprender das amarras que os tornam suscetíveis às disponibilidades dos adultos e, assim, encaram o desafio. Jorge cria o espaço-tempo de aprendizagem em um nível possível e desejável quando participa da brincadeira como observador e facilitador. Também amplia a vinculação das crianças com o berçário ao abrir uma brecha para ações de independência. A brincadeira com os bancos do solário possibilita às crianças entrarem em comunicação e se expressarem.

Simara também responde à expressividade dos bebês, a qual se manifesta por meio de ações, de gestos, de olhares, de balbucios e de onomatopeias. Ela atende o pedido de Soraya e reitera seu protagonismo e sua autoria.

O corpo da expressão e da comunicação não é algo que nos é dado, mas, sim, construído. Nascemos em busca desse corpo que é o distintivo de nossa identidade. Segundo Calmels (2018, p. 60), o jogo/brincadeira permite ao corpo ensaiar, equivocar-se, mentir, corrigir-se e aprender. O verdadeiro jogo, diz o autor, não se guia pelas lentes da vida orgânica porque não responde a um determinismo genético. Ele nunca se domestica, nunca se acostuma. Ele se rebela e mente, ao contrário do organismo que não sabe mentir. Os espaços-tempos vinculares das crianças transformam os ciclos da vida, sua duração, sua permanência e sua velocidade, por isso abrem janelas para o imaginário.

A capacidade de entrar em sintonia com as necessidades afetivas, sociais e intelectuais dos bebês, de saber ler suas expressões gestuais, faciais e verbais, de eleger o brincar como estratégia de trabalho, ampliar suas possibilidades de exploração do mundo e ancorar suas descobertas qualifica o trabalho com essas crianças ainda tão pequenas. Além disso, as interpelações pessoais sobre o andamento da prática, a reflexão constante sobre as propostas realizadas, a partilha de saberes e fazeres com colegas são peças-chave para a condução do exercício ético e responsável da profissão docente.

Em meio às constantes “emoções” anunciadas por Eulália e às práticas de cuidado individuais e coletivas, o berçário da EMEI BEM-TE-VI mostra alguns momentos ritualizados. São eles:

- a chegada e a saída dos bebês: os bebês são recebidos no tapete colorido com diferentes materiais; na saída são também organizados no tapete colorido com suas respectivas mochilas;
- os deslocamentos: há músicas específicas para determinadas mudanças de espaço;
- a hora do repouso: as crianças são colocadas nos berços ou nos carrinhos e ouvem a história do *Urso Rabugento*;
- a hora da história: acontece todos os dias depois da primeira refeição da manhã. As crianças descem das cadeiras de alimentação e são organizadas no tapete colorido.

Essas rotinas são muito importantes para os bebês porque organizam o tempo-espaço ainda muito confuso e desordenado para eles. São rituais que lhes dão previsibilidade e segurança, deixando-os mais tranquilos. Acreditamos que a fórmula alcançada pelos docentes do berçário foi uma mistura de rotina estruturada com variações orquestradas de maneira a oferecer aos bebês um andaime para que possam explorar o mundo com afeto e segurança.

Aliás, a imagem da orquestra define bem a maneira como o grupo de professores referência organiza o trabalho com os bebês. Há entre eles um clima de muito entrosamento, cumplicidade e serenidade. Durante o tempo de observação empírica, não presenciamos nenhum desentendimento entre o grupo ou atitudes que pudessem gerar algum desconforto. Pelo contrário, as perspectivas pedagógicas da prática, as dúvidas, as

inseguranças, a relação com as famílias e as responsabilidades eram afinadas coletivamente para efetivação de um trabalho de qualidade.

POUSO 4: Os sentidos do sensível

O sentido do sensível tem o poder de chamar diretamente pensamentos, como o vento toca as nuvens, como o tempo dá qualidade a certos saberes, lembranças de experiências que gostaríamos de refazer. Sentido ligado a acontecimentos reais e imaginados que emergem do que está ainda por fazer. Iluminuras da mente postas em imagens valiosas que insistem em durar em nós, a ponto de querermos fazer delas um poema, uma mensagem, um problema ou um presságio.

Marly Ribeiro Meira

A complexidade não traça um panorama baseado na simplificação dos problemas nem preconiza a harmonia entre os sistemas. Ao contrário, ela é parte constitutiva da rede rizomática que não justapõe os elementos que a compõem, mas os conecta, formando campos de forças desmontáveis, reversíveis e suscetíveis a modificações constantes, enfim, abertos. Assim, a complexidade nos permite acessar os campos de forças que compõem o tecido escolar sem reducionismos e nos propõe uma outra inteligibilidade que possibilita aproximações não mitigadas da realidade, ou seja, faculta a *poiesis* do inconcebível.

As instituições escolares são, assim, um tecido de eventos, ações, interações, retroações, determinações e acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. A escola se apresenta, em meio a seus rituais, regras e previsibilidade, com as características perturbadoras da perplexidade, ou seja, do emaranhado, do indissociável, da desordem, da ambiguidade e da incerteza (MORIN, ROGER e DOMINGO, 2014).

Pesquisar o cotidiano da EMEI BEM-TE-VI nos possibilitou adentrar um oceano de incertezas e ambiguidade, pontilhado por alguns arquipélagos de certezas e clarezas. Também propiciou indagarmos nossas concepções e nossos modos de ver, escutar e perguntar. Inicialmente propomos algumas questões como forma de nos aproximarmos da compreensão de como os bebês compartilham a experiência do literário. Contudo, outras perguntas derivaram da imersão no campo e outros fenômenos nos levaram à complexidade que engendra a participação dos bebês e dos adultos em contexto de vida

coletiva. Os fatos não falam por si, é preciso deixar que eles nos interpelem... deixar que eles nos desacomodem... questionem os nossos saberes.

Para Morin (1990/2015, p. 7), a complexidade do mundo é animada por uma tensão permanente entre a não fragmentação do mundo e suas certezas e o reconhecimento do inacabado e ambíguo. Assim, a despeito dos documentos oficiais que orientam o trabalho das instituições de ensino, observa-se um desconhecimento sobre tais registros e, simultaneamente, o descumprimento de alguns de seus referenciais. Em entrevista realizada em 2018, os(as) professores(as) do berçário da EMEI BEM-TE-VI revelaram ter conhecimento das Proposições Curriculares para Educação Infantil elaboradas pela PBH, mas desconhecerem seu conteúdo ou conhecerem apenas parte dele. Quando questionados sobre a BNCC, declararam saber “da nova proposta”, mas ignorar também seus argumentos.

Os docentes demonstram, assim, em seu trabalho cotidiano, uma mescla de necessidades, expectativas, desafios, resistência, desejos de preservação ou mudança que lhes impõem determinados posicionamentos. Essas dimensões ocorrem na singularidade dos sujeitos convivendo coletivamente. As intervenções, os novos conhecimentos, as interações e as ações que delas decorrem são plurais porque repercutem de forma diferente em cada um deles, acarretando mutações de determinadas concepções e saberes ou sua manutenção. A instabilidade e a multiplicidade nos modos de ser professor impactam diretamente nas experiências das crianças e evidenciam as linhas de força que repercutem em suas construções subjetivas. A título de exemplo, trazemos para a discussão o trabalho com as artes visuais na turma do berçário e a análise dos murais da EMEI-BEM-TE-VI.

São quase oito e meia da manhã, as crianças são colocadas em suas cadeiras de alimentação. Houve o anúncio de que elas vão pintar. Precisam fazer “um trabalhinho para a Festa da Família”. Enquanto aguardam a organização dos materiais, brincam de cutucar o colega, balançam as pernas, tentam tirar o bico do companheiro ao lado [...] Há uma música de fundo que sai do aparelho de som. Ele reproduz canções conhecidas pelas crianças. Luís espalma as mãos no aparador da cadeira e parece ficar surpreso com o resultado. Repete o movimento. Bate uma, duas, três, quatro vezes. Percebe que faz barulho. Ele se anima e repete a brincadeira. Mel e Mia se juntam ao jogo. Espalmam as mãos várias vezes no aparador da cadeira e sorriem. Luís para, observando as colegas. Theo tem um brinquedo nas mãos e o usa para acompanhar a melodia que começa a tomar forma. Mia é a mais animada, batuca sem cansar. Gabriela entra no samba psicodélico de um jeito diferente: bate palmas e ensaia o balbucio de uma cantiga. Agora o conjunto já tem uma vocalista. Soraya acaba de chegar da troca de fralda. Mal foi acomodada na cadeira já começa

a batucar também. Ayla, Eduarda e Tomás assistem a performance atentamente. Mais alguns segundos de batuque e a brincadeira parece se encerrar. Engano. Gabriela descobre um novo jeito acústico de produzir som: bate com o pé em uma das barras de ferro que sustentam a cadeira. Os colegas a observam, mas não reproduzem seu gesto. Parecem estar cansados de ficar sentados esperando... esperando... Começam a resmungar. Mel empina o corpo querendo sair da cadeira. Theo chora. Jorge vai até Mel: “— Você precisa ficar quietinha! Nós vamos fazer uma atividade. Você precisa esperar”. Soraya está ao lado de Eduarda e parece entabular com ela uma conversa: “— Ê tê tê tá!”. Os protestos aumentam. A impaciência toma conta da maioria das crianças. Já se passaram mais ou menos seis minutos desde que as crianças foram organizadas em roda nas cadeiras. Eulália e Jorge conversam com elas enquanto terminam de preparar o material para a pintura. Depois de sete minutos e meio, a atividade de pintura tem início. O primeiro a ser pintado é o Theo. Isso mesmo: ser pintado. Jorge pega a tinta verde, espalha em uma das mãos de Theo e depois Eulália a comprime sobre uma folha branca. Imediatamente depois da impressão, a mão de Theo é limpa com um pano úmido. O mesmo processo é repetido com ele mais duas vezes, mas agora com as cores vermelha e amarela. Seu semblante muda quando o pincel com a tinta vai e vem na palma da sua mão. Ele abre e fecha a mão várias vezes enquanto o pincel escorrega de um lado para o outro. O que será que ele sente? Cosquinha? A diferença da textura e da temperatura? “Será que a mancha colorida que cobre a minha mão é definitiva?” Entre a troca das cores, Theo protesta. Ele tenta pegar a folha, que é retirada da sua frente. Ele tenta pegar o pincel, que também lhe é negado. Aparenta estar desorientado. Parece não entender nada. Ele olha com desassossego suas marcas fugindo pra longe. Sua folha é fixada no varal para secar. Theo já terminou a sua pintura. Não há rastros de sua autoria. Apenas as linhas, que compõem o mapa da palma da sua mão, confirmam que ele é o artista. Agora ele precisa esperar que os outros colegas decalquem suas mãos na atividade de pintura. Pintura de quem? Enquanto o Theo é pintado, impera o silêncio na sala. As outras crianças estão atentas ao protocolo da atividade. Parecem tentar entender o que está acontecendo. “Agora que você já pintou, você vai assistir os colegas pintando” – diz Jorge movendo a cadeira de Theo para o lugar de espectador. Agora é a vez do Luís fazer a “pintura”. O procedimento é feito individualmente. Às outras crianças só cabe esperar. Esperar com protestos... mas esperar. [...] A proposta de pintura termina depois de 29 minutos e 57 segundos. (DIÁRIO DE CAMPO – 26/09/2018)



Fig. 54 - Jorge passa tinta na mão de Ayla
Arquivo da pesquisadora



Fig. 55 - Eulália carimba a mão de Ayla na
folha
Arquivo da pesquisadora



Fig. 56 - Luís observa as marcas de suas mãos na folha
Arquivo da pesquisadora



Fig. 57 - Jorge passa tinta na mão de Mel
Arquivo da pesquisadora



Fig. 58 - Jorge limpa a mão de Gabriela depois de carimbá-la na folha
Arquivo da pesquisadora



Fig. 59 - Imagem ampliada evidenciando as crianças que estão esperando os colegas que ainda não carimbaram as mãos
Arquivo da pesquisadora

Durante todo o tempo de observação no berçário, não presenciei nenhuma proposta em que as crianças fossem convidadas a fazer explorações livremente com tinta, massinha, giz de cera, canetas coloridas, lápis de cor, papel picado, revistas velhas, folhas secas, gravetos, água colorida ou outros materiais. Quando essas propostas aconteciam, sempre eram muito conduzidas e controladas. Apesar das Proposições Curriculares para a Educação Infantil orientarem o trabalho das artes visuais para as crianças de 0 a 3 anos de idade baseando-se na experimentação de materiais diversos, na exploração dos gestos, movimentos e sentidos e na apreciação de diferentes produções artísticas, as propostas elaboradas estavam distantes desses referenciais. Questionados(as) acerca do controle sobre as produções das crianças, os(as) professores(as) alegaram que os bebês ainda levavam tudo à boca, o que impedia que eles pudessem manipular os materiais com liberdade.

Interpretações como essa perpassam o ideário pedagógico de muitos(as) professores(as) de bebês. O excesso de zelo, a responsabilidade pelo bem estar de seres ainda tão diminutos, as expectativas pelo produto final determinam muitas de suas ações. Também ignorar a gênese do desenvolvimento gráfico-plástico interfere na organização de experiências plásticas que deem conta das necessidades dos bebês. Há também, por parte da maioria deles(delas), o desconhecimento de que o corpo dos bebês, sensível e cognoscente, é capaz de capturar as imagens da matéria não apenas pelos seus aspectos formais, mas também por meio da memória afetiva. Além disso, muitos docentes não sabem que as crianças são capazes de alcançar maior profundidade em suas relações quando inventam e criam significados mediante construções poéticas, revertendo, assim, o quadro de exploração superficial de materiais e de linguagens na infância. O corpo, a sensibilidade, a intuição e a imaginação são desconsiderados como fundantes de saberes e fazeres porque existe o ideário de que há uma cisão entre imaginação e razão no ato de aprender.

Sandra Richter (2004, p. 16) sublinha a importância da produção poética de sentidos por meio “da mão que interroga a matéria tornando visíveis imaginários, memórias, percepções, afetos e significações culturais”. Segundo a autora, é fazendo imagens, interagindo e experimentando diferentes resistências e consistências materiais, que a criança desde muito pequena vai construindo repertórios gestuais que a permitem atualizar seus acervos culturais, extraindo sentidos da comunhão com outros corpos e outras imagens. As interpretações semióticas dos bebês começam antes de seu nascimento e têm no seu corpo os meios de acesso à semiotização, à semantização, à simbolização e à subjetivação (GOLSE, 1999/2002, p. 98).

Nos dois ou três primeiros anos de vida, antes do acesso à palavra e à autonomia motora, é por meio do corpo que a criança lê o mundo e exprime o que sente. Quando um bebê descobre que afeta seus cuidadores com o choro ou quando percebe que pode ser acalmado por meio do embalo e de uma cantiga, essas experiências se inscrevem em seu corpo enquanto as estruturas ligadas à recordação ainda não são totalmente operatórias. Essas inscrições, denominadas por Golse de “protorreprezentações”, evidenciam o fato de um objeto poder ser captado mesmo antes de poder ser representado.

Muito precocemente, os bebês são confrontados com múltiplas percepções e estímulos sensoriais que demandam por parte deles ações de relações, classificações e associações que os auxiliam a organizar seu mundo interior. Dessa forma, para Golse (Ibidem, p. 97), as crianças não são mamíferos vulgares, pois têm a capacidade e a potencialidade de ter uma perspectiva sobre o mundo e sobre si mesmas, de fazer aprendizagens, de resolver problemas cada vez mais complexos, de pensar a sua própria existência, de ter empatia pelos seus iguais, de reconhecer o amor do outro e buscar esse amor.

Bachelard (1948/2013), em seu livro *A terra e os devaneios da vontade*, argumenta, grosso modo, que a atividade lúdica, considerando as possibilidades sensoriais e de criação, é atividade de conhecimento, de um saber baseado em um fazer. Esse exercício, em que o corpo está mergulhado na experiência, dá origem a uma série de imagens que se depositam no imaginário, para depois serem acessadas por reflexão. Para o autor, as crianças aprendem nos lugares onde elas são livres para fazer transformações. Nas escolas, argumenta o filósofo, “as lições das coisas ocupam o lugar em que estão as coisas” (BACHELARD, 1948/2013, p. 283).

Esse movimento autopoiético, que norteia as construções infantis, encontra nas artes visuais um espaço de convergência de sensibilidades estética e ética, pois segundo Bosi (1985, p. 27) “o trabalho de arte passa pela mente, pelo coração, pelos olhos, pela garganta, pelas mãos; e pensa e recorda e sente e observa e escuta e fala e experimenta e não recusa nenhum momento essencial do processo poético”. Ele prescinde de autorização dos adultos para que aconteça.

Enquanto aguardam o início do trabalho de pintura, os bebês fabricam jogos poéticos com o corpo. Eles não pedem licença para atuar, apenas assumem o movimento, descortinando obra e autor simultaneamente. A ação lúdica se origina da não submissão dos bebês ao instituído. O jogo iniciado por Luís é fruto do acaso, pois quando espalma as mãos sobre o aparador da cadeira, ele não prevê o que vai acontecer. É o acaso que instaura a ordem que se manifesta a partir do cruzamento de forças complexas e imprevisíveis. Desconexa à princípio, a criação vai adquirindo estatuto fundamental no processo de afirmação da existência dos bebês. O resultado é imprevisível, mas inexorável.

Batuques, resmungos, choramingos, palmas, balbucios, vozes e risos são incorporados à composição. Para os bebês, parece não haver distinção entre a música – conjunto de sons organizado pelo homem – e a toada aparentemente caótica que se sobrepõe a ela. A criação conjunta é muito mais divertida e empolgante do que a coletânea melódica que toca ao fundo. Seguindo regras mais ou menos flexíveis, os bebês recombina compassos e alteram o andamento, produzindo uma sucessão de pequenos acasos. Aqui a experiência estética deixa de ser exclusivamente a expressão de um saber ou de um sentimento e se assume como um universo pleno de movimentos, em que o sujeito age ao mesmo tempo em que se transforma. Tudo isso leva a um campo muito vasto de experimentações que têm em comum a mobilidade e a imprevisibilidade de seus produtos.

A proposta de Deleuze e Guattari (1980/2011) nos questiona sobre o sentido do sensível, ou seja, como relacionar estética, ética e política no espaço vivo de nossa prática mais corriqueira. A poética dos bebês mostra o caminho fecundo para articular as três instâncias mencionadas a partir da invenção do próprio pensar, sentir e fazer, mostrando que o ser humano sempre se serve do que está ao seu alcance para fabular. Marly Ribeiro Meira (2003, p. 13) confirma tal proposição ao assinalar que os índios e as crianças “sempre retiveram em seu próprio corpo o sentido da presencialidade, fazendo-o habitáculo de um espírito errante à procura de identidade”.

Caminho contrário é traçado pela “atividade” de pintura proposta por Jorge e Eulália. Nele a estética do acontecimento é reduzida ou mesmo anulada, uma vez que aos bebês é negada a possibilidade de acionar seus afetos e percepções livremente. Afeto é forma e conteúdo ligados ao gesto, aos sentimentos e à criação de significações de um sujeito. Deleuze e Guattari (1980/2011) observam que a estética³⁹ se deriva dos acontecimentos que a conforma, mas não se restringe a eles porque responde ao desejo e ao devir que as formas dos fenômenos sinalizam. A experiência estética esquiva-se das ordenações lógicas de sentido e valor, pois é suscetível às apreensões sensoriais que operam em rede e de modo transversal. De acordo com Meira (2003, p. 27),

³⁹ Estética, também chamada de Filosofia da Arte, é uma das áreas de conhecimento da filosofia. Tem sua origem na palavra grega *aisthesis*, que significa "apreensão pelos sentidos", "percepção". É uma forma de conhecer (apreender) o mundo através dos cinco sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato). A estética passou a ser entendida, ao lado da lógica, como uma forma de conhecer pela sensibilidade. Fonte: ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

o fazer estético não é adaptar-se ao mundo como ele é, não é assimilar o mundo com parâmetros impostos, ainda que liberais, libertadores e democráticos. É mostrar o que pode fazer sentido, o que põe em crise os significados e as práticas, através da reflexão sobre o imprevisível, o imponderável, o complexo e o incalculável.

A poética dos bebês não se inscreve no estabelecido, no ordenado, mas em suas atuações quando mergulham rumo ao desconhecido. Em seus gestos corporais ou mentais, eles constroem formas plásticas concretas ou virtuais, coloridas ou em preto e branco que dançam e cantam emolduradas pelo desejo e pela necessidade de marcar sua existência.

O desafio da formação continuada dos(as) professores(as) é um dos pontos sensíveis que as instituições de ensino, os municípios e o Estado enfrentam regularmente. A escola como um tempo-espço em que a vida acontece, como dia a dia que se faz no encontro de adultos e crianças, no confronto de desejos, pontos de vista, sentimentos e saberes, abraça desafios advindos da sua diversidade e da sua multidimensionalidade constitutivas.

À complexidade das divergências, diferenças e imprecisões que conformam o dia a dia da EMEI BEM-TE-VI, Larrosa (1998/2017, pp. 30-31) responde: cada indivíduo configura o que é, sua própria história, “a partir dos fios descosidos das histórias que recebeu. Incorporando-as e, por sua vez, negando-as, desconfiando delas e transformando-as de maneira que ainda possam ser habitáveis”, de modo que conservem uma certa capacidade de se manter de pé e de se abrigar mesmo que seja por alguns momentos.

A disseminação de um determinado conhecimento e sua apropriação envolvem, assim, o entrelaçamento de linhas de maneira mais ou menos coerente, onde cada um tenta dar novo sentido a si mesmo, construindo-se por meio das palavras que recebeu. Herdar, segundo Larrosa (Ibiden, p. 120), não significa receber em propriedade algo já formado, ou seja, completar o destino que seu pai deixou incompleto ou ocupar o seu lugar. Herdar aponta para o mais difícil: “aponta para cobiçar em si mesmo aquela ausência, recriá-la, fazê-la germinar”.

O tempo de formação não é um tempo linear e condensado. Muito menos um tempo pendular de idas e vindas e de saídas e retornos. A coordenação de vários fios, a

aproximação e o distanciamento adequados, a presença e a ausência necessárias são fatores que merecem consideração para que o novo possa ser assimilado. A ética da formação não pode se eximir da responsabilidade de captar o grau de intimidade que cada sujeito se permite, a cada momento. Diferentes estratégias geram modos diversos de existências. A ética da formação envolve a escolha da palavra que “toca no centro do Verbo” (LARROSA, 1998/2017, p.116); uma palavra dotada de algumas possibilidades de transformação de que carecem as palavras arrogantes daqueles que detêm o saber. É uma expressão que traça caminhos não definidos de antemão e que possibilita que cada um possa criar seu sentido.

A despeito dos processos subjetivos de cada professor ou professora em seus percursos de composição identitária, o fio condutor do saber e do fazer pedagógico necessita ser atravessado pela exigência de se pensar a infância como alteridade. Isso implica conceber as crianças como um sujeito completo e singular e trabalhar para romper com ideias do que precisa ser ensinado e com propostas fundamentadas na subordinação e na reprodução do já instituído.

Um projeto de formação de professores(as) da Educação Infantil poderá ser feito a partir de textos teóricos que dialoguem com o desenvolvimento infantil, com a cultura e geografia da infância, com a sociologia e antropologia da criança e outros afins, mas também e, sobretudo, a partir da leitura pedagógica de práticas, de textos literários, de visitas a museus, de narrativas fílmicas ou teatrais e de outras linguagens artísticas. Leituras que sirvam de alimento para a compreensão da dimensão humana e que disparem questionamentos sobre a própria formação. Textos múltiplos que possibilitem religar os docentes com a infância de Kohan (2008, p. 47-48) na qual a prerrogativa é a dos possíveis e não, apenas, de uma competência técnica.

POUSO 5: A paisagem continua a se descortinar...

De vez em quando Deus me tira a poesia.

Olho pedra, vejo pedra mesmo.

*O mundo, cheio de departamentos, não é a bola bonita caminhando
solta no espaço.*

As imagens presentes nos murais da EMEI BEM-TE-VI, captadas por meio de recurso fotográfico, foram mais um instrumento de interpretação e análise para a construção dos dados da pesquisa. Como um colecionador de indícios e de fragmentos, o pesquisador vai atrás de pistas que lhe permitam compreender determinado fenômeno, numa busca por afinidades, por contradições e por redundâncias que instiguem sua reflexão. Assim, as imagens “das imagens” dessa ferramenta escolar foram tomadas como complementares da rede de significados que constroem os discursos pedagógicos, as concepções de infância e as práticas éticas e estéticas vigentes na instituição. As análises permitiram o aprofundamento da ideia de multidimensionalidade das relações, preconizada por Morin (1990/2015), uma vez que há vários ecossistemas em que sujeitos particulares se desenvolvem e são colocados para interagir em um mesmo *locus* onde as complexidades singulares se encontram.

Distribuindo todas as salas e banheiros, há um extenso corredor que sustenta, em suas paredes, murais para a exposição de trabalhos das crianças. Eles foram construídos para que todas as crianças pudessem tocá-los: fixando trabalhos, apontando para produções de outras turmas, compartilhando saberes, aguçando a curiosidade, exercitando o respeito e o cuidado pelas criações próprias e de outros colegas. Elas têm, assim, a possibilidade de apreciar todos os trabalhos expostos de maneira cômoda sem precisar ficar nas pontas dos pés ou usar artefatos para aumentar a altura.

Há também murais instalados nas salas de referência que narram a história de seus grupos específicos, enquanto os murais dos corredores servem como mediadores das narrativas que são construídas por toda a escola.



Fig. 60 - Corredor inferior da EMEI
BEM-TE-VI
Arquivo da pesquisadora

As análises dos murais da EMEI BEM-TE-VI instigaram algumas indagações sobre as produções neles apresentadas: qual o seu destinatário privilegiado? Quem assina a autoria das produções? Que imagem de infância está expressa nas figuras? A qual ética e estética as produções respondem? O que os murais nos contam sobre os(as) professores(as)?



Fig. 61 - Mural da turma de 2 anos
Setembro de 2018
Arquivo da pesquisadora

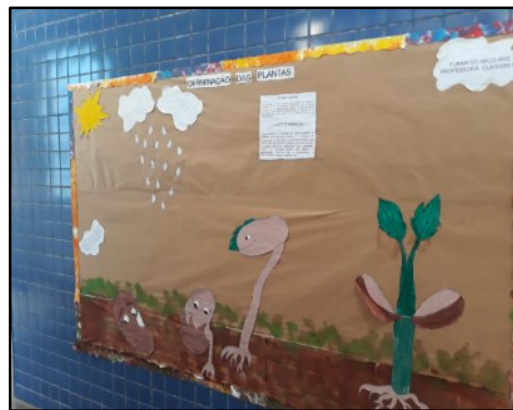


Fig. 62 - Mural da turma de 4 anos
Setembro de 2018
Arquivo da pesquisadora



Fig. 63 - Mural da turma de 3 anos
Outubro de 2018
Arquivo da pesquisadora



Fig. 64 - Mural da turma de 4 anos
Outubro de 2018
Arquivo da pesquisadora



Fig. 65 - Mural da turma de 5 anos
Outubro de 2018
Arquivo da pesquisadora



Fig. 66 - Mural da turma de 2 anos
Novembro de 2018
Arquivo da pesquisadora

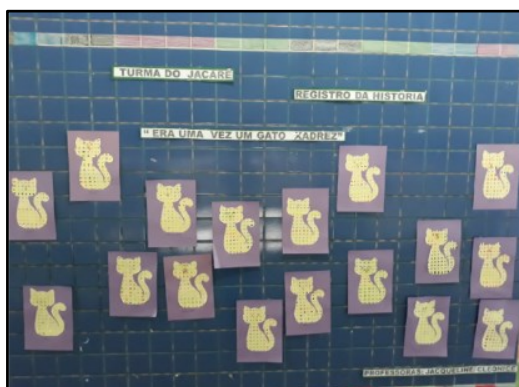


Fig. 67 - Mural da turma de 4 anos
Novembro de 2018
Arquivo da pesquisadora



Fig. 68 - Mural da turma de 4 anos
Novembro de 2018
Arquivo da pesquisadora



Fig. 69 - Mural da turma de 3 anos
Novembro de 2018
Arquivo da pesquisadora

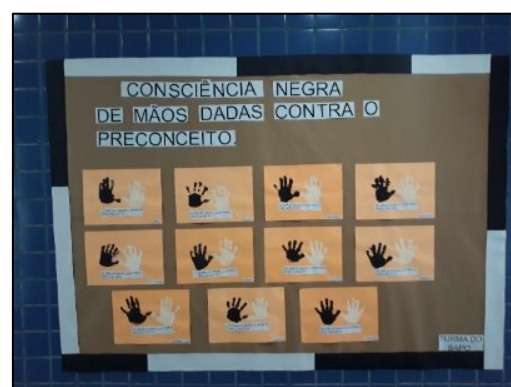


Fig. 70 - Mural da turma de 1 ano
Novembro de 2018
Arquivo da pesquisadora



Fig. 71 - Mural da turma de 2 anos
Fevereiro de 2019
Arquivo da pesquisadora



Fig. 72 - Mural da turma de 2 anos
Abril de 2019
Arquivo da pesquisadora



Fig. 73 - Mural da turma de 5 anos
Abril de 2019
Arquivo da pesquisadora



Fig. 74 - Mural da turma de 2 anos
Maio de 2019
Arquivo da pesquisadora



Fig. 75 - Mural da turma de 3 anos
Junho de 2019
Arquivo da pesquisadora



Fig. 76 - Mural da turma de 4 anos
Junho de 2019
Arquivo da pesquisadora

As imagens dos murais revelaram raras produções de autoria das crianças. Os números, as cores, as texturas, as formas geométricas, as datas comemorativas, que aparecem nos trabalhos “das crianças”, retratam discursos pedagógicos ainda enraizados em uma visão teleológica, que reconhece na preparação, os fins do fazer educacional. A maioria dos(as) professores(as) adota estratégias didáticas que não permitem a livre expressão das crianças sobre os assuntos tratados. Tais ações dialogam com a pedagogia da transmissão que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que se quer veicular mediante escolhas unidirecionais e a delimitação dos modos e dos tempos para fazer essa transmissão. A simplificação, decorrente da regulação e do controle sobre as produções, é central, o que assegura a resposta esperada e coíbe o imprevisível. O processo de transmissão-apropriação do conhecimento ainda é um terreno firme onde se sustenta a identidade da escola, não para formar sujeitos críticos e autônomos, mas para instrumentalizar de maneira adequada os que vão atuar na realidade social.

Oliveira-Formosinho (2007, p. 14) declara:

A persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos de a criança ser vista como competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou a pedagogia transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas. De fato, a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma proposta rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como ser em espera de participação. A persistência deve-se à regulação burocrática da escola.

O modelo pedagógico de transmissão é congruente com o modo organizacional da burocracia, pois ele está fundamentado na simplificação do juízo que ampara a ação e na pré-decisão do centro.

Convém lembrar que assim como produzir um texto escrito, fabricar um texto imagético implica uma relação dialogal entre os contextos culturais das crianças, os materiais disponibilizados a elas e a temática proposta, quando presente. Isso requer um intenso e rico processo de negociações que envolve seleção, associação, classificação, conexões e comparações. Também produzir um rabisco, criar um objeto ou inventar formas são maneiras de fazer mundos. Ao contrário da cópia fiel, da reprodução homogênea, a arte

subverte o real, modifica a ordem estabelecida e brinca de faz-de-conta. No entanto, muitas crianças, no decorrer da escolarização, abandonam seus traços livres, seus movimentos corporais descontraídos, sua musicalidade natural e deixam de construir seus enunciados poéticos.

Meira (2007, p. 10), com a finalidade de reatar imagens de adultos com imagens de crianças, discorre sobre o pensamento imagético em sua característica “poemagógica”. A autora intenta religar

o sentido da grafia da palavra com os grafismos da imagem que sempre sinalizam linhas de força, composições designadas pela interação energética, para mostrar que a abstração perdura na figuração, assim como a figuração na narrativa. Mesmo quando tenta-se jogá-la ao fundo, a abstração artística volta como experiência estética camuflada de experiência estética. Fazendo sua arte e sua parte no discurso, ela aparece para revelar-se como sentido do sensível na criação.

As crianças em sua arte no corpo e com o corpo nos dão lições maravilhosas sobre os modos de ver e de fazer acontecer a experiência estética. Elas são *expert* em nos fazer retornar para aquilo que nos singulariza como humanos. Maturana e Varela (1984/2001) com seus constructos autopoieticos, ao considerarem a razão como pano de fundo para a sensibilidade, a criação e as emoções, fornecem argumentos para pensarmos a invenção de si e do mundo. Deleuze e Guattari (1980/2011; 1980/2012) e Morin (1982/2019; 1990/2015; 2020) também nos interpelam acerca do sentido do sensível com uma proposta de complexidade em que formas, imagens, sons, texturas se relacionam à estética, à ética e à política no espaço vivo de nossa prática mais corriqueira. Os autores nos convidam a pensar sobre a potência da *poiesis* capaz de inventar o próprio pensar, agir e sentir, evidenciando a capacidade humana de criar a partir dos fragmentos que lhes serve o cotidiano. Meira (2003, p. 16) afirma que a *poiesis* flui por dentro das artes do fazer na esfera comum da existência. Assim, declara a autora, penetrar no informe caos das aparências envolve um olhar escancarado para as múltiplas imagens, mensagens, silêncios, entremeios semióticos e inesperadas travessias. Para tanto, é necessário distinguir os ritmos e os repertórios “exuberantes” do entorno, entrando e saindo dos rituais e das armadilhas que se encontram em cada esquina. Construir estratégias de apreciação e produção estética que represente o ajuste da teoria com a prática e a reflexão

sobre a importância do ato criativo é, segundo Marly (Ibidem, pp. 16-17), uma forma de integrar o conhecimento, como política de resistência à globalização abstratizante.

A opção por uma gramática pedagógica que reduz as possibilidades de abertura epistêmica e colabora para a perpetuação de dogmas e de doutrinas não pode deixar de reconhecer que os professores que dela compartilham sofreram influência também de suas tradições culturais durante sua formação profissional. Muitas vezes, a força identitária familiar é muito mais estável do que as influências escolares. Isso incita indagações sobre a importância das interações sociais na construção da identidade pessoal e profissional e também sobre a criação da consciência individual no âmbito das experiências coletivas e culturais.

Arroyo (2000, p. 40) declara que as relações entre a pedagogia e a construção social da infância são históricas e apresentam traços que se misturam.

A imagem da infância como um projeto de gente, como um chegar a ser, um dever-ser é a imagem do pedagogo. As crianças têm o dever de ser e os educadores o dever de dar conta de que sejam. A sociedade diz aos educadores: as crianças não são um dado natural, uma semente, uma realidade pronta, mas um possível. Teu dever é tornar essa possibilidade possível, tens de fazer fé nessa possibilidade, assumi-la como tarefa, como dever. Educar e instruir são atos éticos e políticos. A pedagogia não é apenas um corpo de saberes técnicos, nem sequer de saber fazer. Daí a dificuldade de [...] formar um educador [...].

A dificuldade anunciada por Arroyo está na complexidade de assumir a pedagogia como um processo de formação humana. A criança como um devir não é um dado, é um possível, o que implica reconhecer nos docentes as mesmas possibilidades existentes na criança. Ser professor(a) de crianças, então, não é algo predeterminado, com *script* e estratégias elaboradas para obtenção de um determinado fim. Diversamente, a formação de um ser humano sempre interrogará a nossa própria existência, pois a realização de possibilidades é algo que nunca se esgota.

A maioria dos professores da EMEI BEM-TE-VI tem formação em pedagogia ou normal superior, o que se mostrou insuficiente para quebrar o círculo da ideia de transmissão e reprodução. O apego às ideias remotas talvez encontre ressonância na impossibilidade de abertura epistêmica, não por teimosia ou incapacidade, mas pela construção de histórias

personais que dificultaram a desconstrução de territórios consistentes em troca de assentamentos, à primeira vista, instáveis.

Morin (1982/2019, p. 205) entende que há a necessidade de estabelecer uma dialogia entre organização e ambiente, objeto e sujeito, e que precisamos reconhecer o campo real do conhecimento. Para ele, o objeto do conhecimento “é a fenomenologia e não a realidade ontológica. Essa fenomenologia é a nossa realidade de seres no mundo”. Pensar a realidade, assim, nos faz explorar os fenômenos em sua multidimensionalidade.

TERCEIRO CAPÍTULO – CARTOGRAFANDO... AFETOS QUE PEDEM PASSAGEM

*em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas*

*o outro
que há em mim
é você
você
e você*

*assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós*

Paulo Leminski – “Contranarciso”

A entrada no campo ocorreu no dia 02 de fevereiro de 2018 e se estendeu até o dia 15 de junho de 2019. As observações foram feitas durante o primeiro mês nos dois turnos com uma frequência de três vezes semanais. A partir do mês de setembro, a pesquisa se concentrou no turno da manhã e uma vez por semana nos dois turnos. A escolha pelo turno da manhã deveu-se à presença de um docente do sexo masculino. Decidimos manter as observações à tarde uma vez na semana a fim de ampliarmos o panorama do trabalho desenvolvido no berçário.

POUSO 6: Compendo territórios. Construindo vínculos

Há um processo em curso quando adentramos o campo. Vivenciamos, dessa forma, o que os etnógrafos nomeiam por estranhamento, uma vez que ocorre uma rede de forças vinculadas às subjetividades de seus componentes que disparam afeições diversas e que impactam a maior ou a menor disponibilidade dos envolvidos para a exposição à novidade. No caso, houve um pronto acolhimento da pesquisadora pelas professoras do turno da tarde. Tanto a Bárbara quanto a Rute não demonstraram desconforto com a presença de um sujeito estranho no seu cotidiano. Já nos primeiros dias, convocaram-na para participar das atividades propostas e das ações de cuidado.

Chegou a hora do jantar. As cadeiras de alimentação são organizadas em círculo pela Bárbara. Enquanto isso, a Simara e a Rute colocam os babadores nos bebês e os sentam nas cadeiras. Alguns começam a resmungar. Parece

que estão com fome. A comida chega pelas mãos da Rosa. Os resmungos aumentam. Rosa brinca com as crianças e ajuda a Rute a servir os pratos. Simara também entra em ação. Os alimentos precisam ser amassados antes de serem oferecidos aos bebês. São treze refeições ao todo. E as reclamações ganham força. Simara, Rosa, Rute e Bárbara conversam com os bebês enquanto preparam os pratos. Elas tentam acalmá-los. Não há o resultado esperado. Rute me chama: “— Cris, acode aqui!”. Paro de filmar. Ela completa: “Aqui é assim: ajoelhou tem que rezar! Essa turma é muito gulosa!”. Atendo prontamente à solicitação. (DIÁRIO DE CAMPO – 22/08/2019)

Tal comportamento pode estar associado à falta de experiência na docência com bebês. Tanto a Rute quanto a Bárbara relataram que eram “estreadas” como professoras de bebês e isso, por conseguinte, as desobrigava de um compromisso performático idealizado. Não havia nada a temer ou a esconder porque as cartas haviam sido postas na mesa: “Rute, a Cris tá igual a gente: estreadas no berçário! Vamos aprender juntas!” (BÁRBARA). Não há hierarquia de saberes no quesito bebês, caminharão juntas nas descobertas e no aprendizado. Correrão os mesmos riscos, terão as mesmas dúvidas, compartilharão as mesmas angústias. Serão estrangeiras no berçário; há nesse espaço treze desconhecidos que as convocam a trilhar um caminho ainda inexplorado.

O mesmo não ocorreu com os professores da manhã – Jorge e Eulália. Eles foram, inicialmente, refratários à presença da pesquisadora. Talvez a ideia de ter uma pesquisadora da área da Educação possa ter causado algum ruído inicial na relação, uma vez que existe no senso comum a ideia da hierarquia de saberes. A experiência de cada docente que encontramos é bem própria e não deixa de ser a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. Nesse sentido, as adversidades ou o sucesso não são apenas uma vivência pessoal, pois trata-se de uma experiência social na medida em que tais dimensões definem uma ordem de valores e méritos atribuídos à prática pedagógica. O receio do julgamento, da mensuração das ações e da validação das escolhas feitas por eles no dia a dia da docência pode ter influenciado a maneira como a pesquisadora foi recebida a princípio.

Estavam, assim, pesquisadora e docentes – do turno da manhã – movimentando-se vagarosamente, explorando os lugares onde pisar, respeitando a distância do estranhamento para tentar compor um texto em que as diferentes vozes pudessem ser ouvidas e acolhidas.

A pesquisadora, igualmente, não impôs sua presença às crianças, deixando que elas se familiarizassem com a sua presença. Algumas delas demonstraram desconfiança, outras prontamente foram ao seu encontro a fim de explorarem a novidade. O celular, usado para fotos e filmagens, favoreceu as primeiras interações. Elas se aproximavam interessadas no aparelho: queriam pegá-lo, visualizar a tela, mexer no teclado.

“— Eu acho que estou entendendo o que vocês querem! Vocês querem ver o que eu estou vendo na tela do celular? É isso? Eu vou mostrar. Eu estou vendo a Eulália, a Mariana, a Eduarda, o Theo...”. Mudei o celular de posição: “— Agora, eu estou vendo o Jorge e a Mel. A Mel acabou de chegar!”. Eles ficaram atentos. Vez por outra, olhavam pra mim e sorriam. (DIÁRIO DE CAMPO – 03/08/2018)

Aproveitando o interesse dos bebês pelo celular, a pesquisadora selecionou alguns vídeos do grupo Palavra Cantada e do grupo Pé de Sonho para lhes apresentar, o que pareceu deixá-los maravilhados. A mídia eletrônica foi o mediador simbólico dos primeiros encontros entre os bebês e a pesquisadora. Por meio desse recurso eles compartilharam conversas, gestos e risada, estreitando laços.

A princípio, planejávamos usar duas filmadoras: uma fixa no tripé a fim de ter um registro macro do cotidiano do berçário e outra móvel para captar eventos mais pontuais. Entretanto, descartamos a máquina fixa por avaliar que tal ferramenta pudesse alimentar ainda mais o desconforto dos dois professores. Optamos, então, por usar apenas o celular para os registros filmicos e fotográficos, sabendo que as escolhas dos procedimentos metodológicos impactam a construção dos dados e as posteriores análises. Ao todo foram coletadas 368 horas de filmagem divididas em 114 dias de trabalho de campo.

A cautela em constranger o menos possível os docentes participantes da pesquisa fez com que as anotações do campo não fossem escritas durante o período de observação, além disso, a dinâmica do berçário exigiu da pesquisadora uma perspectiva de intervenção ao se deixar afetar pelos desejos dos bebês, dos(as) professores(as) e também pessoais. A proposta de Rolnik (1989/2016, p. 31) para uma *Cartografia Sentimental* casa bem com essa experiência de pesquisa com os bebês: a construção de uma paisagem por meio de marcas de encontros em que vozes das mais variadas origens, sintonias e estilos se afetam e se deixam afetar.

O trabalho de campo é uma prática complexa, paradoxal e reveladora. Reunir essas experiências em um registro escrito é um procedimento precioso para a cartografia, uma vez que retrata a memória em movimento. Narrativizar o vivido possibilita novas aberturas, novos sentidos e mudanças de rota. A multiplicidade de vozes, na qual participantes e autores de textos teóricos entram em agenciamento coletivo de enunciação, promove confrontos e cria diferenças, o que significa um desafio para o pesquisador (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 71). Dar visibilidade ao conjunto de discursos que se interceptam na construção do conhecimento coparticipativo é descrever não só o que viu e viveu, falando em primeira pessoa, mas também o que se ouviu. Os registros da experiência empírica cartográfica precisam conter todas as arestas, estranhezas, contradições e enigmas a fim de se evitar tendências simplificadoras, generalizadoras e redutoras. Os acontecimentos necessitam inspirar a teoria para se conseguir uma inteligibilidade dos fenômenos, provocando um exercício do pensamento. Barros e Kastrup (ibidem, p. 72) declaram:

Não se trata de opor a empiria segura à teoria generalizante. Quando a interpretação sobrecodifica a experiência de campo, não estamos frente à teoria, mas a um certo uso da teoria, a um certo uso dos conceitos, que geralmente acompanha uma certa maneira de viver o trabalho de campo.

A maior parte dos nossos registros de campo foram escritos *a posteriori*. Entretanto, a escrita de notas curtas e rápidas foram necessárias com o objetivo de fixar nomes e falas, a fim de manter a originalidade e também servir de apoio à memória. Meyer (2008), assinala que a escrita do diário de campo é regulada pelo tempo: o imediatamente, o depois e o muito depois, mas que na realidade todos esses tempos se misturam e se alternam durante nossas percepções e interpretações. As notas de campo aparecem, assim, metabolizadas pela interpretação da pesquisadora, pela seleção do que foi registrado, pela evocação de ideias alheias e pelo tempo da escrita.

Nesse sentido, os relatos do campo, performatizando os acontecimentos, exemplificam como a escrita pode contribuir para a produção dos dados da pesquisa. O registro dos cheiros, dos gostos, das falas, dos gestos, dos silêncios e das sensações vivenciadas presentificam o coletivo, instaurando a sua coautoria.

O diário de campo materializa o aspecto da intervenção do pesquisador, pois o insere nos elos do rizoma estudado. Cada palavra escrita, derivada das intensidades experimentadas, nasce dos afetos e das conexões na rede, por isso a pesquisa se faz em movimento.

Desde o primeiro dia de observação, os bebês, após tomarem o leite da manhã, eram organizados no tapete colorido para ouvir história. Jorge e Eulália se alternavam na tarefa de emprestar suas vozes para autores da literatura infantil para que as crianças pudessem viver experiências literárias. Como essa era uma prática recente do berçário, foi possível observar a construção do comportamento leitor dos bebês, assunto ao qual retornaremos mais adiante. Por agora, interessa-nos evidenciar que foi a literatura a mediadora do estreitamento dos vínculos entre a pesquisadora e os professores do turno da manhã.

Todas as rodas de história e as apreciações que os bebês faziam do livro lido foram filmadas. Depois de mais ou menos duas semanas, comecei a conversar, informalmente, com o Jorge e a Eulália sobre a escolha dos livros e as estratégias de leitura com bebês. Percebia que eles permitiam a flutuação da atenção dos bebês, suas movimentações corporais e o manuseio dos livros e essas ações foram o mote para nos abriremos ao encontro. Consoante Barros e Kastrup (2015, p. 57), “a simpatia não é mero sentimento de estima, mas uma composição de corpos envolvendo afecção mútua. É essa simpatia que permite ao pesquisador entrar em relação com os corpos heterogêneos que o cercam, agir com eles, escrever com eles”. Do pesquisador espera-se, assim, que ele mergulhe nas intensidades do presente para “dar língua para os afetos que pedem passagem” (ROLNIK 1989/2015, p. 27). A autora ainda declara que é responsabilidade ética do pesquisador ser suporte de uma vida em movimento de expansão. Conversar sobre um processo que já estava em curso, demonstrar interesse pelo que faziam, e querer aprender com eles, atenuou a hierarquia de papéis, diminuiu o receio da idealização da performance e viabilizou a busca pela descoberta mútua.

Foi no dia 21 de setembro de 2018 que recebi meu passaporte para fazer parte do grupo da manhã.

As crianças estavam brincando com legos gigantes. Algumas perambulavam pelo espaço. Eu estava sentada no tapete colorido construindo torres que os bebês adoravam derrubar. Esse era o jogo: construir e desconstruir. Luís e Soraya me imitavam: construía torres que eles mesmos derrubavam. Olhavam com satisfação

ao verem as peças caírem desordenadas. Eu falava: “— Ai, meu deus, caiu tudo!”. Eles sorriam matreiramente pra mim e começávamos tudo novamente. Eulália dava atenção a um outro grupo de crianças que estavam construindo carros e bonecas. Jorge colava bilhetes nas agendas e a Simara estava às voltas com os banhos e as trocas de fraldas. A certa altura, Eulália se dirige para o Jorge: “— Jorge, depois da fruta a gente podia ensaiar o *Ursinho Pimpão*. O que você acha?”. Jorge responde: “— Podemos. As toquinhas estão quase prontas”. Ela, então, fala pra mim: “— Cris, você não pode faltar na sexta-feira de jeito nenhum. Eles vão apresentar o Ursinho Pimpão para escola toda”. “— Não falto de jeito nenhum! Não perco isso por nada!” – respondi. “— Eles vão usar pijama e toquinhas de dormir.” – completa Eulália. “— Vou preparar a bateria do meu celular. Quero filmar e tirar muitas fotos. Vou gravar os bastidores também.” – falo. Simara entra, trazendo Mel pela mão. Jorge se dirige a ela: “— Simara, você também tem que vir de pijama. E você também, Cris!”. Fui pega completamente de surpresa. Acredito que tenha levado alguns segundos para responder: “— Trago meu pijama e a minha pantufa”. Jorge: “— Boa ideia. Pantufa é uma boa ideia!”. (DIÁRIO DE CAMPO – 21/09/2018)

Passaporte carimbado... Passei na imigração. Derrida constrói uma reflexão sobre a hospitalidade que nos permite percorrer toda a ambiguidade do termo. Por um lado, não há hospitalidade se não posso ser dono da casa; ao mesmo tempo, não há casa nem interior que não tenha porta e janela, isto é, um lugar de passagem para o estrangeiro (DERRIDA, 2000 apud AMORIM, 2001, p. 26-27).



POUSO 7: O campo como território de risco e imprevisto

No dia 07 de novembro de 2018, ao chegar à EMEI, fui surpreendida pela notícia do fechamento do berçário, previsto para o ano de 2019. A demanda por vagas para as crianças de um ano era bastante expressiva e precisava-se criar espaço físico para que elas fossem acolhidas. O intento de zerar a fila de espera por vagas nas creches foi uma promessa de campanha do prefeito eleito, Alexandre Kalil, e essa ação contemplava o compromisso assumido. A direção e a coordenação da EMEI marcaram uma reunião com a Subsecretária de Planejamento, Orçamento, Gestão e Finanças da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) a fim de apresentarem dados do contexto da instituição que pudessem corroborar com a continuidade do atendimento aos bebês. Contudo, não obtiveram êxito, não restando alternativa senão acatarem a resolução.

Argumentei que não havia necessidade de fechar o berçário. Nós tínhamos espaço para acolher a turma de um ano. Conversei com os professores e eles aceitaram realocarmos a sala de multimeios para outro espaço. Mas isso não adiantou. Falei que a visibilidade que o berçário tem conseguido está sendo muito importante para os professores. Eles estão mais motivados... estão sentindo que fazem um trabalho importante. Falei que havia uma pesquisadora da UFMG pesquisando a literatura e os bebês... Disse que havíamos sido aprovados no projeto “Boas Práticas” com um relato do berçário... Mas nenhum argumento funcionou. A única coisa que fizeram foi nos mostrar uma folha com uma lista de crianças. A verdade é que o berçário sai caro para a prefeitura. Essa é a verdade. (ROGÉRIA, diretora da EMEI – Entrevista concedida em 07/11/2018)

Havia uma lista de espera para matrículas de crianças no berçário, no ano de 2019, de dezoito crianças. Como o número máximo de bebês em uma turma é de doze crianças, o atendimento ainda ficaria deficitário em seis vagas. Já para o recorte de um a dois anos,

havia uma fila de espera de quarenta e três crianças. Sendo formadas duas turmas em regime parcial, a escola conseguiria atender vinte e quatro crianças, ficando com um déficit de dezenove vagas.

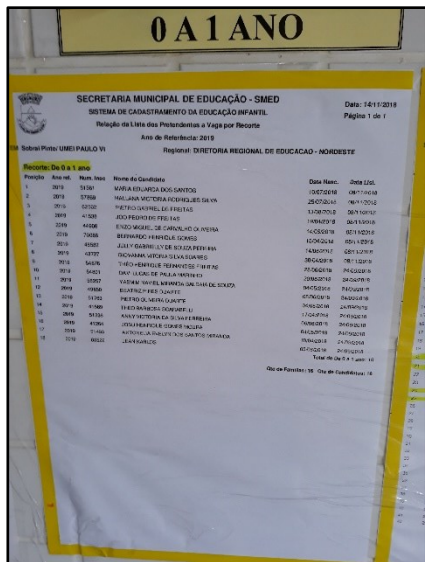


Fig. 78 - Lista de crianças de 0 a 1 ano de idade concorrendo a uma vaga para o ano de 2019
Arquivo da pesquisadora

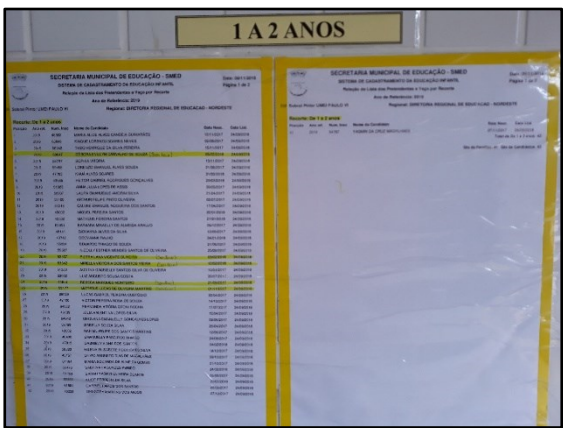


Fig. 79 - Lista de crianças de 1 a 2 anos de idade concorrendo a uma vaga para o ano de 2019
Arquivo da pesquisadora

A universalização do atendimento para as crianças de zero a cinco anos é muito complexa. Ainda não há número suficiente de escolas públicas infantis que possam receber todas as famílias de baixa renda ou que desejam que seus filhos e suas filhas estudem na Rede Municipal de Belo Horizonte. Consideramos legítimo o esforço da Secretaria Municipal de Educação para ampliar as oportunidades de acesso à educação das crianças, mas ponderamos que há a necessidade de se estudar cada contexto. Nesse sentido, a direção da EMEI BEM-TE-VI manifesta seu ponto de vista sobre a política de universalização do atendimento às crianças de zero a dois anos da seguinte maneira:

Eu acho que o foco da prefeitura hoje é zerar a lista. O impacto para a comunidade, para a gestão e para os professores não está sendo computado. [...] O impacto aqui na escola: colocam pra mim 12 crianças de um ano para um adulto... é muito!!! Muitas não andam quando chegam... não têm autonomia... precisam de colo... elas não se alimentam sozinhas... Então, colocar 12 crianças para uma turma de 1 ano é abrir mão da qualidade de aprendizagem... é sacrificar os professores... é não ter no centro a criança. O trabalho fica muito mais no cuidar do que no educar. O educar não é prioridade. Vamos voltar a ser uma escola assistencialista. Essa é a realidade da rede de Belo Horizonte. [...] Como desenvolver um trabalho de qualidade assim?

Como ampliar as experiências das crianças? (ROGÉRIA, diretora da EMEI – Entrevista concedida em 03/08/2018)

As crianças sempre foram alvo de ações decorrentes da maior ou menor sensibilidade dos adultos. Durante muito tempo elas transitaram por políticas públicas paternalistas e assistencialistas que não as consideravam como sujeitos de direitos. O século XX foi o momento em que o direito das crianças se estabeleceu. Desde então, as ciências humanas e sociais têm se debruçado sobre a construção de um discurso que enfatize essa concepção (KUHLMANN JR, 2000; 2010; KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011; SILVA, I. O., 2004, 2007, 2016).

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁰, no ano de 2017, veio afirmar o direito das crianças à aprendizagem e definir os princípios para uma formação humana integral. Seus pressupostos articulam uma espécie de fundo curricular em que a igualdade, a diversidade e a equidade são seus componentes basilares. A proposta evidencia que o espaço educativo para as crianças de zero a seis anos não se referenda apenas pelas práticas de cuidado e bem-estar infantil. As crianças têm o direito de vivenciar um rico repertório de experiências que ampliem seu desenvolvimento e sua aprendizagem. As prerrogativas para a educação da infância estão expressas nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento expostos na BNCC, que compreendem: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Comunicar-se.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2018, pp. 9-10) declara que a elaboração da BNCC/Educação Infantil consolida o pertencimento desse segmento à estrutura da Educação Básica. Outro ponto importante apontado por Barbosa se refere à ruptura que o documento faz com a lógica das disciplinas presentes em muitos documentos de orientações curriculares municipais e propostas pedagógicas de escolas infantis. A ideia dos campos de experiência é, justamente, deslocar o centro curricular de disciplinas acadêmicas ou áreas de conhecimento da Educação Infantil.

⁴⁰ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)

Para Barbosa (Ibidem, p. 13), outro ponto relevante do documento é a produção das subcategorias dentro da grande categoria infância: os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Essa divisão trouxe mais visibilidade para os bebês, que eram muito invisíveis não apenas socialmente, mas nos discursos pedagógicos e nas pesquisas acadêmicas. Além disso, as subcategorias podem potencializar a qualificação das propostas educacionais e, ao mesmo tempo, fortalecer a grande categoria “das crianças”.

A BNCC não trata de ações ou condutas esperadas em relação ao professor, nem induz a opções por abordagens ou metodologias, deixando essas escolhas a cargo dos currículos e dos projetos pedagógicos que devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino, e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características das suas crianças. O desafio que se coloca, a partir disso, é o de consolidar um trabalho pedagógico que contemple as proposições da Base Nacional Comum Curricular, que assuma as experiências extraescolares das crianças como ponto de partida para o planejamento de ações e de práticas e que confirme o sentido profissional do trabalho dos docentes, que não são pais ou mães substitutos.

Em seus desdobramentos para a prática pedagógica, o documento tem suscitado algumas críticas. A mais recorrente é a avaliação de seu caráter prescritivo baseado em modelos universais de desenvolvimento que se contrapõe à perspectiva de criança como sujeito histórico e social (ARROYO, 2016; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019). Além do impacto sobre as crianças, propostas curriculares externamente orientadas retiram dos docentes a sua autoria e autonomia profissional, restando-lhes replicar, de forma mecânica, saberes concebidos por outros e que pouco dialogam com as demandas de sua cultura escolar específica.

Também a subdivisão da Educação Infantil por categorias etárias, que para Barbosa (2018) resultou em visibilidade para os bebês e fortaleceu a categoria infância, gerou discussões sobre a possibilidade dessa separação remontar à psicologia comportamentalista, com a crítica recaindo sobre o desenvolvimento infantil ser classificado em estágios de desenvolvimento (ARELARO, 2017).

É muito representativa a fala da diretora da instituição, pois evidencia o caráter identitário de uma escola infantil ocupada com a socialização, com a autonomia, com a ampliação

de experiências das crianças e com a qualidade do atendimento ofertado. Há sinais de insatisfação com a política pública adotada pela PBH vide a recusa do retorno da função assistencialista exercida pelas creches e a ênfase no compromisso ético de construir uma escola de qualidade para todas as crianças.

O comunicado nos pegou de surpresa. Como faríamos para dar continuidade à pesquisa considerando o recorte etário estabelecido de crianças de até dezoito meses? Pretendíamos, no ano de 2019, acompanhar o grupo de bebês que ingressariam na escola para tentar estabelecer um panorama das suas experiências com a literatura. Com a medida adotada pela prefeitura, não teríamos mais como pesquisar as crianças menores de nove meses. Essa era também a preocupação da direção da EMEI: a pesquisa teria que ser interrompida?

Pensamos em duas alternativas: mudar de instituição ou continuar na mesma escola e traçar outros rumos para a investigação. Consideramos que trocar de EMEI acarretaria colocar em cena todos os processos para a escolha da instituição, para a autorização da pesquisa e para a criação de vínculos com os profissionais da escola. Tais procedimentos demandariam tempo, o que poderia comprometer as análises e as interpretações dos dados. Além disso, teríamos que considerar as diferenças de contextos vivenciais: localização da instituição pesquisada, perfil dos professores, da comunidade atendida e outros mais. Sendo assim, optamos por continuar na EMEI BEM-TE-VI e acompanhar a turma no ano de 2019.

As observações, no ano de 2019, continuaram sendo feitas nos mesmos moldes do ano anterior: visitas duas vezes por semana no turno da manhã e uma vez por semana no turno integral. As crianças agora faziam parte da turma de um ano integral. O professor referência do turno da manhã continuou sendo o Jorge, mas não havia mais o compartilhamento da regência com outro(a) professor(a). A professora referência do turno da tarde seguiu sendo a Bárbara. A Simara permaneceu assistindo os dois turnos com os banhos, as trocas de fralda e a auxiliando os(as) professores(as) em outras práticas cotidianas. Bárbara e Jorge agora eram os únicos responsáveis oficiais pelo grupo de 14 crianças.



A ausência da dupla educativa impactou muito as propostas pedagógicas e as ações de cuidado da turma pesquisada. As palavras da Bárbara evidenciam essa afirmativa:

Cris, olha bem se tem condições isso! Como você pode desenvolver um bom trabalho com catorze crianças para um adulto. Só mesmo um mágico! Eu dou graças a Deus quando você vem. Eu fico muito mais segura. Eu morro de medo dessas crianças se machucarem. Elas agora andam para tudo quanto é lado, sobem nas coisas... estão muito mais independentes! Elas estão certas! É pra isso mesmo que a gente trabalha: pra que elas ganhem autonomia. Agora eu te pergunto: como eu organizo o grupo para dar uma pintura? Para eu poder olhar as agendas, eu coloco brinquedo no chão e fico com um olho no peixe e outro no gato. (DIÁRIO DE CAMPO – 27/02/2019)

A proposta da dupla educativa é de que dois(duas) professores(as), como uma mesma categoria profissional, mesmas funções e mesmo salário, possam compartilhar, sem divisões nominais, um único grupo de crianças. A ideia é de que esses docentes partilhem as mesmas responsabilidades com as crianças, as famílias e tenham o mesmo poder de decisão.

Os professores do berçário relatam que a ideia de trabalhar em dupla trouxe, inicialmente, medo e insegurança, pois representava o desafio de negociar, confrontar, dialogar, escutar, flexibilizar, divergir e ceder. Contudo, não houve muita dificuldade em afinar os diferentes instrumentos, pois todos tinham como meta fazer o melhor para as crianças. A cooperação, o clima amistoso, o cuidado e o respeito entre os(as) professores(as) dos bebês reverberaram no grupo de bebês, que usufruíam da hospitalidade oferecida pelos docentes. O exercício de escutar e confrontar pontos de vista trouxe para a equipe a quebra de muitas certezas e o encontro com a novidade, referências importantes da Teoria da Complexidade.

Filippini (1999, pp. 124-126) relata que o intercâmbio contínuo de informações entre docentes possibilita não só avanços no atendimento das crianças, mas também crescimento profissional. Lidar com pontos de vista opostos, com teorias didáticas e de ensino diversas, com habilidades diferentes de observar e escutar as crianças, enriquece o trabalho pedagógico, pois propicia refletir a partir de outra ótica. Além disso, Malaguzzi (1999, p. 81) argumenta que o coensino, ou seja, o trabalho em dupla de professores, “representa o rompimento deliberado com a solidão e o isolamento profissional e cultural dos professores”.

Houve ampliação no número de atendimentos de crianças de dois anos em regime parcial. A sala de multimeios foi desmontada para acomodar uma turma de um ano parcial e ainda houve uma redução no número de crianças de três anos parcial matriculadas.

Turmas	Ano de 2018	Ano de 2019
Berçário	1	x
1 ano integral	1	1
2 anos integral	1	1
3 anos integral	x	3
1 ano parcial	3	3
2 anos parcial	1	4
3 anos parcial	5	3

4 anos	5	5
5 anos	3	3

Quadro 03 - Turmas dos anos de 2018 e 2019

Assim, não foi necessário o uso do espaço destinado ao berçário para receber turmas de qualquer idade. Como foi interditada a matrícula de crianças menores de um ano, mesmo havendo demanda, como apresentado anteriormente, houve uma reorganização do ambiente. Ele foi reconfigurado em uma brinquedoteca.



Fig. 83 - Brinquedoteca
Arquivo da pesquisadora



Fig. 84 - Brinquedoteca
Arquivo da pesquisadora



Fig. 85 - Brinquedoteca
Arquivo da pesquisadora



Fig. 86 - Brinquedoteca
Arquivo da pesquisadora

Recomeçamos o trabalho de campo no dia 13 de fevereiro de 2019. O objetivo era retornar no primeiro dia do novo ano letivo, porém, em conversa com a coordenação da escola, decidimos que eu reiniciaria a pesquisa após a primeira semana de fevereiro, pois as crianças já estariam no horário integral.

Como a escola e os(as) professores(as) já eram conhecidos das crianças, não houve nenhum contratempo com o início do ano letivo para a turma pesquisada. Segundo informações do Jorge e da Simara, as crianças entraram para o novo ambiente sem demonstrarem insegurança, medo ou ansiedade. Despediram-se dos responsáveis e partiram para a exploração do novo espaço. O Jorge relatou:

A Mariana chegou com a sua bonequinha de sempre e abraçou alguns colegas espontaneamente. Depois, pulou sorrindo no colo da Simara. A Mel chegou mais resabiada e passou a mão por todas as paredes que compunham o espaço. Sentou-se, em seguida, no tapete colorido e mordeu a Gabriela. O Luís também entrou sem problemas e sorriu ao ver a Simara. A Soraya entrou como se nem tivesse ficado longe da escola. O Theo recusou-se a entrar, agarrando-se ao pescoço da mãe, mas ao ver o carrinho preferido... pulou no chão e foi correndo brincar com o “velho amigo”. A Ayla e o Paulo chegaram juntos. Acho que um deu força para o outro por que entraram sem problemas. Eu achei que o Paulo ia chorar. Mia entrou boazinha, como sempre. A Eduarda e o Tomás faltaram. Marcela e Amanda também chegaram numa boa. Aliás, a Marcela desabrochou! Está muito mais sorridente e imita tudo. (DIÁRIO DE CAMPO – 13/02/2019)

Fui calorosamente recebida pelo Jorge e pela Simara. Sentei-me no tapete colorido e cumprimentei as crianças que brincavam pelo espaço com blocos de encaixe.

Em meados de abril, passamos a fazer as observações no turno da tarde a fim de investigar também as ações de compartilhamento do espaço literário feito pelas professoras e pelas crianças. Constatamos, durante nosso tempo de pesquisa empírica, que a construção do território do imaginário e sua expressão não são decorrentes apenas das práticas de leitura de livros de literatura. A literatura se espraia pelas ações das crianças em outros contextos vivenciais. Como bem diz Alkimin (2006),

As ficções vivem. Espraíam-se, além das margens da literatura, para escoarem no centro da realidade cotidiana. Da prática científica à política, da arquitetura urbana às tecnologias genéticas, da economia à publicidade, da mídia à epistemologia, exercitamos cotidianamente procedimentos de ficcionalização do mundo e da vida. Com sua atividade possibilitadora de alterar o material do mundo, desrealizando-o e revirando suas distinções, como um caleidoscópio, as ficções modelam e articulam realidades em cascata e compõem um arranjo de configurações imprevisíveis que lançam luz sobre o seu transbordamento na atualidade. (sem página)

A experiência literária, embora associada no senso comum à imaginação, ao devaneio, a ausência de verdade, à ilusão, propaga-se por outras dimensões, revelando a força de sua presença em todas as formas de saber e de agir e em tudo que nomeamos como realidade. A ficção seria assim como uma potencialidade inconsciente que se propaga não só na literatura como nos discursos cotidianos e científicos. Trataremos mais detalhadamente desse aspecto do ficcional mais adiante.

QUARTO CAPÍTULO – CARTOGRAFANDO... A *AUTOPOIESIS*

As crianças voltam do café da manhã, bebem água e são convidadas a brincar livremente na área externa que fica contígua à sala de referência. Jorge abre as portas e todas saem correndo e saltitantes. O sol ainda está morninho, o que torna agradável brincar fora da sala. Algumas crianças vão para a casinha, outras se agarram à tela que separa a escola do campinho de futebol, tentando encontrar algum cavalo pastando – Tomás e Mel adoram observar os cavalos – e outras sobem e descem dos bancos de concreto, exercitando uma habilidade recém-adquirida. Alguns minutos depois, noto Mariana pisando em algumas folhas secas que estão sobre o gramado. Ela pisa, repisa... procura outras... pega algumas já pisadas... coloca-as perto do ouvido... joga-as no chão... pisa... pisa... explora... percebe... conhece... Alterna seu pisotear entre as folhas verdes e amareladas. “Algumas folhas fazem barulho! Algumas folhas fazem barulho quando eu piso!”, parece pensar... parece constatar... Pega uma folha seca e põe na boca! “Será que ela faz croc, croc quando eu mordo?”, parece pensar... Jorge, que a observa de longe, intercede: “Mariana, na boca, não!” Ela cospe a folha e faz careta! Jorge olha pra mim e sorri. Retribuo o sorriso. (DIÁRIO DE CAMPO – 18/03/2019)

Isabelle Stengers (2016, p. 165) afirma que uma ciência triste é aquela que não se dança, reconhecendo que a ciência é uma invenção histórica refeita a cada instante, em que as possibilidades do que é dito e do que é visto se transformam, ganhando novos sentidos. Trata-se de uma história de invenções que despedaça qualquer crença na natureza fixa do conhecimento. De acordo com Stengers, as práticas científicas não são a forma por excelência do conhecimento, mas uma maneira específica de operar cognitivamente. Para ela, é a essência movente do mundo que possibilita uma maneira particular de lidar com a razão. A inventividade seria o fundamento da busca do conhecimento, pois ela cria um diálogo poético com a realidade investigada, no qual o que importa é fabricar as condições para a interação acontecer. Fazer uma pergunta que viaje tem a ver, segundo a filósofa da ciência, com a viabilidade de construir contrastes positivos aos quais dá o nome de conversas divergentes. Contudo, a divergência não tem aqui a conotação de discordância e, sim, de criação. Stengers (2016, p. 167) declara que “você criar a si mesmo é o que importa para você em um processo divergente. Tentar entender a divergência e não descobrir a semelhança ou generalizar: eis o ponto das questões genéricas; questões que devem suscitar criações”.

Interessa-nos, à semelhança de Stengers, instigar o confronto entre formulações teóricas em torno da temática do ser e do real fundamentadas histórica e cientificamente com um

modelo de criação alicerçado na Biologia do Conhecer de Humberto Maturana e Francisco Varela. Ambos os pesquisadores de origem chilena propõem uma nova abordagem para o cognitivismo, partindo de fenômenos observáveis. Maturana, como neurobiólogo, e Varela, como neurocientista, dirigem seus estudos para o problema de saber como conhecemos. Para os pesquisadores, o mote propulsor da investigação inicia-se com uma perplexidade que impulsiona o sujeito cognoscente à invenção de si e do mundo. O suporte explicativo da teoria por eles construída é a inventividade intrínseca à cognição. O conhecimento e o mundo da experiência subjetiva provocariam uma circularidade, uma vez que as perturbações do meio gerariam uma perplexidade, um problema, acionando um sistema de análise que se autoanalisa.

A referência aos estudos dos biólogos chilenos nos interessa pelo lugar que a invenção ocupa na sua obra. Os pesquisadores ressignificam os estudos da cognição em contraste com os modelos que preconizam a análise “de cima para baixo” (top-down), a tradição dominante da inteligência artificial (IA), ou a emergência dos processos cognitivos, a partir da constituição de uma rede de componentes subsimbólicos (neurônios), executando uma análise “de baixo para cima” (bottom-up). Ao pensar a cognição como uma invenção do sujeito cognoscente e do mundo, Maturana e Varela (1984/2001) fazem da regularidade do sistema nervoso seu suporte explicativo para a criação, considerada intrínseca ao ato de conhecer, o que se figura como uma crítica ao pressuposto filosófico segundo o qual conhecer é o mesmo que representar⁴¹. O sujeito epistêmico, dentro da proposta dos biólogos do conhecimento, é considerado imerso em uma complexidade que o torna irreduzível a princípios invariantes e universais. É a dimensão temporal do ato de conhecer que é resgatada, nas ideias propostas por Maturana e Varela. Assim, a cognição passa a ser entendida como uma prática e não mais como uma representação. Como ação do sujeito cognoscente, a cognição põe em relação elementos heterogêneos: forças sociais, culturais, tecnológicas, semióticas, etológicas e sensoriais. Movimentos que traçam mapas com linhas que não se fecham em formas perfeitas e universais. As relações cognitivas são, portanto, abertas e temporais, guardando uma instabilidade intrínseca que lança o ser humano em um constante devir.

⁴¹ Essa mudança paradigmática fez com que Maturana e Varela ocupassem o lugar de “rebeldes” pelos teóricos das ciências da cognição. Ver ANDLER, D. (1986). As ciências da cognição. In: HAMBURGER, J. (org.). *A filosofia das ciências hoje*. Lisboa: Fragmentos, 1988. e ANDLER, D. *Introdução às Ciências Cognitivas*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1998.

É importante elucidar que, para os pesquisadores chilenos, pensar o vivo não significa defini-lo como um sistema autorregulador⁴², em que a assimilação e a acomodação são dimensões que regem o equilíbrio. A novidade da sua teoria reside no fato de pensarem o vivo como um “sistema autopoietico”, à diferença dos sistemas alopoiéticos⁴³, o que significa considerá-lo como um organismo⁴⁴ que produz a si mesmo em interação com o meio. A concepção de um sistema com entradas e saídas deixa de fora a dimensão da autocriação permanente.

O processo incessante de transformação do vivo proposto por Maturana e Varela (1984/2001) é mais radical do que a teoria da evolução apresentada por Darwin (1859)⁴⁵, que surgiu como uma crítica à perspectiva criacionista. A relação posta pela teoria darwiniana entre o ser vivo e o meio obscureceu, segundo os autores, a perspectiva temporal e de criação que se vinculam à evolução. Embora a noção da programação genética, mais atual na teoria da evolução, revele a possibilidade de transformações fortuitas, ela também não dá conta da invenção proposta pelos biólogos, pois acentua a reprodução, o que significa pensar o ser vivo a partir de seu código genético, e não do fluxo criador.

Maturana e Varela (1984/2001, p. 125) falam em evolução como deriva natural. Nessa perspectiva, os organismos vivos e o meio variam de modo independente e do encontro dessas duas variações surgirão a estabilização e a diversificação fenotípica. Segundo os pesquisadores “a constância e a variação das linhagens dependerão, portanto, do jogo entre as condições históricas em que elas ocorrem e as propriedades intrínsecas dos indivíduos que as constituem”. A noção de deriva natural corresponde, no contexto da sua teoria, à sustentação de uma processualidade basilar que entende o ser vivo e o meio

⁴² A noção de autorregulação será tratada por Maturana e Varela dentro da perspectiva da autopoiese e não como fundamento restrito da cognição.

⁴³ Maturana e Varela (1984/2001) utilizam o termo alopoiéticos para designar os sistemas que não são capazes de se reproduzirem e cujo produto não é ele próprio. Exemplo: Em uma indústria de automóveis, o maquinário da linha de montagem, via de regra, não aparece fazendo parte de seu produto final.

⁴⁴ O termo organismo utilizado por Maturana e Varela deriva do léxico empregado na área biológica. Entretanto, ele não se restringe ao entendimento da constituição orgânica dos seres vivos. A corporificação do conhecimento defendida pelos autores inclui acoplamentos sociais, inclusive linguísticos, que marcam e incluem os seres humanos na história e na cultura. Essa é a essência da teoria dos pesquisadores chilenos: a corporificação do biológico no mundo.

⁴⁵ DARWIN, C. (1859). *A origem das espécies*. São Paulo: Martin Claret: São Paulo, 2014.

como movimento antes que coisas, como processos incessantes de engendramento, o que asseguraria a continuidade do curso evolutivo. O meio, para os autores, não preexiste como um espaço em que o ser humano vai situar a sua existência, mas é constituído por ele como um território de existência. Ser vivo e meio estariam inseridos, assim, em um processo de criação constante que recupera o criacionismo, mas sem instância criadora: autoprodução; autopoiese.

O acoplamento estrutural, que será tratado mais adiante, seria o responsável pela evolução dos organismos, uma vez que, em suas recorrências, instauram-se regularidades anatômicas, funcionais e comportamentais na estrutura dos seres vivos. É por meio do acoplamento estrutural que os organismos têm a sua sobrevivência assegurada. O acoplamento é com o meio e não ao meio; é composição, agenciamento, adaptação, como busca ativa para a solução de um problema. É no nível do organismo, como ser concreto, encarnado no mundo, que o processo de autopoiese é testado.

O conceito de rizoma, proposto por Deleuze e Guattari (1980/2011), relaciona-se à ideia de deriva natural, uma vez que o tempo aparece como rede de movimentos e linhas que se bifurcam e se encontram, fabricando configurações adjacentes e, ao mesmo tempo, pertencentes à trama. A cartografia proposta pelos autores franceses refere-se a um espaço temporalizado e a um tempo espacializado onde o devir e a invenção são conectados por linhas rizomáticas. É o aspecto da inventividade deleuzeguattariana que se entrelaça com a biologia de Maturana e Varela, dado que a criação não toma o tempo em seu estado puro, mas o organismo vivo como construção espaço-temporal. De acordo com as interseções chilenas e francesas, os seres vivos seriam formas que desenham seus contornos em interação com o meio, distinguindo-se dele, mas mantendo seu devir e sua diferenciação sempre por meio das perturbações por ele produzidas.

No livro *A árvore do conhecimento*, Maturana e Varela mostram a originalidade de suas ideias indicando que o mundo não é anterior às nossas experiências. O modo interativo de nossa existência nos revela que aquilo que pensávamos ser repetição sempre foi diferença e o que considerávamos ser monotonia nunca deixou de ser liberdade.

A experiência de entender o pensamento de Maturana e Varela não é uma tarefa fácil para quem se acostumou a aceitar com passividade informações de um mundo pronto e

acabado. Suas teorias fundamentam-se em evidências que afirmam a autonomia e a responsabilidade no nosso viver. Nas palavras dos biólogos (MATURANA e VARELA (1984/2001, p. 22),

Tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo. Essa é nossa situação cotidiana, nossa condição cultural, nosso modo habitual de ser humanos.

Em nosso itinerário imprevisível delineado pelo fazer dos bebês em seus processos de construção de seus territórios vivenciais, aceitamos o convite feito por Humberto Maturana e Francisco Varela para suspender nossa tentação pela certeza, a fim de nos deixarmos pensar o fenômeno do conhecimento por meio de outros paradigmas.

Os pesquisadores lançaram um argumento do qual não pudemos escapar. De acordo com eles (MATURANA e VARELA, 1984/2001, p. 22),

[...] toda experiência cognitiva inclui aquele que conhece de um modo pessoal, enraizado em uma estrutura biológica, motivo pelo qual toda a experiência de certeza é um fenômeno individual cego em relação ao ato cognitivo do outro, numa solidão que só é transgredida no mundo que criamos junto com ele.

Os autores procuram defender que qualquer experiência é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível sua descrição. A inseparabilidade entre o ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser é resumido em dois aforismos-chave elaborados por Maturana (1984/2001, pp. 31-32): “Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” e “Tudo que é dito é dito por alguém”. No primeiro, enfatizam a circularidade entre a ação e a experiência, afirmando que todo ato de conhecer faz surgir um mundo e vice-versa. Já o segundo aforismo evidencia a particularidade da linguagem para a constituição do humano em nós e também para o compartilhamento de nossos fazeres e saberes.

A circularidade entre ação e experiência se aplica ao processo de escrita e de leitura deste trabalho, na medida em que toda argumentação e toda reflexão fazem surgir um mundo construído por alguém em particular animado por determinadas circunstâncias. Maturana e Varela (1984/2001, p. 33) afirmam que

Fazer surgir um mundo é a dimensão palpitante do conhecimento e está associado às raízes mais fundas de nosso ser cognitivo, por mais sólida que seja a nossa experiência. E, pelo fato dessas raízes se estenderem até a própria base biológica, esse fazer surgir se manifesta em todas as nossas ações e em todo o nosso ser. Não há dúvida de que ele se manifesta em todas as ações da vida social humana nas quais costuma ser evidente, como no caso de valores e preferências. Não há descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas. O fenômeno do conhecer é um todo integrado e está funcionando da mesma forma em todos os âmbitos.

Os biólogos se debruçaram sobre o fenômeno do conhecer tendo como premissa a universalidade do fazer no conhecer, dado que informa o problema e a origem para tentar revelar seu fundamento. A efetividade operacional do ser vivo é, assim, o ponto de partida para entender o conhecer como um fazer daquele que conhece, ou seja, a estrutura daquele que conhece é fundamento primeiro para fazer surgir o conhecer por meio da ação.

A organização dos seres vivos cumpre, na Biologia do Conhecer, papel primordial para o entendimento dos processos cognitivos. Dessa forma, as bases biológicas do conhecer não devem ser tratadas somente como um adorno ou restritas ao funcionamento do sistema nervoso. Para os biólogos (MATURANA e VARELA, 1984/2001, p. 40) é necessário um exame mais minucioso das bases biológicas encarregadas do conhecimento para entender como elas se enraízam na totalidade dos seres vivos e também como individuação deriva de um jogo inventivo permanente.

Ao contrário de apresentar exclusivamente críticas aos modelos cognitivista computacional e conexionista, os cientistas constroem uma teoria cuja tese central pode assim ser resumida: construímos o mundo em que vivemos a partir do nosso viver. Por sua vez, ele também nos constrói no decorrer de nossa trajetória vivencial. Tal asserção conduz às implicações éticas, uma vez que não nos isenta da responsabilidade do mundo que configuramos em nosso viver.

POUSO 8: A dimensão criativa da cognição

Quando um sonhador de devaneios afastou todas as “preocupações” que atravancavam a vida cotidiana, quando se apartou da inquietação que lhe advém da inquietação alheia, quando, enfim, é realmente autor da sua solidão, quando, enfim, pode contemplar, sem contar as horas, um belo aspecto do universo, sente, esse sonhador, um ser que se abre nele.

Gaston Bachelard – *A poética do devaneio*

O biólogo Humberto Maturana, com a colaboração do também biólogo Francisco Varela, constrói uma teoria do conhecer fundamentada em um mecanismo gerativo cuja dinâmica produz os efeitos que ele deseja explicar. Segundo Graciano, Magro e Vaz (1997/2014, p. 17) “sua teoria é uma teoria do viver e do observar, ela é ao mesmo tempo uma reflexão filosófica. Maturana e Varela abordam o ser vivo e o real não como categorias existentes, eternas e independentes, mas por sua constituição do viver do observador”. Para eles, a vida é um processo de conhecimento e como tal exige que nós entendamos como os seres humanos conhecem o mundo.

A expressão “ser vivo” evoca uma série de predicativos que os particulariza em grupos distintos de seres vivos: gene, célula, respiração, crescimento, reprodução, excreção, alimentação e muitos outros. Contudo, há um tipo de organização estrutural⁴⁶ que lhes confere a prerrogativa de serem classificados como seres animados. De acordo com os teóricos da biologia do conhecimento, essa distinção dá-se por meio de sua **organização autopoietica**, ou seja, da possibilidade de produzirem de modo contínuo a si próprios. Para eles, os seres vivos são máquinas autopoieticas que continuamente especificam e produzem sua própria organização por meio da produção de seus próprios componentes, sob condições de contínua perturbação e compensação dessas perturbações, que seria a produção de componentes. A autopoiese seria, então, uma condição primeira de todo organismo concreto, ou seja, corporificado no mundo.

Para validar tal proposição, Maturana e Varela buscam no metabolismo celular a dinâmica da organização dos seres vivos. A arquitetura das células é composta por grandes blocos

⁴⁶ Organização é aqui entendida como as relações que devem ocorrer entre os componentes de algo, para que seja possível reconhecê-los como membro de uma classe específica. A estrutura de algo seria os componentes e as relações que constituem concretamente uma unidade particular e configuram sua organização.

moleculares que interagem entre si participando da síntese de diversas classes de moléculas (figura 87). Essa atividade dá origem a um processo circular de produção molecular no qual a circularidade é conservada, mas a forma pode variar. É importante ressaltar que não se trata de um processo sequencial, mas sim dois aspectos de um acontecimento unitário.

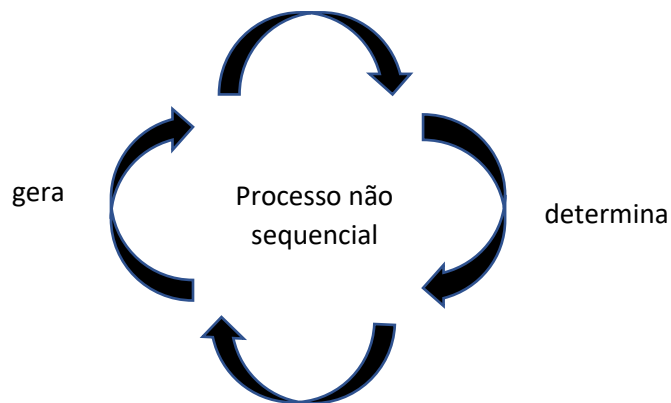


Fig. 87 - Circularidade do metabolismo celular

Esse metabolismo celular produz componentes, como aminoácidos, proteínas, enzimas e todos eles integram a rede de transformações que o produz. A estrutura e a organização das células e a integridade de seus processos permitem a distinção do meio, isto é, a dinâmica do metabolismo celular produz a diferença dentro de parâmetros organizacionais similares.

O sistema autopoietico caracterizar-se-ia, portanto, por uma rede de relações que acarretariam a diferenciação em relação a um fundo. Como rede, a organização apresenta configurações variáveis e flexíveis em processo contínuo de engendramento de si mesma. É um sistema acêntrico com conexões ou nós que podem ser acionados como centros temporários, produzindo deslocamentos. Dessa forma, a rede faz-se e refaz-se incessantemente, configurando posições transitórias e não previamente dadas. Maturana declara que

A ontogenia de qualquer ser vivo, a história individual de qualquer sistema, transcorre sob condições de conservação de organização. É uma condição constitutiva. Não transcorre para conservar a organização: não estou dizendo que os seres vivos estão o tempo todo

tratando de conservar a sua organização. [...] O que efetivamente acontece é que, no momento em que não se conserva a organização, o sistema desintegra. De modo que todas as mudanças estruturais que acontecem num ser vivo, desde o momento de sua concepção até o momento da sua morte, são mudanças estruturais com conservação de organização (MATURANA, 2001/2014, p. 81).

Contudo, ao mesmo tempo em que a estrutura do sistema opera para a manutenção de sua organização, ela também estabelece o que autoriza como perturbação. Essas interações (perturbações) que a estrutura admite podem ocorrer com conservação da organização ou com destruição da mesma. Explicando melhor: todo sistema determinado por uma estrutura existe em um meio e é visto como distinto pelas ações de um observador. A possibilidade de existência de um ser individual se dá a partir de uma correspondência entre sua organização estrutural e o meio no qual ele vive. A complementaridade estrutural entre o sistema e o meio é necessária para manutenção da vida e é chamada de acoplamento estrutural (adaptação). A conservação do acoplamento estrutural, ou seja, a correspondência entre sistema e meio, permite a continuidade da vida.

Na história das interações individuais (ontogenia), vimos que a conservação da autopoiese e a manutenção do acoplamento estrutural favorável com o meio são condições necessárias para a existência dos seres vivos. Também a deriva estrutural constituinte dos sistemas animados opera para transformações ontogenéticas, podendo inclusive gerar mortes dos seres vivos no caso de as mudanças não serem congruentes com o meio. Contudo, há também uma história filogenética das espécies que é gerada sequencialmente por relações reprodutivas. Nela configura-se a repetição de um mesmo mecanismo que permite a geração de formas orgânicas que geram linhagens. Na figura 88 temos a reconstrução da deriva natural⁴⁷ provável de um grupo particular: os antropoides. Ela revela que há muitas variações de estruturas que são capazes de produzir indivíduos viáveis em um determinado meio, mas também denota, ao longo da história, o desaparecimento de linhagens que não conseguiram se acoplar estruturalmente a um meio em constante mutação. Esse fato evidencia que há, no processo de evolução dos seres

⁴⁷ Maturana e Varela (1984/2001, p. 130) consideram que a evolução acontece como um fenômeno de deriva natural, sob contínua seleção filogenética. Nela não há, em contraposição à tese darwiniana, progresso nem otimização do uso do ambiente. O que ocorre é a conservação da adaptação e da autopoiese em um jogo contínuo no qual organismo e meio se veem às voltas com os processos de acoplamento estrutural.

vivos, uma permanência, algum mecanismo constante e determinista que subsiste ao longo da história: a invariância da autopoiese e do acoplamento estrutural.

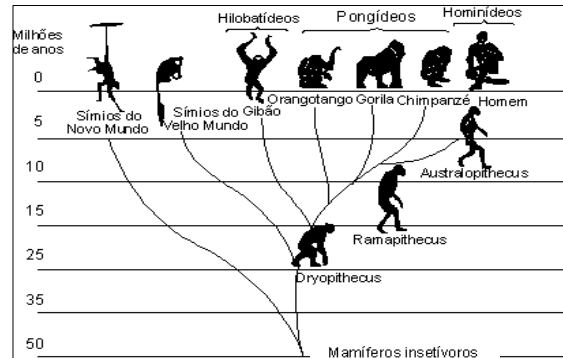


Fig. 88 - Árvore filogenética provável dos antropóides

Fonte: < <http://rgarridoblog.blogspot.com/2011/05/arvore-filogenetica-da-evolucao-do.html> >

À vista disso, percebemos que o meio pode desencadear mudanças na estrutura de um ser vivo, mas não pode determiná-las, possibilitando transformações estruturais. Também o meio muda de modo contingente a partir das interações com os seres vivos, uma vez que o observador faz referências particulares a ele. As variações fenotípicas, conservadas ou diversificadas, são decorrentes do jogo entre as propriedades individuais dos seres vivos e as condições históricas em que elas ocorrem. A descrição dos seres vivos deriva-se da encarnação da organização biológica em um corpo que lhe dá forma e o atualiza.

A ocorrência de variações no ser vivo individual deve-se à sua abertura constitutiva que seleciona as perturbações ambientais que serão acolhidas. Essa característica de tolerância, de aceitabilidade e extensão foi classificada por Maturana (2001/2014, p. 103) como deriva estrutural. Os seres vivos existem, assim, somente enquanto suas interações (perturbações) desencadeiam mudanças congruentes com o meio no qual eles se encontram inseridos. Essas variações de estados serão sucessivas enquanto as correspondências com o ambiente forem satisfatórias. A ontogenia de um ser individual é uma deriva estrutural, em que as mudanças estruturais que ocorrem são contingentes

com as interações do meio. De acordo com Maturana (Ibidem, p. 103), “viver é deslizar na realização de um nicho⁴⁸”.

Os sistemas vivos são, assim, determinados estruturalmente, isto é, são sistemas organizados de tal maneira que tudo que lhes acontece está relacionado à sua estrutura e não com qualquer aspecto transcendental de uma realidade independente. Os sistemas vivos são máquinas moleculares que operam como redes fechadas de produção de moléculas tais que as moléculas produzidas a partir de suas interações produzem a mesma trama molecular que as produziu. Neste sentido, a posição assumida pelos pesquisadores chilenos é mecanicista, pois recorrem às forças e aos princípios do universo físico para explicar a organização dos seres vivos, desconsiderando interpretações animistas. Também utilizam o termo “máquina” no sentido de expressar o dinamismo manifesto nos sistemas vivos. Para Maturana e Varela (2001/2014, p. 189) as máquinas autopoieticas são sistemas vivos que

Não têm entrada e nem saída. Podem ser perturbadas por fatores externos e experimentar mudanças internas que compensem essas perturbações. Se essas se repetem, a máquina pode passar por séries reiteradas de mudanças internas, que podem ser ou não as mesmas. No entanto, qualquer série de mudanças internas que se produzam está subordinada à conservação da organização da máquina, sendo esta condição definidora das máquinas autopoieticas.

A ideia da autopoiese deseja colocar em evidência a capacidade interpretativa dos organismos vivos, concebendo os seres humanos não como um agente que descobre o mundo, mas, sim, que o constitui em seu fazer. À noção de máquina poderíamos evocar novamente a imagem de rede, buscando o sentido de uma geometria variável e flexível, sem forma fixa, encontrando-se em processo de autoengendramento constante. A rede reconfigurar-se-ia a partir das novas conexões, em movimentos não lineares.

O ser e o fazer são inseparáveis em um sistema autopoietico, o que origina toda a fenomenologia que caracteriza os seres vivos. Desse predicado decorre outro que seria a sua autonomia processual. Ela é derivada de uma clausura operacional (MATURANA e VARELA, 1984/2001, p. 101) resultante da organização estrutural das células que

⁴⁸ Nicho como um conjunto de diversas variáveis ambientais relacionadas a uma determinada espécie, tais como o habitat onde se encontra, seu papel no ecossistema, seu poder de adaptação a fatores limitantes e necessidades de reprodução.

desempenham um processo dinâmico cujos efeitos são por elas mesmas incorporados, em uma dinâmica circular. Os sistemas dotados de clausura operacional seriam aqueles em que os processos responsáveis pela sua manutenção ocorrem dentro de uma unidade definida no espaço. Seriam eles formados por tramas fechadas, distintas e independentes em que os movimentos ocorreriam de maneira circular. A característica de sistema fechado, dada por Maturana e Varela (1984/2001), tem a finalidade de distinguir sua teoria cognitiva da que utiliza a ideia de sistema com “entradas” e “saídas”. Todavia, Varela (1973/1997, p. 54) adverte que clausura não é fechamento, pois o único invariante fica sendo a organização autopoietica. O organismo continua imerso na rede processual que o engendra, fazendo com que ele permaneça aberto para as perturbações do meio, isto é, fechamento no espaço e abertura no tempo. A clausura operacional é a condição das normas da invenção do vivo. Os seres humanos seriam, assim, autônomos, pois criariam, com seu modo de operar, suas próprias regras de funcionamento, as quais forneceriam regularidades inventadas e transitórias. Os limites que distinguem o organismo não o isolam.

Varela (1973/1997, pp. 52-54) propõe, a partir da ideia de clausura, que o mundo que a célula “percebe” é um mundo significado a partir da própria autofabricação celular, ou seja, não existe uma realidade externa completamente independente da história autopoietica do organismo. A partir dessas considerações, o autor propõe o aforismo, ampliando a problematização da bioquímica celular para um nível ontológico, no qual: “todo ato de conhecer faz surgir um mundo”, isto é, o ser vivo se define em sua prática, em sua produção/fabricação, na qual inaugura um modo de conhecer. As características da organização autopoietica – engendramento constante, multidimensionalidade, conexões inventivas – a distinguem de uma estrutura formal prévia, abstrata e deslocada do devir.

O relativismo é um problema na epistemologia, pois ele pressupõe que as diferentes perspectivas do conhecimento são arbitrárias e, por isso, incomensuráveis. A teoria da enação (VARELA, THOMPSON E ROSCH, 1992/2001) apresenta o sujeito não determinado por algo externo, fazendo com que suas ações no mundo não sejam feitas de modo arbitrário. Para Varela (1992/2001, p. 330), a realidade é dependente do sujeito da percepção, pois o que ele constrói como mundo é inseparável da sua incorporação, ou

seja, o conhecer humano inclui tanto a experiência humana vivida quanto as possibilidades de transformação inerentes a essa mesma experiência.

Da visão da mente como ativamente incorporada, decorrem duas consequências: i) se a mente não está dentro da cabeça, ela ocupa um não-lugar de codeterminação entre o interno e o externo, o que não nos permite precisar se ela está dentro ou fora; ii) o organismo como uma rede de elementos totalmente codeterminado define que nossa mente é literalmente inseparável, não só do ambiente externo, mas de todo o corpo.

Para Varela (1999/2000, p. 242), a cognição não é apenas encorporada, mas também enativamente emergente, isto é, ela se caracteriza pela sua auto-organização, complexidade ou dinâmica não linear. O princípio básico é o mesmo: a transição de local para o global. É uma codeterminação entre elementos neurais e um sujeito cognitivo global. O sujeito cognitivo global pertence a esse nível emergente e a esse modo de existência. É a atividade interna dessas propriedades emergentes que constitui o aspecto central do que a mente é, ou seja, a representação de um certo estado de coisas. Dito de outro modo: a mente é a produção constante desta realidade coerente que constitui um mundo, uma forma coerente de organizar as transições local-global (VARELA, 1999/2000, p. 246).

Fenomenologicamente, de acordo com Varela (Ibidem, pp. 247-248),

nossas mentes não apresentam uma divisão clara entre memória, de um lado, e afeto ou visão, do outro. Como consequência, uma das descobertas mais chocantes dos últimos anos é o afeto e a emoção estarem na origem do que fazemos todos os dias em nossas ações e interações com o mundo. Essa razão ou raciocínio viria a ser como bolo de cereja. A razão é o que surge no último estágio da emergência minuto a minuto na mente. Fundamentalmente, a mente é algo que emerge da tonalidade afetiva que está ancorada no corpo. [...] Desta forma, essa tonalidade emocional vai transformando-se em categorias e elementos distintos e cadeias de raciocínio, que são as descrições clássicas da mente em termos de unidades. A razão e as categorias são literalmente os picos das montanhas que estão assentados, particularmente, no afeto e na emoção⁴⁹.

⁴⁹ Texto original: Fenomenológicamente, nuestras mentes no presentan una división clara entre la memoria por un lado, y el afecto o la visión por otro. Como consecuencia, uno de los descubrimientos más impactantes de los últimos años es que el afecto o la emoción está en el origen de lo que hacemos todos los días en nuestro manejo e interacción con el mundo. Que la razón o el razonamiento vendría a ser como la

O biólogo argumenta que a experiência fenomenológica é muito complexa de ser descrita em palavras, pelo fato de uma fração considerável de sua base ser pré-reflexiva, afetiva, não conceitual e pré-noética. Há alguns pontos de contato entre o que Varela declara sobre a experiência fenomenológica de base biológica e as ideias de Golse (1999/2002, p. 101). Para o psicanalista francês, o bebê muito precocemente é confrontado com múltiplas percepções e perturbações sensoriais que ele capta construindo um arcabouço prefigurativo. Essas configurações transnatais, que remetem à ideia de memória, fazem com que os bebês sejam capazes de reconhecer um objeto por continuidade sensorial colocando-o na boca ou sentindo seu cheiro. Essa capacidade transmodal dos bebês evidencia que os processos envolvidos na construção de si e do mundo são muito complexos e afirma a indissociabilidade entre o afeto e a cognição nas suas ações de conhecer. O pertencimento dos bebês no mundo é construído, entre outros aspectos, a partir dos acontecimentos existenciais que implicam, recursivamente, uma reorganização de suas experiências.

Investigações das ciências cognitivas⁵⁰ demonstraram que individualidade não se opõe a intersubjetividade, mas que são, sim, complementares. Os primatas superiores, por exemplo, desenvolveram um tipo especial de inteligência relacionado à capacidade de reconhecer estados mentais, como desejos, intenções e emoções, baseados na presença corporal de outros companheiros. Estudos comportamentais com crianças e chimpanzés revelam semelhanças impressionantes no desenvolvimento de ambos em relação a este ponto, embora seja provável que os humanos tenham desenvolvido refinamentos posteriores.

O médico psiquiatra e psicanalista inglês Daniel Stern (1989/1992), que dedicou seus estudos à observação de bebês e à reconstrução clínica de experiências iniciais, demonstrou que o contato físico e os cuidados amorosos eram um determinante

cereza de la torta. La razón es lo que surge en el último estadio de la emergencia minuto a minuto de la mente.[...] De este modo, esta tonalidad emocional se va transformando en categorías y elementos distintos y cadenas-de razonamiento, que son las clásicas descripciones de la mente en términos de unidades. Pero la razón y las categorías son literalmente los picos de la montaña que están asentados en el afecto particularmente en el afecto y la e-moción. (Tradução nossa)

⁵⁰ PROVINELLI, D.J. e PREUSS, T. M. (1995). Theory of mind: evolutionary history of a cognitive specialization, Trends Neuroscience 18:418-424.

MEANY, M.J. et al. (1996). Early environmental regulation of forebrain glucocorticoid receptor gene expression: Implications for adrenocortical responses to Stress. Developmental Neuroscience, 18:49-72.

direto para a ampliação das sinapses dos bebês. Em outras palavras, essas crianças eram automodificadas por ações que ocorreriam no nível emocional entre os seres humanos. Também suas pesquisas evidenciaram que a capacidade empática dos bebês surge depois de poucas horas do seu nascimento.

Varela (1999/2000, p. 250) argumenta, baseado nos estudos acima elencados, que o afeto é uma dinâmica pré-reflexiva de autoconstituição do *self*, um autoafeto no sentido literal. O afeto é primordial, no sentido de que sou afetado ou movido antes que um “eu” conhecido surja. Essa qualidade pré-verbal do afeto só se consoma na presença do outro e pode ou não se expressar como um comportamento, mas certamente é sentido no corpo vivido. O modo como eu experimento meu corpo desempenha papel decisivo na forma como eu apreendo o Outro, como uma subjetividade semelhante à minha, pois é pela presença corporificada, como lugar e meio de um campo experiencial, que eu estabeleço vínculos e interações intersubjetivas.

Para a abordagem enativa, em síntese, a cognição não possui fundamento absoluto, tanto externo quanto interno, contudo, isso não quer dizer que a cognição não possua suas condições de possibilidade. Essas condições existem e são concretas, incorporadas, históricas e contextuais. É a corporificação e o contexto, isto é, o concreto, que nos permite negociar nosso caminho em um mundo que não é fixo e pré-determinado. A enação consiste, assim, não de representações, mas de ações corporificadas, nas quais o indivíduo não se relaciona objetivamente com o mundo, pois é dependente da corporificação de suas experiências.

Varela, Thompson e Rosch (1992) destacam o termo “ação” contido na palavra enação como forma de enfatizar que os processos sensório e motor, isto é, ação e percepção são inseparáveis. Sucintamente, a abordagem enativa apresenta dois aspectos principais: i) a percepção consiste em uma ação guiada perceptualmente; e ii) as estruturas cognitivas emergem de padrões sensório-motores recorrentes que permitem que a ação seja guiada pela percepção. Dessa forma, a ênfase do conhecimento não está em um mundo preestabelecido, e sim na possibilidade do ser humano poder orientar perceptualmente suas ações em contextos específicos. Dizendo de outro modo, a cognição é decorrente do agir humano em condições particulares, estando vinculada a um corpo dotado de

capacidades sensório-motoras mergulhado em contextos sociais e culturais abrangentes. Para Varela não é possível reduzir a atividade cognitiva ao funcionamento do sistema nervoso, uma vez que há um corpo encarnado no meio e em um histórico de relações intersubjetivas.

Manoel de Barros (1998/2010, p. 360), em seu livro *Retrato do artista quando coisa*, expressa as possibilidades incontáveis da construção de micromundos a partir das provocações geradas pela nossa interação com o ambiente circundante. O poeta sabe como ninguém revelar a encarnação do corpo ao mundo, expandida pela inventividade.

Uso um deformante para a voz.
Em mim funciona um forte encanto a tontos.
Sou capaz de inventar uma tarde a partir
de uma garça.
Sou capaz de inventar um lagarto a partir de
uma pedra.
Tenho um senso apurado de irresponsabilidades.
Não sei de tudo quase sempre quase nunca.
Experimento o gozo de criar.
Experimento o gozo de Deus.
Faço vaginação com palavras até meu retrato
aparecer.
Apareço de costas. [...]

A circularidade entre ação e percepção, portanto, encontra-se no centro da definição de enação que estabelece conceitualmente a indissociabilidade entre corpo e mente como um processo constante de enfrentamento das perturbações do meio. Esse processo não deve ser compreendido como uma concepção filosófica solipsista, pois que a cognição não opera no vazio, ao contrário, ela opera em um corpo/espaço/tempo, dentro de um processamento sensório-motor ininterrupto entre o organismo e o seu entorno (MATURANA e VARELA, 1984/2001, pp. 149-150). Também a ideia de representação é aqui resgatada como o resultado da atuação inventiva dos seres humanos, em vez de submetê-la a um regime abstrato e dado.

Em função dessa perspectiva, o meio apresenta uma atribuição singular: um universo de criações *sui generis* no qual o indivíduo está completamente implicado. Disso decorre que o ser humano não é uma unidade estável que aciona o mundo de fora. Ele existe como um processo emergente que se singulariza à medida que se separa do mundo. A singularização envolve a criação de normas, valores e crenças as quais evidenciam a

expressão ética da autopoiese; um *ethos* que se caracteriza pela forma como corporificamos nossa relação com o outro.

POUSO 9: O que há implícito nas condutas aparentes e nas interações estabelecidas entre os seres vivos?

Como observadores podemos ter acesso tanto ao sistema nervoso quanto à estrutura do meio no qual ele se encontra inserido. Por isso, na maioria das vezes, descrevemos as nossas condutas e a de nossos coetâneos como se elas derivassem de representações realizadas pelo sistema nervoso. Damos mais ênfase às condutas aparentes e às interações estabelecidas entre os seres vivos e o ambiente, descrevendo-as como ações de um determinado organismo em um meio ou sobre ele. Todavia, o sistema nervoso de um ser vivo só dá origem a correlações sensório-motoras, visto que é um aparelho determinado estruturalmente e cego. Usando a dor como agente perturbador de uma mudança de comportamento do ser humano, imaginemos que um neurônio sensorial da pele é ativado pela presença do calor proveniente da chama de uma vela. Esse neurônio “perturbado” conecta-se com outros interneurônios que estabelecem contato com neurônios motores que, pelas suas especificidades, são capazes de desencadear uma ação motora, movimentando a mão para longe da fonte de calor. O movimento dá origem a uma resposta motora, diminuindo o estímulo sobre as células sensoriais e estabelecendo uma ação recíproca entre as superfícies sensorial e motora. O evento, descrito a partir de uma perspectiva exterior, aparece como o afastamento da mão pela influência do estímulo doloroso. Contudo, se descrito a partir da perspectiva do funcionamento do sistema nervoso, podemos declarar que ocorreu uma certa correlação sensório-motora mediada pela rede neuronal do organismo em questão, o que acarreta um novo equilíbrio interno.

A conduta observável nada mais é do que o resultado das correlações senso-efetoras em conformidade com as contingências vivenciais dos seres vivos. O comportamento não é, então, uma ação de um organismo sobre o ambiente como o observador vê, ele advém de uma dinâmica de alterações estruturais da qual o sistema nervoso é participante. Em outras palavras, há uma circularidade entre o domínio da fisiologia e o domínio da conduta na modulação da estrutura dos seres vivos e de seu agir. Qualquer alteração estrutural em um organismo, que tem como consequência uma variação da dinâmica de

estados, pode aparecer como mudança comportamental, ao passo que esta, caso apareça nas interações de um organismo com o ambiente, revela uma alteração estrutural. O sistema nervoso participa diretamente da instauração das diferentes condutas, na medida em que provoca mudanças de forma ou de posição de um organismo em relação ao seu ambiente (MATURANA, 1997/2014, p. 134). Segundo os biólogos do conhecimento, “todo comportamento é uma visão externa da dança de relações internas do organismo” (MATURANA e VARELA, 1984/2001, p. 185). No caso específico dos bebês, não podemos afirmar que são capazes de distinguir em suas relações a origem interna ou externa de suas mudanças. Essas categorias espaciais lhes são estranhas, pois na autoprodução, ser equivale a fazer, que equivale a conhecer. Quando os bebês passam por experiências, o seu agir confunde-se com o seu próprio processo de criação de si. Seria, segundo Varela (1999/2000), um fazer ontológico, que acaba por não separar o inventor de seu invento.

O sistema nervoso surge na história filogenética dos seres vivos como uma trama de células específicas que acopla pontos nas superfícies sensoriais com pontos nas superfícies motoras, ampliando o campo das possíveis correlações sensório-motoras e expandindo o domínio de seu comportamento. Esse sistema, como parte integrante de uma máquina autopoietica, opera segundo a organização desta e não pela dinâmica das reações do sistema vivo aos estímulos externos ou pela representação do meio. Sendo estruturalmente determinado, sua conduta é sempre a expressão da correlação das atividades internas do organismo e nunca o resultado de uma especificação do meio. O sistema nervoso pode ser definido como um sistema dotado de uma clausura operacional, a qual lhe confere uma identidade de rede fechada, que trabalha para manter seu operar, isto é, o sistema nervoso está especificado por uma rede de processos dinâmicos, cujos efeitos fluem somente para o interior da rede. A clausura operacional do sistema nervoso é a condição de sua autonomia, pois cria suas próprias peculiaridades de funcionamento. Trata-se de uma invenção de regras e não de regras para a invenção.

Ao mesmo tempo, o sistema nervoso é dotado de plasticidade estrutural, que possibilita a construção de histórias pessoais distintas, resultantes de trajetórias de mudanças estruturais específicas. Maturana e Varela (1984/2001, p. 143) argumentam que o percurso particular de cada organismo é dependente de uma contínua transformação estrutural que se dá em resposta a perturbações do meio. Como exemplo, os autores

narram, hipoteticamente, a história de um cordeirinho que é separado de sua mãe logo depois do nascimento. Depois de alguns dias, o cordeirinho é novamente devolvido ao convívio materno. Para um observador desavisado, o filhote se desenvolve de modo satisfatório: ele cresce, mama, caminha e segue a mãe. Entretanto, se compararmos seu desenvolvimento com o de outros filhotes, veremos que há uma diferença em suas formas de interação. Os cordeiros que se mantiveram próximos às suas mães e não foram poupados do convívio com seus semelhantes brincam uns com os outros, correndo, pulando e dando marradas. Já o que sofreu no isolamento, não aprendeu a brincar, por isso, permanece parado e sozinho. Como podemos interpretar essa diferença de comportamento?

À luz das teses apontadas pelos biólogos chilenos, podemos inferir que os comportamentos distintos são resultado de diferenças estruturais do sistema nervoso decorrentes de tipos distintos de interação. O cordeiro que foi privado da presença materna não recebeu os estímulos sensoriais que a mãe lhe forneceria logo depois do nascimento e também não pôde estar na companhia de seus companheiros para com eles aprender a brincar. O isolamento foi decisivo para que a estrutura de seu sistema nervoso se diferenciasse da do restante do rebanho, fazendo com que seu acoplamento estrutural seguisse um caminho distinto dos demais cordeiros.

A plasticidade do sistema nervoso seria a possibilidade que a rede neuronal apresenta de interagir de diferentes maneiras, conforme as perturbações do meio, modificando não só a estrutura do sistema nervoso, como também a conduta de um organismo. Segundo Maturana e Varela (1984/2001, p. 190) “a riqueza plástica do sistema nervoso não se deve a que ele guarda representações ou engramas⁵¹ das coisas do mundo, mas à sua contínua transformação, que permanece congruente com as transformações do meio, como resultado de cada interação que o afeta”. Do ponto de vista do observador, as condutas observadas podem ser avaliadas como aprendizagens adequadas ou inadequadas. Maturana (1997/2014, pp. 73-74) elucida:

A história de vida de todo organismo é uma história de mudanças estruturais coerente com a história de mudanças estruturais do meio em que ele existe, realizada através de contínua e mútua seleção de

⁵¹ Engrama, na neuropsicologia, é um traço ou marca no comportamento por influência de uma experiência física.

respectivas mudanças estruturais. A congruência entre o organismo e seu meio, então, é sempre o resultado de sua história. [...] Cada organismo começa a história de sua existência como uma célula, e como tal ele tem certas estruturas iniciais. A estrutura inicial de cada organismo, a sequência de reprodução [...] é a história de sua filogenia. [...] Aqui a participação ou não participação numa linhagem depende, é claro, de se a ontogenia se realiza ou não, ou seja, se o organismo vive até se reproduzir. Sua estrutura está mudando, e o meio está mudando, mas a coerência com o meio é mantida invariante. A adaptação é invariante.

Considerar as condutas dos seres humanos como abertas para a imprevisibilidade afasta as ideias de Maturana e Varela tanto do behaviorismo quanto do construtivismo de Piaget. Essas duas perspectivas de conduta têm em comum situar seus constructos no âmbito da previsibilidade. Para o behaviorismo há leis de aprendizagem que se repetem por hábito ou habilidade, entendendo a aprendizagem como um processo controlável. A gênese da estrutura da inteligência é colocada por Piaget como o tema da aprendizagem. Há para ele uma previsão de estágios invariáveis que se sucedem durante a aquisição do conhecimento.

A novidade da proposta de Maturana e Varela se manifesta na problematização que antecede a ação. Seria ela uma perturbação do meio que ocasionaria uma ruptura na continuidade da cognição, o que acionaria o lado inventivo do organismo na busca por uma resposta. Nesse sentido, a proposta teórico-científica dos pesquisadores chilenos pode ser entendida como a invenção e a solução de problemas. O produto da aprendizagem não é, assim, uma repetição mecânica do mesmo, mas uma atividade criadora que elimina o suposto determinismo do objeto do ambiente.

De acordo com os argumentos apresentados por Maturana e Varela (1984/2001; 1993/2004;1994;1998), o propósito que vemos nas condutas não pertencem a elas, mas ao observador. É ele quem pode avaliar, dentro de uma perspectiva relacional, se houve ou não aprendizagem. A aprendizagem aqui não tem propósito, ela é uma consequência da manutenção da vida. O fato de viver, de conservar continuamente o acoplamento estrutural, corresponde a conhecer no sentido de existir. De maneira aforística, Maturana e Varela (1984/2001, p. 194) declaram que “viver é conhecer e conhecer é viver”. O processo de conhecer está, portanto, fundado na unidade do organismo e se realiza no seu fazer existencial.

Ao longo de sua ontogenia, no prolongado devir de suas interações, os organismos adquiriram uma dinâmica interna recorrente que permitiu a manutenção de sua individualidade. Tais acoplamentos estruturais possibilitaram perturbações advindas não só do meio inerte, mas também de outros seres vivos, isto é, dois ou mais organismos, ao interagirem de maneira recorrente, geraram um acoplamento no qual se envolveram reciprocamente na realização de suas respectivas autopoieses. A conduta social é, para os pesquisadores chilenos, absolutamente necessária para a manutenção da espécie em organismos dependentes da reprodução sexuada, já que pelo menos os gametas necessitam se encontrar e fundir-se.

Esse é um fenômeno universal para os seres vivos que dependem da reprodução sexuada para manter a linhagem de sua espécie, mas ocorre de modos variados nos grupos dos animais. Entre os vertebrados há interações olfativas, faciais e corporais que propiciam novos domínios de fenômenos que não se manifestam em organismos isolados. Quando, como observadores, podemos descrever uma conduta de coordenação recíproca entre um determinado grupo de animais, podemos dizer que há comunicação entre os membros de uma unidade social. Maturana e Varela (1984/2001, pp. 214-215) argumentam que “como acontece com todo comportamento, se pudermos distinguir o caráter instintivo ou aprendido das condutas sociais, poderemos também distinguir entre as formas filogenéticas e ontogenéticas de comunicação”. Assim, para eles, o que é peculiar na comunicação não é que ela seja o resultado de um mecanismo distinto das demais condutas, mas que se origine de um acoplamento social.

POUSO 10: Domínios linguísticos e acoplamento social

A identidade dos sistemas sociais humanos depende da sua adaptação não apenas como organismo, mas também como componente dos domínios linguísticos por ele constituído. O ponto central de um organismo não-linguístico é ele mesmo, disso resulta a sua restrição operacional. Já para o sistema social humano, o ponto central é o domínio linguístico⁵² e a ampliação das propriedades deste. De acordo com Maturana e Varela (Ibidem, p. 221) “o organismo individual restringe a criatividade individual das unidades

⁵² O domínio linguístico de um organismo é, para Maturana e Varela (1984/2001, p. 231), o contexto de todo o seu comportamento linguístico.

que o integram, pois estas existem para ele; o sistema social humano amplia a criatividade individual de seus componentes, pois esta existe para eles”. A plasticidade estrutural dos componentes de um organismo, em seu desenvolvimento ontogenético, é essencial para a coerência e a harmonia de suas relações e interações.

A permanência transgeracional de um comportamento aprendido na dinâmica comunicativa de um meio social origina o que os biólogos chilenos chamam de condutas culturais. Elas fazem referência ao conjunto de interações comunicativas de determinação ontogênica que permitem uma certa invariância na história de um grupo, ultrapassando suas histórias individuais. O cultural é, então, segundo os autores, “um fenômeno que se viabiliza como um caso particular de comportamento comunicativo” (MATURANA e VARELA, 1984/2001, p. 223). Em outras palavras, aquilo que significamos na vida cotidiana como cultura, relações e atividades culturais é uma rede de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana em que as ações e as emoções estão presentes. Esse meio conservador gera seus membros à medida que eles o realizam por meio de conversações que o constituem e o definem. Diferentes culturas são redes distintas e fechadas de conversações, que efetivam variações do viver humano, evidenciando o caráter operacional das bordas das tramas culturais, isso é, o pertencimento a uma cultura não é uma condição ou propriedade intrínseca dos seres humanos que a realizam. Qualquer ser humano pode, portanto, pertencer a diferentes culturas no decurso do seu viver, pois esse fator está relacionado com as conversações das quais ele participa.

A linguagem será central para a compreensão da teoria de Maturana e Varela, mas não é a análise da linguagem que encontramos nas estruturas de Saussure ou Chomsky, ou nos atos linguísticos de Wittgenstein. Os biólogos buscam na filogênese os fundamentos para construir a ideia da linguagem como a coordenação de comportamento primário, a qual oferece a possibilidade de entender a construção de um mundo de ações e objetos sociais e, também, uma auto-observação, diferenciando o “eu” dos “outros”.

Os comportamentos sociais inatos ou adquiridos são comunicativos e podem ser descritos em termos semânticos. Em outras palavras, dizer que um cão que fricciona as patas na porta de entrada de uma casa está pedindo para sair, revela o significado dado pelo observador e não propriamente o acoplamento estrutural que acontece com o animal. É

essa qualidade dos comportamentos ontogênicos, consoante Maturana e Varela (Ibidem, p. 229), “de poderem aparecer como semânticos para um observador, que trata cada elemento comportamental como se fosse uma palavra, o que permite relacionar essas condutas à linguagem humana”.

A fisiologia e a genética do *homo sapiens sapiens* não são os únicos determinantes para o surgimento do humano em nós. Se observarmos o nosso cotidiano, verificaremos que aquilo que constitui a linguagem como fenômeno biológico relacional é a coexistência de interações recorrentes, sob a aparência de um fluxo de coordenações de coordenações comportamentais consensuais. Maturana (1978, pp. 11-15) chama esse processo de “linguajar”. Quando o viver no linguajar surge na história evolutiva, ele o faz em um fluir emocional e interativo, entrelaçando as coordenações de coordenações comportamentais consensuais com o emocionar. Em um sentido estrito, o humano teria surgido quando nossos ancestrais começaram a viver no conversar como uma maneira cotidiana de vida que se conservou, geração após geração, pela aprendizagem dos filhos.

Maturana e Verden-Zöllner (1993/2004, p. 10) atestam que o surgimento da linguagem é o resultado da história evolutiva (filogênese) do grupo de primatas bípedes ao qual pertencemos. A manutenção, geração após geração, da conversação, como modo de conviver, definiu e constituiu nossa linhagem. Os autores sustentam que

[...] nós, humanos, existimos na linguagem, e todo o ser e todos os afazeres humanos ocorrem, portanto, no conversar – que é o resultado do entrelaçamento do emocionar com o linguajar⁵³. Do mesmo modo, afirmamos que a existência na linguagem faz com que qualquer ocupação humana aconteça como uma rede específica de conversações. Esta é definida em sua especificidade pelo emocionar, que por sua vez define as ações que nela se coordenam (MATURANA e VERDEN-ZÖLLER, 1993/2004, pp. 10-11).

A conversação seria, então, o resultado evolutivo do viver social dos primatas em um movimento de operacionalidade da aceitação mútua. Verden-Zöllner⁵⁴, juntamente com

⁵³ Optamos por manter o termo encontrado no original, embora suponhamos que “linguajar” tenha sido transposto para “linguajar” na tradução ao português.

⁵⁴ Gerda Verden-Zöllner é psicóloga alemã, membro do Centro Bávaro de Pesquisa Educacional do Instituto Estatal para a Educação na Primeira Infância e fundadora do Instituto de Pesquisa de Ecopsicologia da Primeira Infância de Passau, na Bavária.

Maturana, argumenta que a história da humanidade seguiu o curso dos desejos, e não o da disponibilidade de recursos e oportunidades naturais ou a trilha das ideias, valores e símbolos, como se existissem por si próprios. Para eles, “somos o presente de uma história evolutiva de coexistência consensual, na qual surgiu o conversar como resultado da intimidade do viver hominídeo em aceitação mútua” (MATURANA e VERDEN-ZÖLLER, 1993/2004, p. 135).

O aforismo “tudo é dito por um observador” ganha contornos mais nítidos quando os autores argumentam que a descrição do mundo por meio de palavras não retrata o funcionamento do sistema nervoso porque este não funciona como representação do mundo. Os comportamentos linguísticos humanos nada mais são do que uma expressão semântica arbitrária decorrente de um observador que descreve eventos de interações de organismos, isto é, podemos tratar as interações dos organismos ou de outros seres humanos como se elas denotassem alguma coisa referente ao meio. O que aparece como relevante nos seres humanos é que as descrições podem ser feitas tomando outras descrições como se fossem objetos, ou seja, o próprio domínio linguístico passa a ser instrumento de possíveis interações. Segundo Maturana e Varela, somente quando se produz uma reflexão linguística existe linguagem, pois o observador surge e os outros humanos passam a compartilhar em um mesmo domínio semântico. De modo análogo, é só quando compartilhamos significados que conservamos a nossa adaptação. Somos observadores e existimos em nosso modo linguístico de operar. Existimos em um mundo aberto de interações linguísticas recorrentes. A característica-chave na linguagem, de acordo com os autores, é modificar de modo radical os domínios do comportamento humano, possibilitando outros fenômenos como a reflexão e a consciência.

Infelizmente, como atestam Maturana e Varela (1984/2001, p. 240), não conhecemos com precisão e, talvez, não conheceremos nunca, os detalhes da história das transformações estruturais dos hominídeos porque, infelizmente, a vida social e linguística não deixa fósseis para que possamos reconstruí-la. O que é possível afirmar é que ocorreram mudanças que possibilitaram o aparecimento da linguagem e outras que viabilizaram a ocorrência do fenômeno da mente e da consciência.

A teoria da autopoiese defende que a mente e a consciência não têm existência substancial e também refuta a imagem científica que tende a identificar o mental com o cérebro. Os autores da teoria entendem que

Como fenômeno na rede de acoplamento social e linguístico, o mental não é algo que está dentro do meu crânio. Não é um fluido do meu cérebro: a consciência e o mental pertencem ao domínio de acoplamento social, e é nele que ocorre a sua dinâmica (MATURANA e VARELA, 1984/2001, p. 256).

Dessa forma, o mental e a consciência são produtos da coerência e da estabilidade que ocorre ao nível da linguagem; do mesmo modo que a manutenção da integridade do sistema nervoso e da célula é resultado de coerências e regularidades internas.

Com objetivo de esclarecer a natureza dos fenômenos da mente e da consciência, bem como de constatar como eles estão intimamente ligados ao fenômeno linguístico, os biólogos do conhecimento analisaram uma experiência clássica na qual o corpo caloso⁵⁵ é seccionado. Esse procedimento é realizado em indivíduos que padecem de epilepsia severa com a finalidade de minimizar os efeitos da doença. A calosotomia acontece com a separação dos hemisférios cerebrais por meio do corte do corpo caloso. Após essa intervenção, estudiosos da neurofisiologia e de outras áreas afins consideram que dentro de um indivíduo passam a existir três: o primeiro, que responde às solicitações referentes ao hemisfério esquerdo; o segundo, incumbido das perturbações referentes ao hemisfério direito; e o terceiro, que age segundo as relações dos dois hemisférios. Uma das conclusões decorrente desse procedimento médico foi permitir compreender que os dois hemisférios cerebrais têm funções distintas. A outra, da qual deriva a tese elaborada pelos biólogos Maturana e Varela (1984/2001; 1991; 1994/1998; 1995), resulta da alteração na capacidade de reflexão e, concomitantemente, da consciência, pois os dois hemisférios deixaram de funcionar como uma unidade. Isso acontece por que as relações de imagem e linguagem verbal deixam de ser compreendidas. Dessa forma, o indivíduo fica incapaz de descrever o que viu, o que faz com que o seu comportamento seja incompreensível

⁵⁵ O corpo caloso é uma estrutura do cérebro de mamíferos localizada na fissura longitudinal que conecta os hemisférios cerebrais direito e esquerdo. É a maior estrutura de substância branca no cérebro, consistindo de 200-250 milhões de projeções axônicas contralaterais. Muito da comunicação inter-hemisférica do cérebro, entre o 3º e 4º ventrículos, é conduzida através do corpo caloso.

para o observador. Também sua capacidade de refletir sobre suas ações fica comprometida, não podendo, portanto, acessar a sua consciência.

Maturana e Varela (1984/2001, p. 254) alegam que a recursividade, que seria a característica geradora, na qual os produtos e os seus efeitos são eles próprios causadores do que os gera e/ou produz, é condição *sine qua non* para a experiência que associamos ao mental. Para eles, na rede de interações linguísticas pela qual nos movemos diariamente, mantemos uma contínua recursividade linguística que chamamos de “Eu”. É ela que permite que mantenhamos a nossa coerência operacional e a nossa adaptação no domínio da linguagem. Essa perspectiva permite-nos constatar que a mente, a linguagem e o eu não estão no cérebro; são fenômenos eminentemente sociais. Diferentemente do que ocorre no determinismo do sistema nervoso cujas relações resultam de uma atividade neural interna, na sua clausura operacional, o que se passa na mente é o domínio da coerência linguística e do acoplamento social.

Maturana (2001/2014, pp. 207-208) afirma que vivemos o real como presença da nossa experiência. Dessa forma, a realização biológica do nosso ser desaparece de nossa visão, como um pano de fundo invisível, mediante o nosso funcionamento diário como seres humanos. Nossa história tem sido construída, portanto, por meio de criações recursivas de novas realidades que são todas virtuais no que diz respeito à realidade básica de nosso funcionamento biológico. Contudo, a virtualidade torna-se real no movimento de nosso viver humano, voltando-se a seu estado virtual por meio do seu vínculo operacional básico. O biólogo declara que

A realidade [...] é aquilo que, em nosso viver enquanto seres humanos, vivemos como fundamento do nosso viver. [...] Nós explicamos nossas experiências com nossas experiências e com as coerências de nossas experiências. Ou seja, explicamos o nosso viver com o nosso viver, e nesse sentido, nós, seres humanos, somos constitutivamente o fundamento de tudo o que existe ou pode existir em nossos domínios cognitivos (MATURANA, 2001/2014, p. 208).

O comportamento dos organismos, como um fluir de interações, ocorre mediante os encontros efetivos entre o seu corpo e o meio físico e o seu corpo e outros organismos. Como descrito anteriormente, esses encontros corporais desencadeiam mudanças estruturais que se originam de suas ações. De modo recursivo, as mudanças fisiológicas

do organismo mudam a sua maneira de operar em suas interações, modificando o seu comportamento. A concepção de um corpo como um mecanismo cego que responde de forma determinada, por circuitos determinados, a um mundo determinado, dá lugar a uma dialética entre organismo e mundo. A experiência humana é, assim, culturalmente incorporada. A nossa corporalidade, conforme Maturana (2001/2014, p. 209), é central em nossa presença como seres humanos, uma vez que é o resultado da nossa história de transformações dos membros da nossa linhagem como consequência de seu viver em conversações. O biólogo declara que se nós, humanos modernos, tivéssemos que fazer um robô que fosse capaz de exibir funções como o amor, a consciência, a emoção, a autoconsciência, ainda assim seria um robô, pois sua história estaria presa na corporalidade.

As características que fazem de nós os seres humanos que somos, a saber o amor, a emoção, a responsabilidade social, o comportamento ético, a espiritualidade, a consciência planetária, o pensamento reflexivo, ativam em nós as possibilidades dinâmicas de nossa corporalidade humana, conservada e cultivada em um viver humano relacional. A nossa humanidade não é a expressão de um programa de computador que discrimina os modos de nosso funcionamento, mas, sim, uma maneira de viver relacional que envolve um ser fundado numa corporalidade básica (MATURANA, 1997/2014, p. 356).

Resumindo, as ideias apresentadas por Maturana e Varela (1984/2001) estariam ancoradas no entendimento de que as faculdades cognitivas estão entrelaçadas ao processo vivencial dos seres humanos. A imagem de cognição apresentada pelos pesquisadores não é a de resolução de problemas por meio de representações dadas *a priori*, mas o fazer emergir como criador de um mundo. O conhecimento passa, assim, a ser entendido como um coengendramento entre o sujeito e o meio, o que significa a transformação da própria cognição. A invenção, segundo os autores, é alterada por experiências de problematizações advindas do acolhimento ou não que os sujeitos fazem das perturbações do meio e também por fatores sociais e históricos.

POUSO 11: Biologia do conhecer: ressonâncias em Vigotski

Apesar de Vigotski (1927/1997; 1931/2000; 1934;2001; 1998) e Maturana e Varela (1973/2014; 1984/2001) pertencerem a épocas e contextos distintos, acreditamos ser possível encontrar vibrações entre as suas teorias, objetivando dirimir algum mal estar que a ótica biológica possa gerar na argumentação deste trabalho. Como biólogos, Maturana e Varela ancoram sua teoria dentro dos domínios da disciplina, o que faz com que o léxico utilizado concorra para provocar ainda mais equívocos interpretativos. Estamos bem distantes, como pretendido acima, de afirmar os bebês somente como um tubo digestivo. Nossa intenção é de colocá-los na agenda dos seres humanos que são capazes de inventar o próprio viver. Surge daí a escolha por entrelaçá-los com o pensamento de Maturana e Varela, pois são eles um corpo encarnado na concretude da vida.

Não pretendendo exaurir as possíveis ressonâncias entre os constructos teóricos dos pesquisadores mencionados, gostaríamos de destacar que a cognição – que para Vigotski poderia ser tomada como as funções elementares e superiores – não é predeterminada na visão dos autores, sendo construída pelos seres humanos por meio de suas interações e ações com o meio circundante. Dessa maneira, tanto para o pesquisador russo quanto para os biólogos chilenos, a ideia de um psiquismo individual, sede de representações de objetos externos, perde força.

Vigotski e Maturana e Varela, ao formularem suas teorias, colocam em questão o determinismo do meio ambiente, enfatizando a dimensão ativa dos seres vivos. Vigotski é um pesquisador russo do final do século XIX e início do século XX. Como psicólogo, seu principal tema de trabalho era elucidar como se desenvolve o psiquismo humano. Já Maturana e Varela são biólogos chilenos que constroem suas ideias depois do movimento cibernético e da revolução cognitiva. Tendo como temática a questão do conhecimento, os pesquisadores enfrentam o problema do tempo e da invenção nas ciências, acolhendo as imprevisibilidades que tal estudo comporta.

O tempo é outro elemento que aproxima o pensamento dos estudiosos, uma vez que eles o concebem como um tempo criador e não como um tempo que amadurece estruturas. É no tempo e com o tempo que as aprendizagens ocorrem, o que possibilita as

transformações nas suas formas de ser e estar no mundo. A ênfase na dimensão processual é, assim, um fundamento que permeia as duas abordagens.

Em Vigotski, a circularidade criadora é marcada por fatores sociais, históricos e culturais e trata-se de um mecanismo histórico-dialético. Já para Maturana e Varela, a autopoiese é que define a circularidade inventiva também em diálogo com o social e o cultural. A circularidade defendida pelos distintos autores aponta para uma ênfase nos processos e não, nos produtos. Os resultados são tomados como sínteses provisórias sempre em devir. A aprendizagem passa, assim, a ser entendida não como um acúmulo de conhecimentos ou a resposta correta a perguntas predeterminadas, mas como um processo de construção de mundos e subjetividades.

Encontramos a noção de autonomia em Maturana e Varela (1984/2001) e de autodomínio em Vigotski (1931/2000) como uma construção importante para o engajamento político e ético do sujeito no mundo. Apesar de não nomearem o mesmo campo, os conceitos apontam para a participação do sujeito na criação e na transformação dos mundos, dado que ele passa a assumir o controle de suas ações.

O exercício de colocar em diálogo os pensamentos russo e chileno apresenta-se também como um espaço de composição do pensamento que se move de um lugar para outro construindo narrativas por associação de elementos que muitas vezes são tomados como antagônicos ou distintos. De acordo com Deleuze e Guattari (1980/2011), um rizoma é um sistema aberto em que os conceitos são relacionados a circunstâncias e não mais a essências. Os conceitos não são dados prontos. É preciso inventá-los e aí há tanta invenção quanto na arte e na ciência.

POUSO 12: Autopoiese: diálogo com Deleuze e Guattari

Um dia desses vi sobre a mesa uma talhada de melancia. E, assim sobre a mesa nua, parecia o riso de um louco (não sei explicar melhor). Não fosse a resignação a um mundo que me obriga a ser sensata, como eu gritaria de susto às alegres monstruosidades pré-históricas da terra. Só um infante não se espanta: também ele é uma alegre monstruosidade que se repete desde o começo da história do homem. Só depois é que vêm o medo, o apaziguamento do medo, a negação do medo – a civilização enfim. Enquanto isso, sobre a mesa nua, a talhada gritante de

melancia vermelha. Sou grata a meus olhos que ainda se espantam tanto. Ainda verei muitas coisas. Para falar a verdade, mesmo sem melancia, uma mesa nua também é algo para se ver.

Clarice Lispector – *Um sopro de vida*

Frente à exigência de se ultrapassar o entendimento dos seres vivos como sistemas de tratamento de informação, ou melhor dizendo, como máquinas cibernéticas, Maturana e Varela (1984/2001; 1997/2014; 2001/2014) formulam o conceito de autopoiese. A novidade trazida pelos autores é, grosso modo, o entendimento de que os seres vivos estão continuamente em um processo de autocriação. Por meio desses autores, o criacionismo ressurge, mas trata-se agora de um criacionismo ateu, ou seja, sem nenhuma influência transcendental para explicá-lo.

O interesse do trabalho desenvolvido pelos biólogos chilenos reside no fato de descentralizar a dimensão cibernética da cognição recolocando-a nos trilhos da autopoiese. A invenção e a criação dentro dessa nova noção de conhecimento e de engendramento do viver estão postas, fato antes não vislumbrado pela impossibilidade de coordenar tais dimensões a partir de uma máquina operante dentro de um programa fechado.

Maturana e Varela não recusam a cibernética, mas, sim, seu aspecto transcendental e metafísico que desconsidera a historicidade, a temporalidade e a deriva da cognição. Para esses autores, a cibernética é parte adjacente da máquina autopoietica, pois há a geração de equilíbrio, mas subsistem pontos de funcionamento heterogêneos e não hierarquizados, já que as perturbações do meio são múltiplas e geram respostas também variadas. O sistema autopoietico apresenta uma deriva ontogenética que cria frestas por onde é possível a distinção e a ampliação das possibilidades de adaptação. Além disso, ele também é um misto de tempo e espaço, uma vez que porta as dimensões de criação e sobrevivência. A autopoiese é autocriação sem finalidade que lhe indique a trajetória, é possibilidade de viver sem destino previsível. No entanto, ela aspira ao equilíbrio para que sua integridade seja mantida.

A estrutura autopoietica movimenta-se encarnada na matéria viva, atualizando o corpo biológico. É esse organismo concreto que entra em interação com o meio, tornando visíveis os fenômenos de estabilidade (homeostase) que permitem ao corpo vivo

desacelerar e se acoplar. É como corpo encarnado que a deriva ontogenética da máquina autopoietica é testada em relação a sua sobrevivência: a possibilidade de desintegração por interrupção da criação.

Na clausura operacional do sistema autopoietico, vemos a ênfase dada por Maturana e Varela à cibernética, em sua dimensão de complexidade: pensar as relações da ciência a partir de um sistema aberto. Seria como pensar uma ação infinita dessa operação. No sistema autopoietico a coerência não é localizável, mas se espraia por uma circularidade sempre recomeçada. Aí sustenta-se sua diferença: uma máquina emergente intermediada por uma rede de relações, ela mesma autopoietica, tornando histórico o que para a cibernética era algo dado. A única invariância é a própria organização autopoietica, isto é, a trama de interações da qual emerge a clausura operacional. Esse processo, sem começo nem fim determináveis, aponta para a abertura ontogenética. Varela (1973/2014, p. 53) adverte que o termo clausura refere-se ao fato de os efeitos de uma operação situarem-se nas fronteiras do sistema e não que o sistema esteja fechado para suas interações externas. As máquinas autopoieticas são autorreferentes e autoproduzidas, mas não são organismos isolados.

Varela (1973/1997, p. 51-52) mostrou-se surpreso com a expansão da noção de autopoiese para outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia, a comunicação e as artes visuais. Tal propagação também suscitou certa preocupação relacionada ao uso “abusivo” das ideias abarcadas pelo conceito que classificou em dois modos: i) uma utilização literal ou estrita; ii) uma utilização por continuidade. Segundo o autor, a rede de produção e de fronteira tem um sentido mais ou menos preciso na ideia de autopoiese. A membrana celular atua como uma borda que marca os limites entre o que acontece dentro da célula e o que se passa fora dela e, ao mesmo tempo, estabelece um elo de continuidade com o meio celular e seu entorno. Quando, contudo, as interações entre pessoas se transformam na ideia de uma rede de processos e a membrana celular se metamorfoseia na extremidade entre os grupos humanos, há, segundo Varela, uma transposição abusiva da ideia original de autocriação. Ao contrário, quando a autonomia dos seres humanos é colocada no centro, o que lhes confere a capacidade interpretativa desde a sua origem, vemos o fundamento da autopoiese sendo estendido à ideia de continuidade, o que para o autor é uma extensão adequada do conceito de autopoiese. A teoria da autopoiese repousa sobre uma concepção circular e autorreferencial dos

processos, o que caracteriza sua dimensão autônoma. Não podemos desconsiderar que é a sua organização interna, ou seja, sua clausura operacional que possibilita o fluxo contínuo de transformações e sua conseqüente autonomia. Varela (Ibidem, p. 54) chama a atenção para a palavra clausura que aqui tem o sentido de um modo de operar que permite mudanças e não como sinônimo de fechamento ou ausência de interações. O que interessa aos pesquisadores chilenos é caracterizar uma nova forma de interação mediada pela autonomia.

O interesse de Deleuze e Guattari pela obra de Maturana e Varela é filosófico e não epistemológico. Os dois teóricos não visam avaliar os pressupostos científicos, mas, sim, tomar a ciência como um discurso que não pode ser ignorado pela filosofia. A novidade trazida por Maturana e Varela, que acende a chama do interesse em Deleuze e Guattari, passa pela noção de que o processo de criação é destituído de qualquer instância criadora. É esse criacionismo sem fundamento que leva os autores franceses a afirmarem o caráter autopoietico da produção de conceitos. Para eles, o conceito provém de um plano de imanência que os autores definem como uma imagem do pensamento que pode ser levada ao infinito.

Em Deleuze e Guattari evidencia-se a transposição por continuidade do conceito de autopoiese de Maturana e Varela, pois os primeiros declaram que “o movimento infinito é duplo, e não há senão uma dobra de um a outro. É nesse sentido que se diz que pensar e ser são uma e só a mesma coisa. Ou antes, o movimento não é a imagem do pensamento sem ser também matéria do ser” (DELEUZE e GUATTARI, 1991/2010, p. 48).

Assim, o plano de imanência não está relacionado com algo transcendente; ele é criado pelas faculdades de um sujeito que deseja conhecer algo. O plano seria a causa intrínseca dos conceitos, isto é, toda ação imanente se esgotaria no próprio agente e apresentaria duas facetas: o pensamento e a natureza, evidenciando a autocriação das duas dimensões. A ausência de uma instância exterior de produção, a inseparabilidade de sujeito e objeto, a indissociabilidade entre o pensamento e o ser aproximam, novamente, imanência e autopoiese.

A perspectiva da criação de conceitos a partir de um plano que se move infinitamente agrada Deleuze e Guattari, que vislumbram a possibilidade de variações de sentidos e de

atualizações recorrentes. O conceito é por eles, então, apreendido em sua virtualidade e movimento, carregando a ideia de puro devir que indica deslocamentos e variações infinitos oferecidos à consciência. Segundo eles,

A filosofia é um construtivismo e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano. Os conceitos são como vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é a vaga única que os enrola e desenrola (DELEUZE e GUATTARI, 1991/2010, p. 45).

Os pensadores francófonos não minimizam a presença de intercessores na composição de sua obra: “fomos criticados por invocar muito frequentemente literatos. Mas a única questão, quando se escreve, é saber com que outra máquina a máquina literária pode estar ligada, e deve ser ligada, para funcionar” (DELEUZE e GUATTARI, 1980/2011, p. 19). Eles afirmam que podem dialogar com autores das artes ou das ciências. Entretanto, advertem que o importante não é acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer seu próprio movimento. É exatamente isso que percebemos quando verificamos a influência do pensamento de Maturana e Varela nas produções de Deleuze e Guattari. A ideia de intercessor, defendida pelos autores franceses, deve ser entendida a partir dos ecos e das ressonâncias que provocam na emergência de sua filosofia.

Félix Guattari, em *Caosmose* (1992/2012, p. 108), revela seu interesse em ampliar as ideias da autopoiese para o domínio das ciências humanas. Ele declara:

[...] foi na condição de biólogos que Humberto Maturana e Francisco Varela formularam o conceito de máquina autopoietica para definir sistemas vivos. Parece-me que sua noção de autopoiese, como capacidade de autorregulação de uma estrutura ou de um ecossistema, poderia ser proveitosamente estendida às máquinas sociais, às máquinas econômicas e até mesmo às máquinas incorporais da língua, da teoria e da criação estética.

A noção de autopoiese é, assim, basilar para a composição filosófica de Deleuze e Guattari, pois ela afirma a dimensão da criação. A apropriação dessas ideias demonstra que filosofia e ciência empreendem um cruzamento que não são traduções, cópias ou imitações, mas criações que conservam suas singularidades. Também a noção de engendramento recíproco e incessante presente na autopoiese produz seus efeitos no arcabouço teórico dos pensadores franceses.

O conceito de rizoma é o fundamento de todo o conjunto de ideias desenvolvidas pelos autores franceses e é parte do que tem sido denominado de teoria “ecossocial” da produção⁵⁶, a qual faz referência ao devir como possibilidade de mudança e transformação. Na obra, tudo é construção e produção e a realidade é produzida nela mesma. O emaranhado de relações que formam a rede rizomática não apresenta começo nem fim, abolindo o sentido do tempo como passado, presente e futuro. O que importa agora é o acontecimento pleno de virtualidades. Cada elemento constitutivo do rizoma carrega, portanto, a característica de variar incessantemente, o que possibilita a mudança da configuração da rede a todo instante. De acordo com Deleuze e Guattari (1980/2011, p. 58), as multiplicidades da rede rizomática

não têm o princípio de sua matéria num meio homogêneo, mas em outro lugar, nas forças que agem nelas, nos fenômenos físicos que as ocupam, precisamente na libido que as constituem de dentro e que não as constituem sem se dividir em fluxos variáveis e quantitativamente distintos.

A subjetividade, na obra de Deleuze e Guattari, é pensada segundo as instâncias individuais, coletivas e institucionais, mas sem classificações hierárquicas, uma vez que essas forças incidem sobre os sujeitos de modo transversal. Ela aqui é considerada como um conceito que embaralha as dicotomias sujeito/objeto, indivíduo/sociedade, corpo/psiquismo, homem/natureza, interior/exterior e natureza/artifício. A subjetividade é, então, constituída de múltiplos vetores heterogêneos: dispositivos sociais, culturais, técnicos, físicos, semiológicos, por meio dos quais pode ganhar consistência um território existencial e, assim, emergir um sujeito. Contudo, é importante assinalar que o aceno não recai sobre o sujeito e sim sobre seus processos de subjetivação, uma vez que é a emergência concreta de um sujeito no espaço e no tempo o que garante a continuidade de sua existência como movimento (KASTRUP, 1995). A subjetividade inserida, então, na máquina autopoietica de Maturana e Varela participa de um movimento criador dos territórios existenciais que acoplam os sujeitos no meio onde se encontram inseridos. Pela impossibilidade de o sujeito separar-se do seu processo, pelo fato de ele encontrar-se irremediavelmente imerso em uma subjetividade, as ideias construídas pelos biólogos

⁵⁶ Essa teoria foi apresentada pela primeira vez em 1972 no livro *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*, de autoria de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

chilenos foram tão bem acolhidas por Deleuze e Guattari, fornecendo, para o segundo, importantes constructos teóricos para que ele desenvolvesse a sua esquizoanálise.

Nessa intercessão de ideias, nesse *continuum* metonímico, percebemos que há filosofia na ciência desenvolvida por Maturana e Varela. O conceito de autopoiese apresenta, assim, duas dimensões: i) a científica: que discorre sobre uma concepção circular e autorreferencial dos processos experienciais dos seres vivos; ii) a filosófica: que se refere ao impulso de autocriação presente nos seres vivos e que os faz múltiplos e distintos.

Clarice, na epígrafe desta seção, indica ser possível ver o “riso de um louco” em uma talhada de melancia. Ela, provavelmente, encadeia imagens em uma série de sentidos que desperta seu ofício de vidência que é, a um só tempo, ficção e constatação. Há, aqui, a possibilidade de ultrapassar o reconhecimento aparente e ir ao fundo das sensações que a vida nos provoca. Somente o mundo da sensatez obriga-a a ver a fruta no lugar da fabulação. A civilização que padroniza, dita as regras de comportamento e o que é certo ou errado, diz Clarice, traz o medo, pois a invenção e a expressão de uma virtualidade refutam a manipulação, na medida em que rompem com o pensamento de imagens originais. Calvino (1988/1990, p. 78), em seu livro *Seis propostas para o próximo milênio*, anuncia, no capítulo *Visibilidade*, que busca na imaginação um meio para atingir um conhecimento extraindividual, extraobjetivo, reconhecendo a fabulação como a alma do mundo. Todavia, ele destaca uma preocupação:

O poder de evocar imagens *in absentia* continuará a desenvolver-se numa humanidade cada vez mais inundada pelo dilúvio das imagens pré-fabricadas? Antigamente a memória visiva de um indivíduo estava limitada ao patrimônio de suas experiências diretas e a um reduzido repertório de imagens refletidas pela cultura; a possibilidade de dar forma a mitos pessoais nascia do modo pelo qual os fragmentos dessa memória se combinavam entre si em abordagens inesperadas e sugestivas. Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo (CALVINO, 1988/1990, p. 79).

As ideias científicas de Maturana e Varela e o pensamento filosófico de Deleuze e Guattari não só nos fornecem subsídios para pensar o inacabamento dos seres humanos e

seus processos permanentes de criação da existência, mas também recursos para refletir sobre a morte que habita no vivo sem que a sobrevivência seja comprometida.

POUSO 13: “Tudo o que não invento é falso”: educando no assombro

*Antes a gente falava: faz de conta que
este sapo é pedra.
E o sapo eras.
Faz de conta que o menino é um tatu.
E o menino eras um tatu.
A gente agora parou de fazer comunhão de
pessoas com bicho, de entes com coisas.*

Manoel de Barros – *O fazedor de amanhecer*

Retornamos aqui ao evento que abre este capítulo com o objetivo de nos aproximarmos do que Deleuze e Guattari (1997/2012, p. 78) descrevem como a relação imperceptível do movimento, pois “os movimentos e os devires, isto é, as puras relações de velocidade e lentidão, estão abaixo ou acima do limiar de percepção. Sem dúvida, os limiares de percepção são relativos, havendo sempre alguém capaz de captar o que escapa ao outro: o olho da águia.

Os movimentos e os devires, que muitas vezes nos escapam, não são independentes das interações locais, tampouco podem ser redutíveis a elas, pois expressam a criação de um indivíduo que constrói seus territórios existenciais à medida que age no mundo. Os espaços, componentes do mundo que se apresenta a nós de maneira objetiva, são totalmente inseparáveis da mente encarnada no mundo.

Mariana cria um espaço de jogo quando acolhe a textura e o som da folha seca que se quebra pela pressão do seu corpo. Ela salta de uma folha à outra pesquisando; construindo um caminho investigativo mediante a percepção operacional do seu corpo. Mariana parece perceber que há distinções entre as folhas que cobrem o chão: ela pisa e repisa. A repetição rítmica de seus movimentos, em seu livre brincar, sem inibições, especifica coordenações que expandem seu habitar vivencial. Na brincadeira de pisotear as folhas, ela se liberta do que nós, observadores, chamamos de concreto e palpável. Ela escapa do que para nós é um simples amassar de folhas caídas e se desloca para uma região íntima

e imaginária a fim de compor seus poemas autorais. Sua obra é devir, pois lhe possibilita olhar para mais longe... longe do aqui e agora.

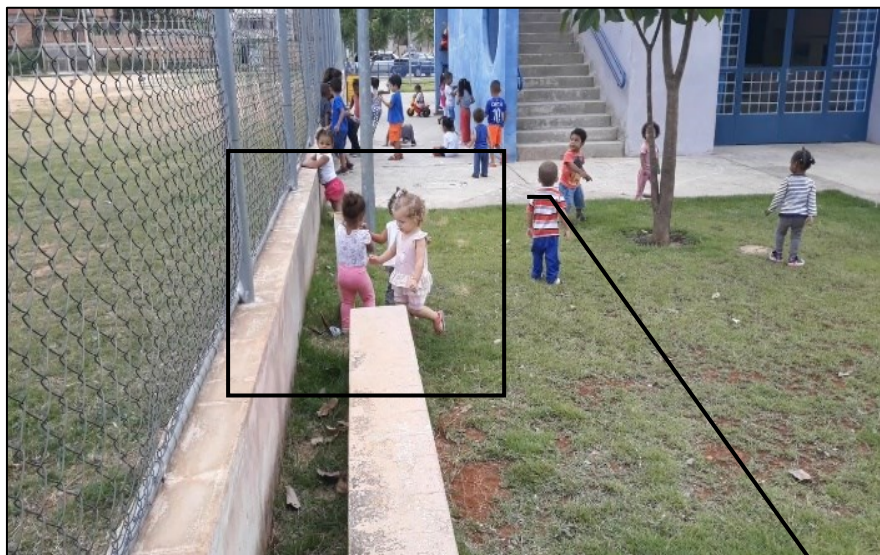


Fig. 89 - Mariana descobrindo as folhas no chão
Arquivo da pesquisadora



Fig. 90 - Imagem ampliada de Mariana descobrindo
as folhas no chão
Arquivo da pesquisadora



Fig. 91 - Mariana descobrindo as folhas no chão
Arquivo da pesquisadora



Fig. 92 - Mariana descobrindo as folhas no chão
Arquivo da pesquisadora

A incorporação do concreto se expressa em todo o seu corpo: não basta apenas experimentar com os pés, é preciso provar a textura e o sabor com a boca. São diferentes movimentos atuando para a configuração de tramas abstratas e silenciosas. São as folhas caídas que acionam a criação de uma realidade, evidenciando que o fundamento do mundo, em um corpo encarnado, é imaginação e fantasia. O mundo imaginado é, como bem salienta Deleuze e Guattari, uma região de verdades muito íntimas e empáticas ao conhecimento e à afetividade. É o corpo semântico da criança. A fonte principal de seus recursos de expressão. É um tempo/espaço conhecedor de origens.

Bachelard (1961/1996, p. 102) assinala que preparamos a vida dos seres humanos no ideal de sujeitos estabilizados: “a infância – essa massa! – é empurrada no espremedor para que a criança siga direitinho o caminho dos outros”. Contudo, Mariana nos mostra que a

criança não se entrega tão facilmente às forças normatizadoras. Sua solidão, nas palavras de Bachelard (Ibidem), é mais secreta que a solidão do adulto, pois é menos social, menos insurgida contra a sociedade. As crianças conhecem o devaneio natural da solidão, que não se confunde com aborrecimento ou com tristeza. Elas conhecem o devaneio que as liga ao mundo.

A cumplicidade de Jorge demonstra sua sensibilidade para acolher Mariana como um sujeito de direitos. Ele não coíbe sua atuação: observa de longe seus movimentos, aceitando sua atividade e salvaguardando sua integridade: “Mariana, na boca, não!”. Jorge parece compreender que não há separação entre corpo e mente e corpo e natureza na composição do viver das crianças. À semelhança de Gandhy Piorski (2016), ele entende o encantamento despertado pela natureza e confia na relação harmônica, criativa e necessária estabelecida entre as crianças e o ambiente natural. Segundo Piorski (Ibidem, pp. 29-30),

Os brinquedos da terra são o celeiro do imaginário, o enxofre da vida da criança. [...] Os brinquedos da terra são esse enxofre onde os outros três elementos (água, ar e fogo) habitam e trabalham a imaginação da criança. Podemos dizer que, na humosa imaginação telúrica, a busca do assentamento, do enraizamento, engravida a imaginação dos brinquedos da água, do fogo e do ar, pois essa raiz perdurará nos brinquedos dos demais elementos. Todos os elementos perpassam em intimidade qualquer natureza do brincar.

Há, portanto, uma lógica para conhecer o movimento da imaginação. Essa lógica rompe com conceitos espaciais e busca o solo das impressões para se ordenar. Transcende a ideia de espaço e recorre à porosidade dos sentidos, à impressão dos contatos para investigar a alma.

Piorski (Ibidem, p. 31), em sintonia com o fazer realizado por Jorge, sabe que a criança se encontra com a natureza para desmanchá-la, corrigindo seu curso. Com sua capacidade de fabular, ela recria o real no irreal, decompondo os moldes da cultura por meio de reminiscências e experiências humanas registradas em suas células, em seu aparato sensorio-motor e em seus sonhos.

Também parece que Jorge comunga com Bachelard (1961/1988, pp. 93-94) a ideia de que na solidão a criança pode acalmar seus sofrimentos porque ali ela se sente filha do cosmos. Seu devaneio aqui não é uma atitude de fuga, mas um alçar voo. O

comportamento de Jorge demonstra a permanência de um núcleo de infância, fora da história contada, oculto para os outros, mas sempre vivo. São imagens que falam de uma continuidade da liberdade, do impulso que nos reanima, ou seja, dos devaneios de um poeta. Uma infância que permanece como uma simpatia de abertura para a vida, o que nos permite compreender e amar as crianças como se fôssemos os seus iguais numa vida primeira (Ibidem, pp. 94-96).

Mesmo deixando as crianças em suas solidões poéticas, mesmo observando-as de longe, sem censura, em seus jogos existenciais, não nos é possível atingir a pureza de suas composições. De acordo com Bachelard (Ibidem, p. 101), somos demasiadamente instruídos para isso. Já a criança enxerga grande, enxerga o belo nas pequenas coisas. Um pingo de água que cai inadvertidamente do copo...

As portas do solário foram abertas. É hora de tomar um pouquinho de sol. O tempo está quente. As crianças correm para o espaço externo. Todas demonstram muito apreço pelo solário. É curioso ver a alegria estampada nos rostos e nos corpos de cada uma delas. O solário também é um espaço limitado. Ele é menor que a sala referência do berçário. E mesmo assim, as crianças vibram quando podem desfrutar desse espaço. Jorge e Eulália disponibilizaram alguns velotróis, alguns carrinhos de supermercado e algumas bonecas para as crianças. Elas se dividem entre os brinquedos. Há algumas disputas pelos mesmos brinquedos. Jorge e Eulália tentam mediar os conflitos: “Gabriela escolheu primeiro brincar com a boneca. Vamos procurar um outro brinquedo para você?” ou “Theo, você consegue emprestar o seu carrinho para o Paulo?” ou ainda “Soraya, quem sabe você não empurra a Ayla no velotrol? Ela vai gostar muito de brincar com você!”. E assim, o tempo vai passando. É muito divertido ver as crianças tentando andar no velotrol. Elas ainda não conseguem movimentar os pedais. Então, tentam empurrar o velotrol com os pés no chão, o que faz com que o veículo ande para trás, causando surpresa e descontentamento nas crianças. Elas veem a sua intenção frustrada, pois não conseguem chegar aonde pretendiam. Jorge, Eulália e eu damos boas gargalhadas e nos esforçamos para ensiná-las o movimento correto. É muito difícil para elas girar os pedais! É necessário habilidade e força. Para nós, os adultos, o incômodo nas costas, pela posição curvada, nos faz implorar que aprendam depressa. [...] Algumas crianças pedem água. O calor está forte e a brincadeira não para. Eulália as leva para dentro da sala e enche os seus copos com água fresquinha. Mariana e Luís saem correndo para o solário novamente, segurando cada um o seu copo com bico furadinho. No deslocamento os dois percebem que um jogo começa: brincam de pegador. Luís foge de Mariana que tenta alcançá-lo. Eles correm do solário para a sala e da sala para o solário dando gargalhadas. A alegria deles contagia e rimos com eles. A essa altura, a sede parece que foi embora. A água chacoalha dentro dos copos, agora relegada a segundo plano. Observo o grupo e vejo possibilidades distintas de diversão. Cada um inventa para si um jogo que muda de configuração em curtos espaços de tempo. [...] Uma parada para beber um pouco de água. Ufa! O suor escorre demonstrando que a brincadeira está animada. Luís bebe a água sofregamente: “que sede!”. Bebe com tanta ânsia que não a consegue engolir na mesma velocidade em que ela é sugada. Opa! Um pingo cai no chão. Luís olha para o pingo. Fica alguns segundos olhando para a marca estampada no chão pela água. Olha para o copo e novamente para o chão. Franze a testa, vira o copo de cabeça para baixo e o chacoalha

vigorosamente. Agora são várias gotas de água que aparecem desenhadas no chão. Luís sorri e repete o movimento. Mais gotas decoram o chão do solário. Mariana observa todos os movimentos de Luís. Ela está atenta a cada gesto. Sorri, parecendo encantada com os desenhos provocados pela água. Mariana imita Luís. Ela também é capaz de fazer desenhos no chão. Luís agacha e esfrega a mão sobre as manchas. Elas permanecem. Olha para a mão, que parece tentar desfazer os desenhos, e faz uma careta. Limpa-a na bermuda e reinicia o jogo de fazer aparecer imagens no chão com a água. [...] Agora, ele anda pelo espaço do solário, atento às marcas deixadas no chão. Olha para trás, querendo se certificar de que as figuras continuam. Mariana o segue inabalável! Ela também parece se divertir com a nova brincadeira. Jorge chama Eulália para ver o que os dois estão fazendo: “Eulália, olha só se essas cabecinhas têm limites!”. Eulália sorri. Eles agora entram na sala referência com os copos emborcados. “Aqui não pode, turminha! Continua brincando com a água lá fora. Aqui escorrega.”, fala Jorge. Luís e Mariana acatam sem reclamar. Luís vira a cabeça, antes de sair da sala, parecendo querer conferir as marcas da água no chão da sala (DIÁRIO DE CAMPO – 28/09/2018).

O processo da ação criadora da criança transcende o que observamos no momento do acontecimento. Não há como dimensionar as alegrias, o prazer, o desprazer e o incômodo provocados pelas transformações às quais o pensamento tem que se submeter para conceber-se a si mesmo, ajustando um novo modo de pensar. Os movimentos que a ação criadora imprime ao mais familiar dos gestos, os arranjos e as combinações motoras evidenciam o devir-criança que se coloca no mundo sempre pronta para voar mais alto. As crianças não temem o abismo. Elas se jogam rumo ao desconhecido com máxima intensidade.

Luís descobre que pode desenhar com a água durante a ação corriqueira de matar a sede. É o pingo-d’água que cai no chão o responsável por traçar o ponto de encontro para sua próxima investigação. Nesse instante, ele deixa-se levar pela condição dramática de seu exercício de ser. Assume a autoria do gesto e leva consigo a amiga: Mariana torna-se coautora dessa construção poética. Cada um deles compõe o próprio poema, mas, à maneira de Deleuze e Guattari (1980/2001, p. 17), utilizando tudo o que os aproxima: o mais próximo e o mais distante. O acontecimento os afeta pela sua possibilidade de múltiplas conexões: umas fazem sentido para um e outras para o outro.

Fayga Ostrower (1983/1986, p. 10) assinala que o processo de criação não é privilégio de artistas, mas está relacionado à capacidade inerente de todos os seres humanos. Ela corrobora as ideias de Maturana e Varela ao afirmar que “o homem cria não apenas por que quer, ou por que gosta, e sim por que precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”. À princípio, de acordo com

a autora, não há como separar o corpo e a mente quando mobilizados para o exercício da poética. O ato de criação ativa as duas instâncias como um todo absoluto que sente e pensa, por isso, cria e produz. A criação é, muitas vezes, como o vento que, mesmo invisível, tira as coisas do lugar. Ela tem a potência de alterar as percepções e os afetos em devires múltiplos, e reintegrá-los em novos modos de existência.

Assim, o agir infantil sobre o mundo é uma experiência estética que envolve as vivências e as transformações sensíveis e cognitivas que a criança elabora a partir de suas ações. Ela transforma saberes que emergem do corpo, sendo portadora de novidade, intransitividade, opacidade, ritmicidade, pluriformidade e dramaticidade, o que a difere do conhecimento científico que, embora privilegie a novidade, exige transitividade, linearidade e discursividade.

Jorge se mostra, novamente, sensível às dinâmicas infantis. Ele permite o movimento livre do pensamento das crianças: a atenção aos pequenos detalhes, o fluxo dos desejos, os mínimos deslocamentos... Ele parece saber que o processo de devir integra o viver das crianças. Jorge e Eulália se movimentam em um labirinto de possibilidades e incertezas permeado pelo encontro dos afetos que pedem passagem.

O mundo compartilhado parece apresentar-se para Jorge como um lugar em que podemos exercitar concretamente nossa empatia e alteridade. Ele sinaliza, por meio de sua conduta, que o fazer estético das crianças é o exercício autêntico do constituir-se de modo singular. Parece ascender às lembranças de suas felizes solidões cósmicas, o que o faz reencontrar o núcleo da infância que permanece vivo em seu espírito. Bachelard (1996/2009, p. 103) sinaliza que incessantemente o psiquismo “forceja por nascer”:

os homens passam, o cosmos permanece, um cosmos sempre primeiro, um cosmos que os maiores espetáculos do mundo não apagaram em todo o decorrer da vida. A cosmicidade de nossa infância reside em nós. [...] Nossos devaneios solitários são uma atividade de uma metamnésia.

O devaneio que busca a infância, segundo Bachelard (Ibidem, p. 106), parece devolver “vida a vidas que não aconteceram, vidas que foram imaginadas”, pois temos a possibilidade de retomar caminhos que o destino não soube aproveitar. Quando os(as) poetas professores(as) nos chamam para essas regiões, conhecemos um devaneio

amoroso, um devaneio magnetizado pelo longínquo, pela antecedência de ser. Esses comportamentos iluminam um mundo nascente e convocam para reflexão sobre muitos parâmetros das ciências pedagógicas e das instituições escolares, que mesmo que libertários e democráticos, não consideram, muitas vezes, o imponderável, o imprevisível, o complexo e o incalculável.

Esse modo de ser professor(a) não foi algo que se revelou prontamente para a pesquisadora. Inicialmente havia a busca cega por evidências que demonstrassem a ficção estruturante do que é ser um(a) bom(boa) professor(a) de bebês. Não que houvesse uma recusa aos teóricos que nos auxiliam a compreender melhor determinado fenômeno. O que se passava era a tentativa de alcançar o mito da pedagogia que, segundo Rancière (1987/2017, p. 24), divide a inteligência em duas: uma inferior e outra superior: “a primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. [...] A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte para o todo”. Tal comportamento encobriu nossas percepções, não permitindo que a compreensão cedesse a partir dos fatos.

Todavia, à medida que o tempo foi passando... À medida que fomos reconhecendo a diferença entre a técnica e a prática... À medida que nossos olhos se voltaram para a práxis poética que acolhe o corpo no espaço do gesto e da performance, conseguimos enxergar Jorge como um compositor de possíveis que parece conhecer toda a perspectiva da antecedência de ser.

Jorge tem como formação inicial licenciatura em matemática, é casado, não tem filhos. Cursou pedagogia à distância para fazer o concurso da Prefeitura de Belo Horizonte porque precisava resolver um problema previdenciário. Todavia, se revelou um excelente leitor de bebês. Sabe como poucos entrar em sintonia com esses seres tão pequenos e acolhê-los em sua estrangeiridade. Além disso, não se furta do risco do abismo, vai atrás do que as crianças lhe propõem, construindo pontes entre a sua ignorância e o não saber dos bebês.

Bachelard (1961/1988) e Rancière (1987/2017) nos ajudam a interpretar a sensibilidade com que Jorge exerce o seu fazer pedagógico. Contudo, Ostrower (1983/1986, p. 58) nos

dá subsídios para pensar mais longe. De acordo com ela, a intuição é uma misteriosa e importante faculdade do conhecimento sensível, pois a história que construímos a partir dos fragmentos que temos – meio, afeto, emoções, associações – integra um conjunto de elementos que se interrelacionam formando uma gama subjetiva de significados. Jorge, segundo nosso ponto de vista, se apresenta como um professor que constrói caminhos pedagógicos fecundos, instigado pelo acaso e pelas imprevisíveis e inesperadas ações das crianças. Esse processo é dinâmico e dialógico, uma vez que ele se encontra em um meio cultural, o que o permite acionar a sua intuição mediante o que conhece e sente sobre o contexto emergente. Quando intuímos algo, não necessariamente fazemos uso de configurações ou palavras, mas essa faculdade abre caminho para ordenação de formas.

Infelizmente, ainda nos dias de hoje, a intuição no contexto educacional está relacionada a uma conotação tola, ou melhor, irrelevante. Isso ocorre pela impossibilidade de explicá-la somente pelos correlatos da consciência e da razão. Contudo, como dito acima, também estão em jogo na dinâmica intuitiva aspectos subjetivos, inconscientes e de sensibilidade. Assim, a intuição atua possibilitando a construção de novos conhecimentos e novas produções de sentido (MEIRA; PILLOTO, 2010, p. 43).

Intuir, observar e relacionar são, portanto, caminhos criativos de um conhecimento dinâmico, em que o(a) professor(a) constrói a sua atuação no diálogo entre a sua percepção e o modo como as crianças o afetam.

As crianças entram no salão principal do berçário. Estão suadas e com sede depois de brincarem no solário. Hoje foi um dia de muito sol. Muitas estão com as bochechas rosadas. Jorge e Eulália organizam as crianças para beberem água. Elas bebem bastante água e algumas pedem mais. Os ventiladores são ligados. Luís percebe que os ventiladores foram ligados e começa a rodar sobre si mesmo. Theo, Tomás e Mel o acompanham. Instalou-se um jogo. Eulália adverte: “— Vocês vão cair!”. Jorge comenta: “— Eles são ventiladores. Está muito quente. Eles estão fazendo vento. Eu também sei fazer vento”. Pega uma folha de papel e começa a balançá-la. As crianças param de rodar e observam o que Jorge faz. Ele diz: “— Olha o vento! Vento no Tomás... vento na Mel... vento na Gabriela” ... Jorge prossegue balançando a folha perto do rosto das crianças. Tomás tenta pegar a folha das mãos de Jorge: “— Você quer fazer vento com a folha? Peraí que vou arrumar folha para todo mundo”. Jorge sai da sala. Eulália ativa a curiosidade das crianças: “— O que será que o Jorge foi pegar? Eu sei fazer vento com a boca. Querem ver?”. Eulália começa a soprar no rosto das crianças. Elas imitam a professora. Soraya bate palmas e diz: “— É big! É big!”. Eulália olha para mim e sorri: “— Isso mesmo, Soraya, a gente faz vento pra soprar as velas no dia do aniversário”. Soraya sorri e continua a soprar e bater palmas. Jorge volta trazendo umas folhas grossas. Senta no chão. As crianças o acompanham. Ele corta as folhas em pedaços menores e as entrega para

as crianças. Elas começam a balançá-las. Eulália ganha uma folha também e a balança em diferentes ritmos: “— Vou fazer um vento forte! Agora vou fazer um vento bem fraquinho!”. As crianças gostam das diferentes velocidades do vento. Algumas já se distraíram e arrumaram outras funções para a folha. Outras continuam fazendo vento com a boca e com a folha. Jorge fala para a Eulália: “— Amanhã vamos fazer cata-vento com eles?”. (DIÁRIO DE CAMPO – 03/12/2018)

O registro aponta para as ações contingenciais dos bebês e para o acolhimento de suas virtualidades. Em substituição às representações dos bebês como lactantes – aqueles que mamam – ou a uma proposta de preparação para o futuro, constatamos a materialização de uma prática pedagógica que acolhe a escuta do outro. Uma escuta que considera a diversidade das faces subjetivas da experiência e, por isso, entende que esta não acontece da mesma forma e com a mesma intensidade para todos e em todos os tempos.

A sensibilidade nas práticas dos(as) professores(as) de bebês (e demais crianças) é uma categoria que necessita estar cotidianamente ressignificada e ampliada sob o risco de deixar-se contaminar pela visão do ensino como transmissão de informação que desconsidera os modos como eles vivem a infância. O exercício da alteridade, o acolhimento das experimentações das crianças e a construção de pontes às indagações que pedem passagem são condutas exemplares do que é o devir-criança em nós, teorizado por Guattari e Deleuze (1980/2012, pp. 18-20). Os sinais subjetivos dos bebês ocorrem, em sua maioria, por meio da expressão do olhar, do movimento corporal, do timbre e da intensidade do choro, do sorriso e tantos outros sinais que comunicam o indizível.

Luís propõe um jogo para acessar a realidade: experimenta no corpo, por meio da imaginação, o que é real, o movimento do ventilador. É o corpo o elo de acesso entre o concreto e a imaginação. A partir das ideias de Varela (2000) podemos pensar a imagem encenada por Luís como uma virtualidade encarnada no perceptível. Neste sentido, o concreto é entendido como o atual – o visível das formas e o invisível das sensações – não uma fixação, mas um platô: uma metaestabilização. Seria, assim, o imaginário uma instância inventiva de imagens ou uma potência de atualização. Deleuze e Guattari (1980/2011, pp. 84-85), como tantos outros estudiosos, recusam atribuir irrealidade à imaginação. Eles veem nessa faculdade uma indiscernibilidade com o real, pois acreditam que ambos são jogos de composição, experiência e desafio. Para os autores, o imaginário seria a potência do devir, uma invenção que ultrapassaria o real, reinventando-o e atualizando-o.

Há uma diferença entre um imaginário representativo e um imaginário inventivo nas propostas construídas por Deleuze (1992/2008, pp. 84-87). No primeiro, as distinções entre real e ficcional são substituíveis e ligadas a noções de consciência, progresso e razão. No segundo, as distinções são reversíveis de forma que o real e o ficcional invertem-se e se reinventam em um circuito de trocas que atualizam um acontecimento. No imaginário inventivo, o que interessa é a abertura, a potência criativa, a experimentação para dar existência a um campo de possíveis, deixando de fora as certezas e as explicações.

Na ousadia de suas viagens nômades, as crianças necessitam de cartógrafos que possam com elas traçar seus mapas de expedição. Jorge é um desses profissionais que, com coragem, sensibilidade, criatividade e inventividade, dá visibilidade ao invisível, escuta, vê a criação e constrói portos para que as embarcações possam ancorar, ainda que provisoriamente.

Para Eulália, o rodopio das crianças era um anúncio de perigo. Para Jorge, era passagem para conhecer outras terras. Jorge, com envolvimento afetivo e sintonia com as necessidades dos bebês, tornou-se partícipe da brincadeira. Tendo como elemento constitutivo de sua prática o devir-criança, que marca uma região de fuga com concepções e valores cristalizados, Jorge experimenta com os bebês a sensação do movimento do ar, que não é visível. Eulália deixa-se afetar pela brincadeira e embarca na expansão da experiência. Remar junto é partilhar, partilhar alguma coisa, fora de qualquer lei, de qualquer contrato, de qualquer instituição. As condutas de Jorge, ao longo do trabalho de campo, destacam-se pela disponibilidade de remar junto com as crianças, de partilhar alguma coisa, qualquer coisa, mesmo que fora da lei, de qualquer contrato e de qualquer instituição. A partilha do sensível inclui a ética dentro da experimentação estética, uma vez que amplia a percepção do todo e dilata a responsabilidade individual em direção ao coletivo. Também há, nesta perspectiva educacional, um alargamento da solidariedade, pois existe o reforço dos elos afetivos com o contexto e com os que dele fazem parte. Essa forma de acolher a estrangeiridade do outro reconhece a unidade dentro do diverso e o diverso dentro da unidade, pois a rede rizomática se constitui, como vimos com as argumentações de Deleuze e Guattari (1980/2011, p. 57). O rizoma é o sonho da

multiplicidade, no qual cada elemento não para de variar e modificar sua distância em relação aos outros.

Ceccim e Palombini (2009, p. 311), em diálogo com o evento apresentado, declaram que

A vida é o que excede no vivo; não é a soberania, é o que no vivo se dá como abertura temporal da criação. A vida é autopoiese. Deixar para trás territórios do sempre o mesmo, de reposição reiterativa do mesmo, tendo à frente existências virtuais, contato com a diferença, não a reiteração do ser, mas o amor ao tornar-se, *amor fati*, singularização, amor à infância.

No artigo “A infância interroga a pedagogia”, Arroyo (2008, pp. 119-121) corrobora o exposto acima ao afirmar que “o pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância”. As verdades pedagógicas prévias construídas historicamente condicionaram nossos olhares, obscurecendo os jogos que as infâncias nos propõem. Segundo o autor, a ação pedagógica que não dialoga com os tempos humanos com os quais trabalha não constrói estratégias para que esses sujeitos possam falar em nome próprio, restando-lhes apenas continuar construindo suas autoimagens no espelho dos adultos civilizados. Jorge, professor na EMEI BEM-TE-VI, nos mostra que é possível construir pontes entre as crianças e o mundo a partir da atenção cuidadosa que acolhe as maneiras como as infâncias experimentam o seu viver.

É na dinâmica cotidiana de sujeitos concretos que Jorge inventa sua prática confrontando suas experiências com as das crianças: ele brinca de fazer vento com outros objetos. A boca que sopra e faz vento, representada por Eulália, insta em Soraya a memória do vivido: “É big! É big!”. Isso nos leva a Bartolomeu Campos de Queirós (2012),

A vida é um fio,
A memória é seu novelo.
Enrolo – no novelo da memória –
O vivido e o sonhado.
Se desenrolo o novelo da memória,
Não sei se tudo foi real ou não passou de fantasia.

Assim, os(as) professores(as) dos bebês vão enrolando e desenrolando o novelo da vida, entrelaçando as verdades científicas construídas historicamente com as experiências únicas, irrepetíveis do viver cotidiano.

Para L'Ecuyer (2012/2016, p. 173), os(as) professores(as) que observam as crianças e que estão abertos(as) para os jogos por elas propostos, conseguem entrar em sintonia com suas formas de pensar. A atitude de colocar os saberes em suspenso sugere às crianças que suas explorações e suas descobertas estão prenhas de sentido e que os adultos confiam em suas potencialidades e respeitam seu protagonismo.

As crianças não necessitam de grandes produções, de coelhos saindo da cartola, de materiais multicoloridos, de brinquedos com sons variados para que cheguem à essencial e duradoura beleza das coisas, pois o belo para elas é tudo aquilo que dialoga com a verdade de seu ser: sua ordem interior, seus ritmos, seus interesses, sua curiosidade... No evento acima, foi o movimento do ventilador, um detalhe corriqueiro para muitos, que arrastou Luís para a ação de reproduzir seu movimento. Uma prática cotidiana que se precipitou em um devir. Deleuze e Guattari (1980/2012, p. 93) declaram que “o que nos precipita num devir pode ser qualquer coisa, a mais inesperada, a mais insignificante. Você não se desvia da maioria sem um pequeno detalhe que vai se pôr a estufar, e que lhe arrasta”.

O mistério e o silêncio desse comportamento ficarão encobertos para nós, adultos, que presenciamos o acontecimento. Provavelmente, nem para Luís ele se apresenta translúcido, mas essa porção secreta fará parte de tantas outras responsáveis pelos nossos começos. Lembrando as palavras de Emily Dickinson⁵⁷ (2015, p. 19), devemos saber levar “nossa porção de noite”. Não recordamos o que nos aconteceu, mas carregamos as marcas desconhecidas de nosso ingresso no mundo simbólico.

A criação estética dos bebês tem a função de reunir o mundo aparentemente disperso dos signos às sensações, às percepções e à seleção de atos que materializem essas construções. Contudo, pode acontecer do conteúdo ser grande demais para a sua forma...

⁵⁷ DICKINSON, Emily. "Our share of night to bear" / "Nossa porção de noite". In: *Não sou ninguém*. Traduções de Augusto de Campos. Campinas: Unicamp, 2015.
Poema original em inglês: Our share of night to bear /Our share of morning /Our blank in bliss to fill /Our blank in scorning
Here a star, and there a star/Some lose their way! /Here a mist, and there a mist, /Afterwards – day!

As crianças começam a acordar. Algumas ficam deitadas cantarolando, outras levantam-se imediatamente e há as que se dispõem a organizar o berço ou calçar os sapatos. Simara confere as fraldas: “Tem gente que fez cocô! Quem foi?”. Mía vira para o lado e cobre a cabeça com o travesseiro. Simara diz: “Foi você, danadinha! Vamos lá com a Simara trocar o cocô. Daqui a pouco você volta”. Mía levanta-se rapidamente do berço e estende os braços para Simara. “Vixe, Maria!!! Isso é cocô pra banho!”, exclama Simara. [...] Enquanto as crianças vão acordando, Bárbara pega a caixa de instrumentos musicais e vai os organizando um a um no tapete colorido: tambores, violões, chocalhos, pandeiros, xilofone, piano, sinos, triângulo e reco-reco. Mariana, Luís, Soraya e Ayla param de frente para o semicírculo construído com os instrumentos. Bárbara começa a tocá-los: bate no tambor, dedilha o violão, balança o chocalho, range o reco-reco, toca o sino, vibra as teclas do xilofone. Até esse momento não há nenhuma comunicação verbal entre a Bárbara e as crianças. Apenas ouve-se o som dos instrumentos. As crianças permanecem atentas e não fazem movimento algum na tentativa de pegá-los. Bárbara repete o gesto de tocar os instrumentos um a um. As crianças continuam quietas observando. Bárbara prossegue com a sua sinfonia. Acredito que está executando o segundo movimento: bate duas vezes em cada instrumento e varia o ritmo das batidas. Algumas crianças sorriem. Paulo e Mía chegam para se juntar ao grupo. Sentam-se como os outros amigos. Até agora nenhuma palavra. Só o som dos instrumentos ocupa o espaço. Bárbara prossegue tocando e as crianças imóveis ouvindo a melodia. [...] A certa altura, Bárbara começa a tocar os instrumentos vagarosamente, diminuindo a intensidade e o volume até que a música cessa. Então, olha para as crianças e sorri. Algumas sorriem de volta, mas todas permanecem imóveis. Bárbara olha pra mim e sorri surpresa. Eu retribuo o sorriso igualmente admirada. Soraya fala: “Mais”. Bárbara dá uma gargalhada e diz: “Vocês querem ouvir mais música?”. As crianças balançam a cabeça afirmativamente. Bárbara reinicia seu concerto autoral. Passados alguns rápidos minutos, Theo aparece correndo pela sala, pega a baqueta do tambor e começa a tocar. Luís protesta. Parece que não gostou da intromissão de Theo. Bárbara fala: “Pessoal, o Theo vai tocar pra gente! Quem quer acompanhar ele e pegar também um instrumento?”. Imediatamente todas as crianças aderem ao convite. Enquanto isso, Tomás e Mel continuavam dormindo. (DIÁRIO DE CAMPO – 20/03/2019)

Tudo o que é tocado pelo pensamento da criança adquire o estatuto de concretude, mas nem tudo é revelado, pois, muitas vezes, o seu contato com o mundo ainda não conquistou o fluxo linear da consciência. As construções poéticas dos bebês, frequentemente, ultrapassam as fronteiras do saber fazer e do poder fazer e de sua própria criação porque assumem um caráter virtual mais complexo. Sua *poiesis* é essencialmente polifônica, pois se desenvolve ao mesmo tempo e em diversas camadas superpostas de processos psíquicos, não apenas em uma única linha de pensamento.

Mariana, Luís, Soraya e Ayla são os primeiros espectadores a abandonarem-se à intimidade do exterior experimentado. A eles não interessa, naquele momento, manusear ou tocar os instrumentos musicais. A necessidade parecia ser de outra ordem: queriam ouvir a melodia improvisada por Bárbara. O que será que os fascinou? Com certeza não foi a identificação com qualquer música já conhecida: Bárbara estava, literalmente,

improvisando sua composição e, além do mais, faltavam-lhe dotes de musicista. Terá sido o ritmo? Ou a brincadeira de fazer sair música do conjunto dos instrumentos?

Para quais paisagens as crianças foram levadas que as fizeram querer ouvir “mais” quando a música cessa? Cabe-nos respeitar e reverenciar o segredo que a elas pertence. Podemos aqui somente ascender ao reino da vontade que sonha e sermos parceiros desse percurso que, quando bem nutrido, amplia seu potencial. O evento retrata a exploração sonora não somente quando realizada com as pontas dos dedos e, sim, como uma atividade que evoca a participação de todo o corpo, que encontra ecos na imaginação poética e entra em ressonância com a vida afetiva.

Piorski (2016, p. 86) revela que

O ouvido é flagrado como uma janela misteriosa para outros mundos, para uma profunda espacialidade interna. Ouvir escava espacialidades no interior da criança. Em muitas crianças, principalmente as mais sensíveis, o medo faz com que elas tapem os ouvidos com mais força do que os olhos. O órgão da audição captura as impressões mais fundas, está aberto às sonoridades do medo, fantásticas. Leva a ver, só de ouvir. É um órgão da memória, grava as impressões mais noturnas.

De acordo com as ideias apontadas por Piorski, a música é um jogo que possui a potencialidade de simular experiências vividas, isto é, ela carrega um certo número de esquemas e de organização da matéria sonora que fazem referência aos movimentos do vivido. Em outras palavras, o extramusical caminha nos rastros deixados pela experiência rítmica que pode se metamorfosear em uma imagem sem sê-la.

Talvez isso seja derivado das vivências primeiras ainda banhadas pelo líquido amniótico. Experiências laboratoriais realizadas por Klaus e Klaus (1985/2001) mostraram que o ambiente uterino é uma sinfonia de sons e vibrações que afetam o futuro bebê. Por volta das vinte e quatro semanas já é possível que o feto faça leituras do que acontece no meio exterior baseadas no ruído do sangue correndo pelos vasos sanguíneos da mãe, nos seus batimentos cardíacos, na intensidade de sua respiração, nos seus movimentos gastrointestinais e no ritmo e tonalidade de sua voz. Esse procedimento também constatou que os fetos são sensíveis a barulhos externos e aos movimentos físicos da mãe, como também ao seu estado emocional e fisiológico. Por meio dessas leituras, o feto forma uma

memória da voz materna, das suas atividades físicas e de seus estados emocionais. Essa recordação, denominada pré-natal, encontra ressonância nos discursos de mães e pais que narram a extraordinária capacidade dos recém-nascidos de reconhecerem uma melodia, um poema ou um acalanto que lhes foram oferecidos quando ainda estavam dentro do útero. É espantoso pensar que uma criança ainda intraútero possa ter uma representação mnemônica de algo experimentado empiricamente. Destarte, existe um tipo de memória denominada involuntária que se estrutura a partir da excitação do córtex cerebral e que resulta em registros espontâneos.

Delassus (2001/2002, p. 46) declara que a palavra “feto” significa “estar no seio das profundezas” e este é um conceito admirável. O feto está dotado de competências precoces que o faz principiar suas experiências ainda dentro do corpo da mãe. Ele sente, saboreia e ouve *in útero*. Suas capacidades sensoriais inauguram a prefiguração do que será convertido em imagem mental. O médico francês afirma que o feto não deve ser considerado como um animal dentro de uma jaula, “um pequeno esquilo esperto que dá voltas no ventre da mãe e que está apenas à espera de crescer para poder sair dele. Há uma vida intrauterina, uma vida fetal feita daquilo que as condições do seio original permitem” (Ibidem, p. 49).

O feto seria, então, um prefácio do homem. Ratificando, Delassus (2002, p. 24) mostra

que o feto vive antes do nascimento mais do que tudo o que viveremos posteriormente, que tem acesso a um estado do ser que virá a constituir a nossa dimensão definitiva, ainda que dificilmente reencontrada mais tarde, e que dessa forma é, de algum modo, mais do que o homem.

Tais descobertas atestam que mãe e bebê estão envolvidos em um diálogo constante muito antes do nascimento. Essa comunicação pré-natal é uma atividade dialógica, para citar o conceito bakhtiniano, em que a mãe se ajusta às novidades e ritmos de uma nova vida e o feto experimenta o mundo através das vibrações e sensações mediadas por ela. Mesmo não possuindo a capacidade de expressarem suas vivências fazendo uso da linguagem verbal, os bebês, ainda intraútero, empreendem um movimento de construir significados e de gerar sentidos, infatigavelmente.

Talvez a reminiscência das experiências originais pode ter provocado nos bebês o encantamento pela paisagem sonora construída por Bárbara, ou seja, o que eles estavam ouvindo não eram apenas marcas sonoras... Eram sons que os remetiam a outra coisa... Era uma metáfora de seus primeiros afetos, de seus primeiros sentimentos vinculares. A música ali estabeleceu-se como um jogo, uma brincadeira de faz-de-conta.

Percebemos, assim, que as crianças se ocupam de fabricar equilíbrios em todas as áreas de seus sentidos, isto é, elas procuram ordenar o mundo de modo espontâneo, buscando o ponto médio entre os extremos. A presença sensível e disponível dos adultos que se ocupam de crianças ainda tão pequenas é imprescindível para que elas possam realizar sua presença no mundo como uma totalidade legítima.

Os docentes do berçário orientam-se pelos rastros deixados pelos bebês, decodificam-nos e a eles respondem ativamente. O encontro com a alteridade é um exercício que os põe à prova, pois dele pode se manifestar a vontade de eliminar a diferença, mas também o desafio da comunicação, como esforço que se renova constantemente. Isso significa, para Kohan (2007), uma experiência aberta de compartilhamento do pensamento, de maneira imprevista e transformadora, assim como o são as crianças. Ao tentarmos reproduzir um modelo imposto, privamo-nos da “boniteza”, da complexidade e da multiplicidade das trocas com as crianças, com os colegas e com o mundo. Perdemos, assim, o sentido dos possíveis, pois confundimos o real com o existente.

As crianças voltam do café da manhã, bebem água e são convidadas para brincar livremente na área externa que fica contígua à sala de referência. Jorge abre as portas e todas saem correndo e saltitantes. O sol ainda está morninho, o que torna agradável brincar fora da sala. Algumas crianças vão para a casinha, outras se agarram à tela que separa a escola do campinho de futebol, tentando encontrar algum cavalo pastando e outras sobem e descem dos bancos de concreto, exercitando uma habilidade recém-adquirida. [...] Mais à frente, tem um montinho de três crianças – Luís, Soraya e Mel – junto ao murinho muito atentos. Algo acontece ali. Jorge se dirige para lá. Vou atrás: “O que será que chama a atenção do grupo?” – pensamos. Chegamos perto e saciamos nossa curiosidade: são as formigas que sobem pela parede do muro o que desperta o interesse das três crianças. “Ei, turminha! O que vocês encontraram aí?” – Jorge pergunta. “Miga! Miga!” – Luís responde. “Que bacana, pessoal! São as formigas indo pra casa delas, sabiam?” Jorge chama as outras crianças para que compartilhem a descoberta dos colegas: “Pessoal, venham ver o que o Luís, a Soraya e a Mel descobriram!”. A maioria vem correndo e formam um círculo bem apertado em torno dos colegas. Jorge agacha próximo ao grupo e fala: “Pessoal, o Luís e as meninas descobriram essas formigas que estão levando comida pra casa delas. Olhem como elas carregam as folhas nas costas!”. Jorge aponta para os retalhos de folhas carregados. “As formigas comem folhas, sabiam? Elas adoram

comer folhas. A comida delas é diferente da nossa. Elas não comem arroz, feijão e carne. Elas comem folhas, muitas folhas.”. As crianças parecem não piscar. Ficam muito atentas. Tomás aponta para uma formiga que carrega uma folha. Jorge confirma o que suspeita ser o sentido do gesto: “Isso, Tomás, a folha. Ela está carregando a folha para casa. Elas foram buscar a comida para a família. Olhem como elas vão todas bonitinhas. Elas já trabalharam muito. As folhas são muito pesadas para elas, sabiam?”. Tomás fecha e espreme as mãos e o olhos fazendo uma careta e deixando sair um sonoro: “Raaannn...”. Jorge responde: “É preciso ser muito forte mesmo, Tomás!”. Mais crianças imitam o gesto de Tomás. Jorge sorri, olha pra mim e completa: “Vocês são muito fortes. São iguais às formigas!”. Luís arranca um pouquinho de grama do chão e entrega para o Jorge. “Você me deu um pouco de folhas, Luís? Eu não sou formiga, viu!” Luís responde: “Não!”. Jorge enfrenta o desafio de manter o diálogo: “O que você está querendo me contar?”. Luís pega as folhas da mão do Jorge e sai andando. Anda um pouco e volta carregando as folhas na mão fechada. Os colegas acompanham o movimento, quietos. Parecem esperar o desfecho da história. Jorge acompanha a ação de Luís, pacientemente. Ao retornar, Luís fala: “Pessado, não!”. Jorge sorri, olha pra mim e diz: “É mesmo, Luís! As folhas não são pesadas pra gente, né? Nós somos muito maiores que as formigas. Olha só o tamanho dela! Elas são muito pequenininhas.”. Mel coloca os dedos indicador e polegar bem próximos e resmunga algo. Jorge imita o gesto da Mel e diz: “Sim, Mel! Elas são muuuuito pequenas. Por isso as folhas são pesadas pra elas.”. Algumas crianças começam a se dispersar. Ayla arranca um montinho de grama, coloca sobre a cabeça e sai andando. “Ayla, você agora é uma formiga?” – Jorge pergunta a ela. Ayla olha para trás, sorri e continua seu caminho. Luís, Soraya, Tomás, Mel e Mariana fazem o mesmo. Agora é hora de experimentar com o corpo o que ouviram. Algumas crianças já trocaram o canal e estão se aventurando por outras terras. (DIÁRIO DE CAMPO – 18/03/2019)

Jorge, ao perceber o interesse das crianças, aceita o jogo do imprevisível e encoraja a exploração. Ele acolhe e incentiva as particularidades expressivas dos bebês ao mesmo tempo em que amplia a compreensão do mundo em que eles vivem. O professor se mostra sensível aos movimentos investigativos das crianças e permite que elas o conduzam para outras regiões. Consoante Deleuze e Guattari (1980/2011), Jorge incentiva-as a fazer do pensamento uma política do não-conformismo, da insatisfação, da criação permanente, isto é, a pensar de novo e, sempre, outra vez. Para além do aprisionamento de um mundo petrificado e restrito, que se mostra como carente de sentido, o professor abre o diálogo com diferentes redes de ideias e perspectivas. Ao mesmo tempo a infância vivida pelos bebês impulsiona Jorge a viver na corda bamba, assumindo o risco do imprevisível. Também o convida a pensar, rompendo seus pontos fixos, seus espaços não pensados. Ele retrata uma inquietude infantil à qual não renuncia em suas interações com a vida “novidadeira” dos bebês.

As menores coisas são passíveis de instaurar nas crianças o vagabundear pelas formas, o ócio criativo, o silêncio e a solidão da entrega. Manuel de Barros (2010, p. 361) sabe, pela

sua vida de menino pantaneiro, o que as crianças sentem ao contemplar “as coisinhas do chão”:

Aprendo com as abelhas do que com aeroplanos
 É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
 É um olhar para ser menor, para o
 Insignificante que eu criei tendo. [...]
 Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo. [...]
 Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão –
 Antes das coisas celestiais.
 Pessoas pertencidas de abandono me comovem:
 Tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.

Os pontinhos pretos que se movimentam pelo muro branco são objetos de investigação das crianças, talvez porque lhes escapem do que já vivenciaram. A experiência supõe uma dimensão de estranheza, de exterioridade e de alteridade. Todavia, de uma alteridade que não tenha sido anteriormente capturada pelas regras da razão determinante e identificante. A experiência exige uma alteridade que se mantenha como tal, sem se nomear, em sua dimensão de surpresa. O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”, isto é, receptivo, aberto, sensível e vulnerável. A experiência é um princípio singular, uma vez que o real se apresenta para nós de maneira não replicada. O que nos acontece é o mote de nossa história pessoal que é única e não repetível e que carece de cuidado, atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade e exposição para que possa se expressar em nome próprio (LARROSA, 2008; 2014/2016). A experiência não é outra coisa senão a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos.

Na experiência de observar o passeio das formigas, a visão social, material e cultural das crianças ganha outras dimensões, pois, como alerta Piorski (2016; p. 118), “os brinquedos da terra mergulham as crianças em imagens de força, fazem do corpo uma oficina de ação e prudência”. Ao ser confrontado com o peso das folhas carregadas pelas formigas, Luís arranca um pouco de grama do chão com a aparente intenção de comparar a afirmação enunciada por Jorge: “Que isso, professor! As folhas são leves! Olha como é fácil carregá-las!”. Mel também usa o corpo para transcodificar a fala em gesto, uma imagem que confirma a sua interpretação. Ayla já protagoniza a ação das formigas em uma mímica que configura uma possível apropriação de um novo conhecimento. As crianças têm antenas muito sensíveis com grande magnetismo para capturar a substância das coisas, a paisagem musical da natureza.

Jorge representa a possibilidade de fazer novas todas as coisas. Atitude que se cria em sintonia com um pensamento em devir. Trata-se de uma prática que encontra pontos de fuga não dogmáticos, não totalizadores e não totalitários, afirmando a presença de uma infância que luta por espaços que acolham o real significado de seu devir. Na mediação que faz entre o mundo e as crianças, ele procura analogias com o viver infantil: “As formigas comem folhas, sabiam? Elas adoram comer folhas. A comida delas é diferente da nossa. Elas não comem arroz, feijão e carne. Elas comem folhas, muitas folhas”. Em meio ao pensamento projetivo dos bebês, Jorge instaura a distância, a distinção, ao mesmo tempo em que considera as semelhanças: “Vocês são muito fortes. São iguais às formigas!”. Jorge move-se na paisagem das ideias, promovendo uma aproximação aberta com o mundo no qual a cada criança é facultado o direito de uma investigação pessoal.

Kohan (2007, p. 95) esclarece que o devir-criança:

[...] não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem querer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro, algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. Um devir é algo sempre contemporâneo: um mundo que explode e a explosão do mundo.

O devir-criança seria, então, uma proposta de instauração de um espaço de encontro não normatizado em que há abertura para a criação e para a transformação, que se contrapõe às normatizações, muitas vezes, instauradas pelo espaço escolar. O artigo indefinido, segundo Kohan, não marca a ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não-particular e não-universal. Da mesma maneira, salienta a oposição de uma forma ou de um modelo. O devir-criança é, assim, um modo de encontro que marca a linha de fuga a se movimentar aberta e intensamente.

Chiapperini (2007) declara que em vez de ter em vista os produtos finitos e as teorias, ao docente cabe a tarefa de facilitar o processo dialógico favorecendo a autonomia do pensamento e acompanhando as crianças pelos mares da inquietude que impulsionam o caminho da investigação. O evento descrito revela o que podem as crianças e marca os seus lugares de afirmação no mundo. Jorge auxilia as crianças a verem a “luz do mundo

que brilha fora da caverna”, pondo em ato a transcendência das nossas experiências limitadas de vida.

Esse gesto de abertura instaurado pela infância, que procura entender o mundo com todos os sentidos e que o recria em movimentos autorais, retira a criança do tempo *Chronos*, cronológico, e a instala em outra dimensão temporal não mais mensurável e regida pela sucessão de fatos. O tempo *Aeon*, a eterna presença, o movimento circular e brincante, seria a pulsação das intensidades que deixa tudo em suspenso. Hospedada nessa temporalidade, a criança se reconcilia com toda a sua potência e se faz dona de seus anseios, de suas buscas, de seus receios, de suas fragilidades e de suas criações e conhece o verdadeiro significado da palavra experiência.

As crianças brincam em uma das áreas externas da escola. [...] Ao chegarem na sala, a encontram completamente transformada. Há caixas de papelão espalhadas por todo o espaço. Panos coloridos complementam o cenário. As crianças parecem demonstrar surpresa quando entram na sala. Correm para explorar os objetos. Os primeiros minutos são de pura exploração. Pegam uma caixa, outra... Pegam um pano, outro... Parecem querer saber o que têm nas mãos. Parecem explorar para que a imaginação se torne prenehe. Jorge observa. Ele observa pacientemente. Não tem pressa. Parece não ter expectativas. Aparenta gostar de não saber, ter prazer no risco. Seus olhos contemplam o que está por vir. [...] Alguma coisa parece se iniciar: Theo tenta entrar em uma caixa. Ela é pequena. Ele não cabe. Jorge sorri ao ver que há um jogo se instalando. Paulo cobre o corpo com um dos panos transparentes. Ele sai andando pela sala: o mundo tornou-se vermelho, de repente. As crianças experimentam, como o Paulo, ver o mundo em outras tonalidades. Jorge observa e faz com o pano amarelo uma capa. Alimenta o jogo imaginativo. Sai voando pelo espaço. As crianças sorriem. Gabriela parece querer colocar o mundo em uma caixa: pega pano por pano e os arrasta até sua “canastra”. Algumas crianças reclamam porque foram “surrupiadadas” em seus jogos com as tramas coloridas. Jorge gosta do que vê. Ele mantém um sorriso no rosto. Alice entra em uma caixa e senta. Olha pra mim parecendo querer compartilhar o êxito. Ela parece não esperar aplausos, apenas cumplicidade. Alguns colegas veem o seu feito e a imitam. Compartilham com ela o prazer de experimentar o corpo em outros espaços. Há um baú quadriculado entre as peças expostas. Algumas crianças o exploram. Sobem nele, forram-no com os panos coloridos, empilham caixas sobre ele... Eduarda dá alguns tapas em sua tampa. Ela descobre que sai um som. Outras crianças se juntam a ela para auxiliá-la em sua composição. O bатуque ganha intensidade. Paulo fica encantado!!! O baú não é mais um baú! Ele se converteu em um instrumento de percussão! Jorge acolhe o jogo. Pega uma caixa e começa a batucar. Junto com o bатуque ensaia uma melodia. As crianças observam. Parecem gostar do jogo de faz-de-conta. A brincadeira melódica continua por mais alguns minutos. [...] Algumas crianças já trocaram de canal: entram novamente nas caixas. Jorge observa. Ele vai à estante e volta com uma tesoura. Faz um buraco nas caixas e amarra um tecido no orifício. Diz: “— Vamos passear de carro!”. E sai puxando as crianças pelo corredor da escola. Dirige-se a mim: “— Vamos, Cris! Vamos passear! Simara, vem também!”. Desligo a câmera.

Pego dois “automóveis” e saio a passear. Simara faz o mesmo. (DIÁRIO DE CAMPO – 02/04/2019)

Vários mapas são traçados a partir da proposta de ambientação do espaço feita por Jorge. É uma estratégia que gera diferentes modos de existência. São universos singulares que se formam, se deformam e se transmutam no tempo que dura um grito. Contudo, há uma outra ordem estabelecida que dá intensidade ao tempo: o espaço poético.

Aristóteles⁵⁸ (384-322 a. C.), em sua *Poética*, de maneira sintética, entende a arte como *poiesis*, ou seja, como uma construção, uma vez que o artista necessita trabalhar sobre o mármore para transformá-lo em outra coisa. Essa alteração sobre a matéria-prima, segundo Aristóteles, seria uma composição imaginária que colocaria em ação o conhecimento das formas de resistência do material bruto, mas também suas possibilidades de artifícios. É sobre a ideia de artifício que Aristóteles trabalha com o conceito de *mimesis* que, para ele, se referiria à emulação da vida.

Piorski (2016, p. 58-60) compartilha com Aristóteles a ideia da emulação da vida como ação criadora que multiplica campos originais, secretos e muitas vezes herméticos a qualquer conceituação psicológica. Dessa forma, a imaginação infantil seria uma potência autônoma que habita a virtude estética abrindo fendas na cultura contra a banalidade do cotidiano. Os jogos das crianças não são, assim, passivos diante do mundo, mas essencialmente poetificantes, pois resultam do enfrentamento entre elas e da resistência dos materiais que lhes possibilita criar mundos. Esse espaço de fantasia, em que o pensamento imaginante está livre, é por excelência o território da infância. Um local distante da linearidade racional em que tudo adquire consistência de realidade. Dentro dessa realidade paralela cabe tudo. A transcendência é constitutiva desse território que dialoga com o mundo na procura de sentidos de origem.

As crianças, juntamente com Jorge, fccionam a vida com as caixas e os tecidos coloridos. Elas experimentam a resistência dos materiais para construir simulacros artísticos que têm, nos pressupostos adotados por Aristóteles, a sua essência. Não interessa a elas as edificações análogas à realidade. As crianças estão interessadas em produzir obras que

⁵⁸ As considerações feitas sobre a *Poética* de Aristóteles estão em diálogo com os estudos de Lígia Militz Costa em seu livro *A Poética de Aristóteles*, 2003.

tenham ritmo, métrica, coerência e ordem. É a verossimilhança que lhes importa e não tomar o mundo ao pé da letra. A maioria de seus movimentos é subversivo. Elas elaboram metáforas o tempo todo, deslocando o sentido dos materiais que têm nas mãos. O que é uma caixa? Uma caixa pode ser um chapéu, um banco, uma torre, um carro, uma banheira, um tambor, um baú. Contudo, não são as crianças que nomeiam suas obras. Suas ações e seus gestos nos fazem buscar analogias com a realidade porque há um poderoso complexo de equipamentos coletivos que centralizam a nossa produção de sentidos. Temos dificuldade para nos desterritorializarmos, como bem nos alerta Alberto Caeiro⁵⁹: “pobre de nós que trazemos a alma pequena”.



Fig. 93 - Brincadeira com caixas e panos
Arquivo da pesquisadora

Jorge observa-as jogar com a realidade para criarem mundos possíveis. Há um pacto instituído entre eles: a suspensão deliberada da incredulidade, a determinação para aceitar o risco e para dividir a audácia. Jorge parece saber que há uma profunda verdade na *poiesis* das crianças: há várias narrativas sendo tecidas com uma ilusão imensa de verdade. São obras de arte, que a despeito dos possíveis impedimentos, vêm sendo arquitetadas de maneira obstinada pelas crianças.

⁵⁹ *Poemas Completos de Alberto Caeiro* (1946) é uma coletânea de obras de Alberto Caeiro, um dos heterônimos de Fernando Pessoa. É prefaciada por Ricardo Reis e posfaciada por Álvaro de Campos; compõe-se de: *O Guardador de Rebanhos*, *O Pastor Amoroso* e *Poemas Inconjuntos*. O fragmento acima faz parte do poema “O guardador de rebanhos”.



Fig. 94 - Brincadeira com caixas e panos
Arquivo da pesquisadora



Fig. 95 - Brincadeira com caixas e panos
Arquivo da pesquisadora

Saer (1997/2014, p. 11) ratifica a posição adotada por Jorge ao afirmar que

[...] as ficções não são escritas para evitar, por imaturidade ou irresponsabilidade, os rigores exigidos pelo tratamento da "verdade", mas apenas para evidenciar a natureza complexa da situação, cujo tratamento limitado ao verificável implica uma redução abusiva e um empobrecimento. Ao pular para dentro do inverificável, a ficção multiplica as possibilidades de tratamento até o infinito. Ela não vira as costas a uma suposta realidade objetiva: pelo contrário, mergulha em sua turbulência, desprezando a atitude ingênua que consiste em fingir saber de antemão como essa realidade é criada. Não é uma claudicação diante dessa ou daquela ética da verdade, mas a busca de uma [ética] um pouco menos rudimentar⁶⁰.

⁶⁰ Texto Original: La ficción, desde sus orígenes, ha sabido emanciparse de esas cadenas. Pero que nadie se confunda: no se escriben ficciones para eludir, por inmadurez o irresponsabilidad, los rigores que exige



Fig. 96 - Brincadeira com caixas e panos
Arquivo da pesquisadora

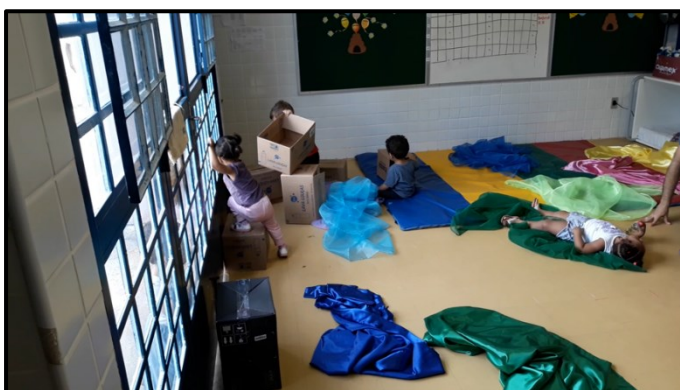


Fig. 97 - Brincadeira com caixas e panos
Arquivo da pesquisadora

Fig. 98 - Brincadeira com caixas e panos
Arquivo da pesquisadora



Jorge não se preocupa em dividir as ações das crianças em verdade ou falsidade. Para ele interessa o jogo e o tratamento específico que cada criança dá ao mundo. Jorge socializa

el tratamiento de la “verdad”, sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación, carácter complejo del que el tratamiento limitado a lo verificable implica una reducción abusiva y un empobrecimiento. Al dar un salto hacia lo inverificable, la ficción multiplica al infinito las posibilidades de tratamiento. No vuelve la espalda a una supuesta realidad objetiva: muy por el contrario, se sumerge en su turbulencia, desdeñando la actitud ingenua que consiste en pretender saber de antemano cómo esa realidad está hecha. No es una claudicación ante tal o cual ética de la verdad, sino la búsqueda de una un poco menos rudimentaria. (Tradução nossa)

as construções do grupo. Há nesse evento a partilha de significados para que sejam internalizados e reconhecidos por essa comunidade. Isso institui a pertença e auxilia na construção das identidades das crianças. Todos formam uma confraria porque habitam o mesmo território no/do qual podem entrar e sair quando quiserem.

“Tudo o que invento é falso” é o paradoxo que inaugura o livro *Memórias inventadas* de Manoel de Barros, em que o autor tece fragmentos de um labirinto de paredes fluidas por onde caminha e desliza seu devaneio. Sem algoritmos ou regras determinadas, o poeta se movimenta livre anunciando que “desfazer o normal, há de ser normal”. É dessa forma que Barros nos dá uma chave para nos aproximarmos da poética dos bebês, pois assim como eles, o menino pantaneiro está em busca da essência que há por trás das palavras, do encantamento do fazer, do voar sem amarras para assinar sua existência. É o indizível que lhe interessa. Todavia, à diferença de Manoel de Barros, que luta para dismantelar sentidos cristalizados, subverter a ordem, marcar oposição, a infância transpassa o mundo pelo lado de dentro, atravessa-o e cria algo inusitado naturalmente.

A coragem para debruçar-se sobre o poço, tatear as beiradas do abismo... Essa estranha paixão de experimentar a palavra pensativamente, de buscar por meio dela sua voz... O contentamento em deixar-se conduzir por um ritmo, uma melodia, um tom... A aceitação do silêncio como provocação e como invocação... A capacidade de capturar o indizível... A fronteira indômita atravessada pelas crianças, segundo Montes (1999/2001, p. 52), é o lugar de seu fazer pessoal: “o território sempre inquietante do próprio imaginário onde o real é mais que real”.

A possibilidade de fazer novas todas as coisas é a ferramenta essencial para a construção do território imaginário e para nos protegermos do aniquilamento pela submissão que nos chega do mundo. Maturana e Varela, assim como Deleuze e Guattari, nos convidam a pensar a impossibilidade de eliminar o sujeito, a subjetividade, o indivíduo como ser vivo e a contingência de se estar no mundo. Também nos convocam a refletir sobre como podemos construir um “eu” singular em meio a uma complexa rede de “nós”.

Olhares pedagógicos sensíveis capazes de capturar as cores em sua diversidade de tons, de coordenar as diferentes potencialidades infantis e a experiência estética do banal podem colaborar para que as crianças possam assinar a autoria de suas obras. Um outro

modo de ver, vindo de um observador que se envolve na experiência e assume o risco do imprevisível, inventa didáticas capazes de ver o brilho do sol na sua inteireza tanto na página de um livro quanto na tela do céu.

QUINTO CAPÍTULO: CARTOGRAFANDO... AS INTERFACES BEBÊS E LITERATURA

*Agora só espero a despalavra: a palavra nascida
 Para o canto – desde os pássaros.
 A palavra sem pronúncia, ágrafa.
 Quero o som que ainda não deu liga.
 Quero o som gotejante das violas de cocho.
 A palavra que tenha um aroma ainda cego.
 Até antes do murmúrio.
 Que fosse nem um risco de voz.
 Que só mostrasse a cintilância dos escuros.
 A palavra incapaz de ocupar o lugar de uma
 imagem.
 O antesmente verbal: a despalavra mesmo.*

Manoel de Barros – *Retrato do artista quando coisa*

O poeta almeja a origem... Deseja encontrar o “antesmente verbal” capaz de enunciar o que não se pode expressar por meio das palavras... Quer ascender ao significante capaz de mostrar “a cintilância dos escuros”... Pretende o segredo, o mistério da “palavra sem pronúncia, ágrafa”... O lugar sem dono nem glória...

A busca pelos inícios... O retorno às origens... Um rito que se abre no tempo e no espaço e que não pertence a nenhum especialista... É pelas veredas traçadas pelos bebês que continuamos caminhando a fim de revelar suas paisagens poéticas. Aqui são as conexões literárias que perseguimos. Intentamos seguir as pegadas que nos permitam afirmar que os bebês interpretam os textos literários, expressando suas apropriações por diferentes meios semióticos e em diversos contextos de vida. Estamos convencidas de que os bebês nascem em “estado de literatura” e lançam mão desse estado originário para construir seus territórios existenciais. Traçar um mapa no qual os bebês possam prosseguir conectando-se com o seu “paraíso perdido” implica oferecer-lhes um passaporte para que possam entender a si mesmos por meio de uma (re)integração na coletividade na qual vivem.

Os bebês estão destinados às maiores façanhas e nos convocam para um retorno minucioso a nós mesmos em um esforço de aproximação com suas criações poéticas

brincantes, imagens poéticas que denotam a origem de suas configurações existenciais. O maravilhamento diante do mundo anuncia o germe da criação dos poetas mirins a partir de atos de imensa ingenuidade. A fenomenologia das imagens poéticas criadas pelos bebês nos possibilita avizinhar do próprio ser em sua originalidade, dos indícios de suas construções psíquicas imaginárias. Bachelard (1996/2009, p. 3) declara que a imagem poética, ao contrário do que pensam muitos psicanalistas, aparece como um novo ser na linguagem e não como uma figura recalcada que pede passagem. A imagem poética ilumina de tal maneira a consciência, que é vão procurar antecedentes inconscientes. Para o filósofo, a poesia é um dos destinos da palavra; de uma palavra que não se limita a expressar ideias e sensações, mas que abre horizontes para outras linguagens. Bachelard (Ibidem, p. 3) afirma que

[...] toda tomada de consciência é um crescimento de consciência, um aumento de luz, um reforço da consciência psíquica. Sua rapidez ou sua instantaneidade podem nos mascarar o crescimento. Mas há crescimento do ser em tomada de consciência. A consciência contemporânea é um devir psíquico vigoroso, um devir que propaga seu vigor por todo o psiquismo.

Os bebês envoltos em suas construções existenciais assinam esse ato humano que é a expansão da consciência por meio de seu agir poético. Mesmo que suas composições permaneçam em segredo, mesmo que elas estejam em suspenso, há uma expansão da compreensão de si e do mundo em pleno vigor, pois a imaginação cria e vive de imagens que se compõem e se ordenam. Todos os sentidos se despertam e se harmonizam no devaneio poético, dando lugar a uma polifonia que a consciência poética registra. Em uma fenomenologia das imagens criantes, a imaginação é colocada em seu lugar como princípio de excitação direta do devir psíquico. Segundo Bachelard (Ibidem, p. 8) “um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é nosso. Existe um futurismo em todo universo sonhado”. A criação poética é, assim, tomada em seu ímpeto de devir humano, no ato de uma palavra nova que pode ser cantada reunindo sonhos e recordações.

Bachelard nos fala do devaneio que não pertence ao estado crepuscular onde se mesclam vida diurna e vida noturna. O devaneio de que nos fala o filósofo é fabricado em estado de vigília, é uma abertura para o mundo que permite viver a confiança de se estar no

mundo. A exigência de uma realidade nos obriga a compor obras que sejam reais. A imaginação vem, então, nos proteger de todas as brutalidades advindas de nossas conexões diretas com o mundo, uma vez que ela nos faz criar aquilo que vemos. O devaneio cósmico de Bachelard (Ibidem, p. 14) é um fenômeno da solidão com raízes na alma do sonhador. Contudo, ele não precisa de um deserto para se estabelecer. Basta-lhe um pretexto para que as próprias recordações apareçam como um quadro, como cenários que compõem o drama. O devaneio cósmico é um estado da alma.

A consciência de que vivemos em uma “certa” realidade nos coloca essencialmente no plano da imaginação. A construção de imagens acertadas nos possibilita a descoberta de um mundo onde gostaríamos de viver, um mundo onde é digna a nossa existência. Disso resulta o encontro com algo que nos é orgânico: a *poiesis* que nos reanima, que põe em nós o dinamismo em busca do belo.

Estamos tão irremediavelmente destinados ao tempo no espaço que, em torno dessa temática, tem-se produzido reflexões de várias naturezas: metafísicas, psicológicas, matemáticas, éticas, biológicas, teológicas e outras mais. Nossas paisagens singulares são cotidianamente ressignificadas diante do grande espetáculo que o viver nos impõe. O ato de fabular é uma força em tal intensidade latente que não nos damos conta de que narramos desde que nascemos. Graciliano Ramos anuncia em sua obra *Vidas secas*, por meio da personagem Fabiano, a necessidade constitutiva do ser humano de fabular. Iltrado, desconhecendo, assim, o código escrito e as normas que regem o sistema literário, Fabiano inventa mundos que não são compreendidos pela sua audiência, desvelando sua incapacidade de expressar o imaginado. A vida dura, a ausência de possibilidades de um bem viver e as incertezas quanto ao futuro convocam-no a superar a precariedade vivida no presente. A narrativa emerge, contudo, dos mundos fabulados pela personagem, afirmando sua humanidade.

POUSO 14: A literatura como exploração

Michèle Petit (2014/2016, p. 20) recorda que todas as sociedades se arriscaram a olhar para uma noite estrelada e brincar de dar nomes aos agrupamentos de estrelas que formavam constelações. Também se aventuraram a compor cosmogonias, histórias épicas das quais nos apropriamos desde a nossa infância. A galáxia de Andrômeda, por exemplo,

com suas reuniões estelares de animais e heróis míticos – Perseu, Cassiopeia, Pégasus, Hércules, Hydra – é uma prova de que, olhando para o céu, podemos nos vincular àqueles que o observaram e o contemplaram há milhares de anos. Segundo a autora, uma constelação não tem nenhum fundamento científico. As estrelas somente se agrupam por uma necessidade nossa de classificar, associar, nomear e contar histórias sobre elas. No caso de Andrômeda, é uma pura construção humana ocidental baseada na tradição helênica e pré-helênica, transmitida de geração em geração. Outras culturas olharam para o céu e imaginaram agrupamentos de estrelas diferentes, porém todas construíram esse céu humano na tentativa de domesticá-lo e de se familiarizar com ele para acalmar a sensação de vulnerabilidade. Para Petit (Ibidem, p. 21) a transmissão cultural seria, então, uma apresentação do mundo para as gerações vindouras.

Para a autora, a alusão ao céu é uma referência aos nossos ancestrais míticos que desde a Grécia antiga se movimentam para contar como a vida começou e para nos revelar, por meio de seus mitos, ritos e obras de arte, que todos os povos buscaram diferentes histórias como forma de governar a vida. Ouvir uma cantiga, um mito de origem, uma lenda, um poema, contemplar uma pintura ou uma escultura são experiências que nos vinculam no tempo e no espaço e que nos possibilitam fincar pé em um mundo com densidade e espessura simbólica. Esse mundo não mais indiferenciado, mas que, contrariamente, se ergue sobre um complexo aparato metafórico, salvaguarda as vidas para que não flutuem por longos períodos sobre o mar aberto.

A escola, os bibliotecários e outros promotores culturais têm a oportunidade de apresentar o mundo às crianças por meio dos contos, **das lendas, dos mitos, das canções, das parlendas, dos poemas e das ilustrações dos livros infantis**. O texto literário combina elementos das culturas mais diversas e estabelece entre elas diálogos capazes de romper com a programação e o condicionamento que, por acaso tenhamos, para perceber sempre o mesmo. Por isso, uma potente vertente da literatura infantil é o reconhecimento de diversos grupos sociais como portadores de cultura. Contudo, como bem declara Bonnafé (1994/2008, p. 70),

[...] o fato de abrir o livro à vida enfrenta muitas relutâncias, muitos preconceitos: por exemplo, querer propiciar várias formas de subcultura para chegar aos mais desfavorecidos ou acreditar que existem deficiências culturais irreversíveis. A desvantagem sociocultural não é

uma deficiência, nem um defeito, nem uma fatalidade, é uma desgraça, afirmou com veemência René Diatkine.⁶¹

A autora ainda lembra que não existe uma abordagem simples e inocente para os que se encontram isolados culturalmente das artes da escrita, da música, da dança, da pintura, do cinema e do teatro. A imaginação é um bem universal, porém essa faculdade humana pode ser coibida pelo peso das duras condições materiais e pela angústia cotidiana. Tony Morrison (1970/2019, p. 160) exalta com propriedade essa condição, ao escrever sobre o personagem Cholly que compõe a trama de seu livro *O olho mais azul*: “A imutabilidade, a ausência de variedade, o simples peso da mesmice levaram-no ao desespero e congelaram-lhe a imaginação”. Não vislumbrar mundos possíveis, não criar utopias para que se possa caminhar é, muitas vezes, o destino dos que vivem à margem das práticas culturais. *A literatura infantil, em suas diferentes modalidades, oferecidas às crianças desde a mais tenra idade pode atuar como catalizador potencial, inserindo-as não só na cultura, como também nutrindo sua imaginação.* Segundo Bonnafé (1994/2008, p. 17) “o prazer de imaginar segue sendo um potencial vivo em todas as crianças mesmo quando não se encontra em primeiro plano nas famílias que foram desviadas do sonho e da dimensão poética devido às duras condições de sua existência”⁶².

A faculdade de imaginar, isto é, de inventar mundos nos vincula como humanos. São as criações poéticas, no sentido que lhes dão Maturana e Varela (1984/2001; 2001/2014), que definem as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e comunidades, estruturando suas experiências e ações. Contudo, de acordo com Georges Jean (1976/1991, apud LÓPEZ, 2013, p. 27), globalmente,

O imaginário seria um depósito, renovado incessantemente, constituído por imagens, sensações, percepções; este se constitui durante toda a existência. O imaginário encontra suas fontes no real e passa necessariamente pelos órgãos do sentido. [...] Nosso imaginário está sempre em ação. Mas não é assim com a nossa imaginação. A imaginação implica um pensamento mais arquitetado, mais elaborado, também mais controlado. Ela extrai elementos do imaginário, porém os organiza e os associa de uma maneira aparentemente incoerente (no

⁶¹ Texto original: [...] el hecho de abrir el libro a la vida se enfrenta muchas reticencias, a muchos prejuicios: por ejemplo, el querer proveer de diversas formas de subcultura para llegar a los más desfavorecidos o creer que existen carencias culturales irreversibles. La desventaja sociocultural, no es una discapacidad, ni una tara, ni una fatalidad, es una desgracia, afirmaba con vehemencia René Diatkine. (Tradução nossa)

⁶² Texto original: [...] el placer de imaginar sigue siendo un potencial vivo en todos los niños aun cuando no se encuentre en primer plano en aquellos cuyas familias han sido desviadas del sueño y de la dimensión poética debido a las duras condiciones de su existencia. (Tradução nossa)

sentido de que não corresponde a um esquema conhecido), para criar algo novo, original. Assim, disso resulta que todos possuímos um imaginário, mas é menos evidente que todos tenhamos imaginação.⁶³

A distinção de Jean entre imaginário e imaginação sinaliza que não é suficiente possuímos os aparatos sensoriais para colhermos as perturbações que o meio nos impõe. É necessário termos um acervo de imagens mentais que nos possibilite criar mundos para nos libertarmos do imediatismo de nossa vida cotidiana. López (2013, p. 28) declara que a intervenção cultural na infância amplia as possibilidades de invenção das crianças, uma vez que oferece materiais diversos com os quais elas possam “fazer vibrar a contingência”. E acrescenta que as crianças, assim como as musas, que navegam menos sobre a forma do que sobre a força, ou melhor, que navegam com força sobre a forma, inventam novos ordenamentos para o mundo a partir da arte e do jogo.

A contemplação, a inquietação e o questionamento são alguns dos aspectos que movimentam as relações dos seres humanos com o mundo e os fazem inventar novas obras na busca de pertencimento e, conseqüentemente, de construção da identidade. Contudo, os atos de criação não se forjam sobre um tecido estéril. O diálogo com os ecos das linguagens que nos antecederam é o fragmento sobre o qual erguemos nossos discursos singulares. A literatura infantil é um convite para tomar assento nesse fórum cultural em que as crianças podem entender seu lugar no mundo em diálogo com a tradição.

Tomando o sentido de apresentação do mundo proposto por Petit, podemos pensar que todas as vezes que cantamos uma canção de ninar para os bebês, recitamos para eles um poema ou uma parlenda, que lhes contamos uma história em voz alta, que lhes apresentamos um livro ou exploramos com eles as ilustrações, estamos lhes mostrando o mundo construído pelas muitas vozes que os antecederam. Seria uma ferramenta de organização da vida e de inserção em uma série de generalizações humanas para que não

⁶³ [...] el imaginario sería un depósito, renovado incesantemente, constituido por imágenes, sensaciones, percepciones; este se constituye a largo de toda la existencia. El imaginario halla sus fuentes en lo real y pasa necesariamente por los órganos de los sentidos. [...] Porque nuestro imaginario está siempre en acción. No así nuestra imaginación. La imaginación implica un pensamiento más construido, más elaborado, más controlado también. Extrae elementos del imaginario, pero los organiza o los asocia de una manera aparentemente incoherente (en el sentido de que no corresponden a un esquema conocido), para crear algo nuevo, original. Así como resulta claro que todos poseemos un imaginario, es mucho menos evidente que todos tengamos imaginación. (Texto original em francês, Tradução nossa do espanhol ao português)

se sentissem como um “corpo flutuando no mar”. Ao passar as páginas, por exemplo, do livro *O barquinho vai*, de Mauricio Veneza, os bebês têm a possibilidade de conhecer o mar e navegar junto com o barquinho que explora o vai e vem das ondas. Também entregamos aos bebês a possibilidade de se aventurar por outros universos, para que não estejam demasiadamente submetidos aos seus ancestrais. Petit (Ibidem, p. 25) afirma que os textos literários oferecem às crianças condições de conquistar a autonomia de pensar e simbolizar sobre as grandes perguntas e mistérios da vida, sobre o medo do abandono, do desconhecido, do amor... **Para a antropóloga, ler histórias, cantar, recitar poemas é** uma prática de compartilhamento de saberes que entrega às crianças chaves para que possam abrir as portas do que a humanidade construiu durante séculos e séculos de vida a fim de que deem sentido às suas vidas e reconheçam no passado as mesmas indagações que se mostram no presente. Nas palavras de Petit (Ibidem, pp. 26 -27), o que está em jogo na transmissão cultural e em particular na leitura literária é o intento de

[...] construir um mundo habitável, humano, poder encontrar um lugar e mover-se nele; celebrar a vida todos os dias, oferecer as coisas de maneira poética; inspirar os relatos que cada um fará da própria vida; alimentar o pensamento, formar o “coração inteligente”, para falar como Hannah Arendt, para que as crianças possam amar o mundo e se tornarem responsáveis por ele, pois é o amor ao mundo que nos dá a disposição de ânimo política, pensava ela.

A literatura é muito mais que o encontro de um oásis seguro para onde podemos fugir todas as vezes que nos defrontamos com as agruras de nosso existir. Como bem assinala Todorov (2007/2010, p. 23), a literatura é uma ferramenta que nos ajuda a viver.

Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preserve das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. [...] Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. [...] ela nos proporciona sensações que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentidos e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Mesmo aceitando as considerações feitas por Todorov e sabendo do sentido pejorativo assumido pelo termo “escapismo” na literatura, as mais “nobres” obras literárias podem apresentar, para um determinado leitor que vive um determinado contexto, um valor de

escape, relacionado à busca por uma gama de satisfações. É o caso, por exemplo, segundo o relato de uma professora da Educação Infantil, ocorrido em 2017, com uma turma de crianças de 3 anos de uma instituição particular de Belo Horizonte, de uma garotinha que sempre ia até a biblioteca de classe de sua turma e pegava o livro *Macaquinho*⁶⁴, de Ronaldo Simões Coelho. Também essa obra era a escolhida para os momentos de leitura compartilhada com a família. A professora da menina, observando sua atitude, passou a oferecer outros livros para que ela diversificasse sua leitura, entretanto, Helena sempre recusava as ofertas e colocava *Macaquinho* debaixo do braço. Certo dia, a professora pergunta para a menina: “— Helena, por que você sempre escolhe o mesmo livro?”. Ela responde: “— É porque eu não preciso mais dele.”. Em conversa com a família, a docente ficou sabendo que foi uma conquista para a Helena não precisar dormir mais na cama dos pais e, por isso, talvez, ela se identificasse com o personagem da história. O modo como a garota expressa os motivos da sua predileção pode nos fazer pensar que a obra, quiçá, seria como um troféu que ela carrega para todos os lados, como símbolo de um obstáculo superado.

Também um mesmo texto poderá apresentar um significado e um valor muito diferentes dependendo da época em que o lemos. Um conflito pessoal ou uma crise social pode nos tornar receptivos ou mesmo impermeáveis ao que uma obra oferece. É exemplar o fato que aconteceu com uma criança de três anos com o livro *O que tem dentro da sua fralda*⁶⁵. Essa é uma obra que, de modo geral, agrada muito às crianças, tanto pela temática quanto pela escolha do projeto gráfico. Contudo, essa criança estava passando por um contexto de vida emocionalmente conturbado com a chegada da irmã. Marcos já havia sido desfraldado há algum tempo, mas a novidade de compartilhar a vida com uma nova integrante fez com que ele retornasse às fraldas. Esse movimento foi algo que deixou a família desconcertada. No afã de contribuir para a retirada das fraldas, a tia de Marcos o presenteia com o referido livro que, para desespero de todos, é, prontamente, recusado.

⁶⁴ *Macaquinho* conta a história de um macaquinho que todas as noites passava para a cama de seu pai e sempre inventava uma desculpa: ora era fome ora era frio. Até que um dia ele conta o verdadeiro motivo de querer ficar na cama do pai: o macaquinho sentia muita falta dele. A partir daquele dia, o pai passa a dedicar mais tempo para o filho e o macaquinho nunca mais precisou arrumar desculpas para desfrutar da companhia do pai.

⁶⁵ *O que tem dentro da sua fralda*, de Guido Van Genechten, editado pela Brinque-Book, é a história de um ratinho muito curioso que adora descobrir coisas e resolve saber o que tem dentro das fraldas de seus amigos bichinhos. Eles também ficaram curiosos para descobrir o que tem dentro da fralda do ratinho. E qual não é a surpresa ao ver que a fralda dele estava limpinha porque ele fazia cocô e xixi no penico.

Os dois episódios acima evidenciam o contexto particular de cada leitor na qualidade da experiência gerada a partir do encontro com o texto literário. As necessidades do leitor, seus conflitos e contextos vivenciais podem fazê-lo acolher a proposta de escrita, estranhá-la ou rechaçá-la.

Da mesma forma que o “escapismo”, o entendimento da literatura como “deleite” merece ser questionado. Não há desacordos sobre as possibilidades brincantes da literatura. Obras como as compostas por Hervé Tullet, *Aperte aqui* ou *O livro com um buraco* são um convite para divertimento e boas gargalhadas. Também as interseções das linguagens verbal e imagética propostas por Eva Furnari instigam as crianças ao entretenimento, mediante a brincadeira rítmica e sonora das palavras que as eleva à dimensão do humor. Contudo, consoante a história de Marcos, ao mesmo tempo em que os textos literários nos acolhem, oferecendo uma hospitalidade construída no valor das diferenças, na escuta das distintas especificidades culturais e sociais, eles desautomatizam nossos sentidos, aumentando a duração, a intensidade e a dificuldade de nossas percepções.

Esse livro, Cris, é o que as crianças mais amam. Até hoje eu não entendi o que elas veem nesse livro. Eu acho que é porque ele é todo cortado e vai formando pouco a pouco o monstro. Olha como ele tá todo remendado. Quer ver a reação deles? – Rute pega o livro *Vai embora, grande monstro verde!* e anuncia: “Turminha, olha só a história que eu vou ler!!!! Ela mostra o livro para as crianças e vai para o tapete colorido. Aos poucos os bebês vão se dirigindo também para o local onde Rute está sentada. Alguns vão andando... outros engatinhando... Depois de todos organizados, Rute começa a leitura: “Vai embora, grande monstro verde!”. Ela lê o título em tom bem categórico. Luís e Theo colocam o dedo indicador em riste e balbuciam algo parecido com uma admoestação parecendo dividir com Rute o imperativo da imposição. [...] As crianças gostam mesmo do livro! [...] Após a leitura, Rute deixa que as crianças manuseiem o livro. Todos querem ter o livro nas mãos. Mediar tantas demandas é um esforço enorme. Agora, entendo o motivo de tantos remendos no livro: são muitas mãos para apenas um monstro! (DIÁRIO DE CAMPO – 22/08/2018)

Nesse livro, a figura do monstro vai surgindo pouco a pouco. Primeiro são os grandes olhos amarelos que aparecem ao fundo da página preta. Depois um longo nariz azul-esverdeado... Aí vem a grande boca vermelha com dentes brancos afiados... E por aí vai até que a cara do “grande monstro assustador” apareça todinha. Contudo, com o passar das páginas, do mesmo jeito que surgiram, vão embora uma a uma as partes que compõem a cara do “Grande Monstro Verde”! As crianças parecem ficar fascinadas com o

encadeamento dos elementos que formam o monstro e que se mostram a cada página virada. A sensação de algo sendo construído e desconstruído pouco a pouco diante dos seus olhos aparenta deixá-las em suspensão. Também a fisionomia do personagem é algo que pode despertar certa curiosidade porque, apesar de não contestarem a possibilidade da sua existência, as crianças não se encontram com “monstros verdes” nas esquinas de seu dia a dia. A perspectiva de poder expulsar o “Grande Monstro Verde” de sua presença... O imperativo do “vai embora” se confirmando na frente dos seus olhos... A possibilidade de espantar o medo... O domínio da situação... Pode também despertar o apreço das crianças pela obra. É a palavra performatizando a ação! É o espaço ficcional abrindo-se sobre o espaço “real”: algumas palavras lidas e vupt, o monstro aparece... e vupt, desaparece, mostrando que a literatura não só confirma a vida, mas também se desdobra sobre a capacidade de imaginar.

Os textos literários também permitem o exercício da forma de ver e de contar a realidade, já que as crianças têm a possibilidade de dialogar com mais vozes do que as que circunscrevem o seu dia a dia. A polifonia dos livros de literatura infantil leva-as pelas mãos para perscrutar perspectivas múltiplas de se criar realidades. É o caso, por exemplo, das obras que remetem a lugares distantes, para outras paisagens geográficas compostas por pessoas e modos de vida diferentes dos nossos, como podemos encontrar nos livros *Palavra cigana*, *O pássaro de fogo e outros contos russos*, *As tranças de Bintou*, *Chuva de manga*, *Kabá Darebu* ou *A boca da noite*.

Da mesma forma, o encontro das crianças com a palavra literária possibilita o reconhecimento mais profundo dos sentimentos vividos cotidianamente, aprendendo a nomeá-los e também a domesticá-los. Por isso, as crianças sentem-se seduzidas por narrativas que apresentam cenas amedrontadoras, com imagens que confrontam o bem e o mal, pois podem não só experimentar impulsos que são reprimidos pelas normas sociais, como também construir recursos para enfrentar o medo. Nesse caso, obras como *A sombra de Konrad*, *Os três porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, *João e Maria*, *Contos de espantar meninos* ou *O domador de monstros*, são um recurso para essas experiências. O jogo de “ser outro sem deixar de ser o mesmo” oferece o segredo de ser e não ser, em que não precisamos temer a morte porque sempre fomos e sempre seremos. Ao ouvir o relato da bruxa que oferece a maçã envenenada para a Branca de Neve, os olhos das crianças se arregalam, o coração acelera pelo efeito que a palavra

produz no imaginário, ou melhor, pela sua ressonância. Onde as palavras narram que a Branca de Neve comeu a maçã envenenada e morreu, reverbera o seu reverso que nos diz que quem não enfrenta seus medos não é dono de si, não se habita.

A história de hoje é *Os três porquinhos*. Jorge pega o livro e o apresenta para as crianças que ainda perambulam pelo espaço: “Vamos lá, turminha!!! Olha a nossa história de hoje”. Jorge mostra a capa do livro. Algumas crianças correm para o tapete colorido, outras vão chegando devagar. [...] Luís fala: “Obo mau (lobo mau)!” Jorge responde: “Isso mesmo, Luís! O Lobo Mau aparece nessa história. Soraya começa a soprar. Jorge acolhe a expressão da menina. “Turminha, olha só o que a Soraya está nos contando. Conta para os colegas, Soraya”. Soraya sopra e fala: “Obo mau (lobo mau)”. “A Soraya está nos dizendo que o Lobo Mau vai soprar nesta história. Por que será? Quem quer saber por que o Lobo Mau vai soprar? – pergunta Jorge. Tomás bate a mão no chão. Jorge pergunta: “O que foi, Tomás? Ele repete o gesto e sopra. “Acho que o Tomás está querendo nos dizer que o Lobo Mau vai derrubar a casa dos porquinhos. É isso, Tomás? – pergunta Jorge. Tomás repete a ação. [...] A história começa. À medida que o enredo se desenrola, outras crianças vão chegando. Simara também participa da roda de história. [...] O clímax da história está chegando. Falta pouco para o lobo soprar a primeira casinha. Mía vai chegando cada vez mais perto de Simara. [...] Jorge vira a página e o Lobo Mau aparece soprando a casa de palha. Imediatamente, Mía pula no colo de Simara e de lá não sai até a história terminar. [...] (DIÁRIO DE CAMPO – 24/04/2019)

A história *Os três porquinhos* já fazia parte do repertório das crianças do berçário. Ela havia sido contada por diversas vezes e de diferentes formas. Por isso, Luís, Soraya e Tomás demonstram conhecer o enredo e o expressam por meio de palavras e gestos. Jorge acolhe o relato das crianças, traduzindo em frases o que elas enunciam mediante palavras, sons e gestos. É admirável ver crianças ainda tão pequenas recontando a história dos porquinhos. Isso mostra que elas são capazes de produzir versões de narrativas literárias mesmo quando ainda estão se apropriando da linguagem oral. No evento descrito, observamos as crianças exercitando as palavras como modo de compartilhamento de uma experiência comum e não apenas como forma de nomear objetos do mundo.

É importante destacar também as relações cognitivas muito complexas que se ampliam mediante a experiência de passar as páginas do livro: a abstração do mundo por meio de outras semióticas – gestual, verbal e imagética –, a evocação do que não se vê e o compartilhamento de paisagens mentais. Além das possibilidades cognitivas, observamos igualmente um profundo conteúdo emocional circulando pelas páginas dos livros de literatura infantil, como antes mencionado. Mía revela sua apreensão com a aparição do

Lobo Mau e corre para perto de Simara. A menina cria uma estratégia para enfrentar o medo: pula no colo da auxiliar.

Por meio da literatura, participamos de situações imaginárias nas quais observamos personagens experimentando conflitos e situações limites, o que nos dá a oportunidade de explorar a nossa intimidade e também o mundo que nos rodeia. Os problemas e as necessidades nos predis põem a identificações que podem corresponder à atuação de um personagem ou a uma situação determinada. Os livros *Las Lechucitas*, *Macaco danado*, *El trapito feliz* apresentam temáticas relativas ao universo dos bebês, como a ausência materna e os objetos de apego. Também os livros *Rápido como um gafanhoto* e *Hoje sinto-me* são um compêndio de características humanas e sentimentos que nos atravessam durante a vida. Para causar ressonâncias, uma obra literária não precisa tratar as situações da vida de maneira explícita, pois sua força subjaz na trama da forma e do conteúdo, na conformação dos impulsos humanos.

Os livros *Foi assim! Não foi assim, não! Não foi assim, não!*, *O gritalhão*, *Mamã zangada*, *Leo e a baleia*, *Os meus disparates preferidos* e *É tudo família* são também extensões da experiência infantil. Os personagens que compõem as narrativas citadas permitem aos leitores mirins vivenciar as situações apresentadas com distanciamento, colaborando para aclarar seus sentimentos. A utilização de animais é, segundo Colomer (2007, p. 56), um recurso apropriado para criar uma certa distância entre o leitor e a narrativa, principalmente aquelas que transgridem certas normas sociais ou que são demasiadamente fortes afetivamente. Dessa forma, o impacto do encontro com acontecimentos como a morte ou a excitação produzida pela subversão das normas de conduta é atenuado. Dividir os contextos de vida com personagens que, igualmente, movem-se no mesmo território, oferece às crianças a percepção de que não estão sozinhas.

A leitura de uma obra particular, em um momento característico, é um processo extremamente complexo, como apresentado em eventos anteriores. Os fatores pessoais interferem diretamente nas relações e nas apropriações feitas pelo leitor. Uma história pode despertar a atenção dos bebês não apenas pelo tema ou pelo conteúdo que comporta, mas pelo apego a algum personagem específico, a alguma frase ou diálogo, à música das palavras, ao ritmo da narração ou à relação de afeto que se estabelece entre a criança e o mediador. As crianças são *experts* em fazer adaptações coerentes com suas

particularidades e interesses, com suas possibilidades de apreensão e com sua conveniência.

As crianças voltam do refeitório. Fizeram o lanche da tarde. Entram na sala e logo, logo já estão correndo para todos os lados. Bárbara pede que elas se organizem no tapete colorido, pois é hora da história. Algumas correm rapidamente para o tapete colorido. Outras continuam perambulando pela sala. Enquanto Bárbara as organiza, eu pego o livro *Dorminhoco*. Hoje sou eu quem vai conduzir a roda de histórias. O convite foi feito por Bárbara na segunda-feira. Não é a primeira vez que Bárbara divide as rodas de história comigo. Esse tem sido convite recorrente que aceito sempre prontamente. [...] Sento na cadeira mais alta de frente para a rodinha de “bololô”. As crianças estão atentas esperando que eu anuncie o livro com a história de hoje. Apresento o livro: autores (autor e ilustrador), exploro a capa. Tomás já está de pé e fala sem parar os nomes dos animais que aparecem na capa. Acolho suas contribuições e aponto novamente cada animal para que ele os nomeie. Ele, entusiasmado, fala o nome de cada um deles. Início da história. Já na folha de guarda, aparece um cachorro correndo atrás de dois carneiros. Tomás, ainda de pé, interrompe a exploração da página e fala: “Achoo (cachorro), abito (cabrito)!”. Acolho novamente suas contribuições e prossigo com a leitura: “Tudo estava em silêncio na fazenda”. Antes mesmo que eu pudesse ler a próxima frase, Tomás, novamente, toma a palavra e nomeia todos os animais que aparecem na página dupla: “Achoo (cachorro), ato (gato), ahliá (galinha), aca (vaca)”. Começo a rir. Tento terminar de ler o texto verbal que está na página, mas não consigo porque Tomás fala ininterruptamente os nomes dos personagens que aparecem na página. Faço uma intervenção: “Pessoal, eu estou entendendo que o Tomás conhece todos os animais que aparecem nessa história!!!! Vocês perceberam? Ele sabe o nome de todos. Vamos ver se aparecem outros animais?”. Passo a página e aparecem o carneiro e a porca com seus porquinhos. Tomás, ainda de pé, fala: “anero (carneiro), poco (porco)”. Eu dou gargalhadas e Bárbara me acompanha. Tomás parece fascinado com os animais representados na história. Ele vibra a cada página, atropelando o enredo da narrativa. Falo: “Pessoal, não é que o Tomás tem razão! Agora são o carneiro, a porca e os porquinhos que estão dormindo! Passo a página com ele ainda repetindo os nomes dos animais. Na próxima página... mais animais!!!! Tomás demonstra estar em êxtase com a história. Pronuncia, sem parar, os nomes de todos que aparecem. Parece um papagaio repetindo, repetindo, repetindo... Parece tão entusiasmado que não escuta a história. Tento continuar lendo, mas confesso que cada palavra sai misturada com gargalhadas e com os nomes dos animais que Tomás fala ininterruptamente. [...] (DIÁRIO DE CAMPO – 05/06/2019)



Fig. 99 - Tomás com o livro *Dorminhoco*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 100 - Tomás com o livro *Dorminhoco*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 101 - Tomás com o livro *Dorminhoco*
Arquivo da pesquisadora

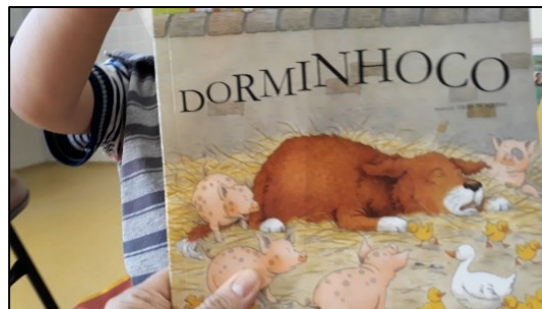


Fig. 102 - Tomás com o livro *Dorminhoco*
Arquivo da pesquisadora

Os bebês são, desde antes do nascimento, ativos em registrar experiências de modo intenso, mas que, muitas vezes, são pouco exteriorizadas ou lidas de forma inadequada pelos adultos que deles cuidam. Somente depois de um tempo de abundantes elaborações interiores e de repetidas vivências, os bebês enunciarão a palavra adequada para determinado objeto ou situação. Nesse momento, eles adquirem mais autonomia e potencializam a consciência de sua individualidade. As primeiras palavras aparecem, geralmente, isoladas e fazem referência ao nome de um objeto ou a uma ação. Os substantivos e os verbos não são usados pelos bebês de forma aleatória; fazem parte de um contexto vivido ou fabulado. Mesmo que pareçam às vezes sem coerência para quem as ouve, as palavras pronunciadas por eles fazem parte de construções de sentidos próprias da infância e que escapam, frequentemente, ao indivíduo que compreende o mundo apenas por meio da linguagem verbal.

No evento descrito, podemos pensar que a conquista da fala tenha sido o fator motivador para que Tomás enumerasse, durante toda a leitura, os nomes dos animais que apareciam nas imagens. Naquele momento, ele parecia não se importar com a cadência da narrativa, interessando-se somente por desfilir toda a sua *expertise* vocabular. Muitos adultos, tomando apressadamente esse episódio, talvez não consigam perceber a inacreditável façanha que esse bebê está realizando: ele está tomando posse da palavra, dos signos socialmente compartilhados.

O entusiasmo de Tomás pelo livro *Dorminhoco* pode ser atribuído, do mesmo modo, às suas vivências na “roça”. As idas da criança à casa dos avós paternos eram algo recorrente. Muitas e muitas vezes, Tomás faltou à escola porque estava passando a

semana no interior do estado. Segundo Bárbara, Tomás convivia com galinhas, porcos, cavalos, bois, patos e outros animais: “Ele tem até chapéu de vaqueiro. [...] Teve uma vez que ele voltou cheio de carrapato da casa dos avós!”. A resposta intensa de Tomás à obra pode ter suas raízes nas experiências prévias desse pequeno leitor. Os vínculos materiais e as ressonâncias afetivas parecem estabelecer os critérios de interesse da criança pelo livro lido.

É importante salientar que a história *Dorminhoco* esteve na lista de preferências de Tomás durante muito tempo. Nas leituras de livre escolha, que apresentaremos adiante, ele sempre pegava o referido livro. Mesmo quando fazia o movimento de eleger outras leituras para a sua apreciação individual ou sentava-se ao lado de um colega para apreciar uma história, antes ele agarrava o objeto de apreço, colocava-o debaixo do braço, liberando as mãos para outras escolhas e interações.



Fig. 103 - Tomás e o livro *Dorminhoco*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 104 - Tomás e o livro
Dorminhoco Imagem ampliada
Arquivo da pesquisadora

A capacidade de sentir compaixão e empatia pelos outros pode ser alimentada pelos muitos relatos que tratam de temas delicados. As crianças são convocadas, por meio das histórias que falam sobre morte, separação, adoção, guerra, solidão e outros, a penetrar no comportamento e nos sentimentos dos personagens, solidarizando-se com eles. Há autores que de forma sensível, delicada e consciente enfrentam o desafio de tratar de temas que ainda são tabus no universo da infância por entenderem que as crianças estão no mundo e com ele dialogam, recorrentemente, para organizá-lo e significá-lo. *A guerra,*

O guarda-chuva do vovô, Esperando mamãe, Um dia na vida de Amos McGee e Lá e aqui são exemplos de narrativa que não menosprezam as vivências infantis. O relato de uma professora da Educação Infantil, ocorrido em 2017, com uma turma de crianças de 3 anos de uma instituição particular de Belo Horizonte, ilustra o argumento acima: crianças de uma turma de 3 anos de idade sentem-se profundamente entristecidas com a história *A pequena vendedora de fósforos*. Algumas crianças choraram ao final da história com a morte da protagonista vencida pelo frio. O tema da narrativa motivou uma conversa acalorada sobre as crianças “pobres” que não têm casa e, por isso, dormem na rua: “elas sentem frio, elas sentem fome, elas não têm dinheiro, elas não têm brinquedo, elas não têm escola, elas não têm cachorro, elas não têm clube” – estes foram alguns dos fundamentos apresentados pelas crianças que colocaram sobre a mesa os vínculos estabelecidos entre suas experiências pessoais e a história lida. Após a conversa, o livro foi guardado no expositor da sala e as crianças foram brincar no parquinho. Porém, antes de todos se organizarem para mudança de espaço, uma criança pega o casaco, retira o livro *A pequena vendedora de fósforos* do expositor, coloca-o no chão e diz: “É pra ela não sentir frio”. López (2013, p. 29)⁶⁶ assevera que “nenhum conto sobrevive no tempo vital do pequeno leitor se não houver superado, na interioridade da criança, a etapa de “falado” a “falante”. A experiência estética modifica quem a apreende.

Graça Paulino (2008, pp. 824-825) lembra-nos que

A tragicidade autêntica perdeu o grande espaço que tinha na escolarização inicial da leitura literária porque a escolha de textos, em vez de percorrer muitas vezes o caminho catártico e formador das emoções, tente hoje, mais que tudo, resguardar a experiência trivial e convidativa do prazer imediato. [...]

Alguns autores “bonzinhos”, que frequentam hoje certas salas de aula, não iniciam, pois, seus leitores em um processo de letramento literário que valha firmemente pela vida afora. O que se questiona aqui é esse pacto escolar com a banalização consumista que a nada conduz, pelo contrário, afasta os alunos de um discurso literário que traz com ele angústias, incluindo a leitura difícil.

O conhecimento de mundo é ampliado não só pela experiência com os textos literários, mas também pelos livros infantis que trazem informações científicas matizadas pelo acordo ficcional. Ana Garralón (2013/2015, p. 15) declara que os livros informativos

⁶⁶ Texto original: Ningún cuento sobrevive en el tiempo vital del lector pequeño si no ha superado en la interioridad del niño el pasaje de “hablado” a “hablante”. (Tradução nossa)

podem ajudar as crianças a ordenar o mundo de informações dispersas com as quais convivem cotidianamente. Ao se deterem na leitura de uma obra que abarca determinado tema, as crianças criam a sensação de que controlam um pouco mais o mundo ao seu redor. A autora ainda afirma que o livro informativo permite comparar diferentes ideias sobre o mesmo assunto, delegando ao leitor a elaboração de um ponto de vista particular sobre o tema. Martins (2020) traz uma nova perspectiva para a discussão sobre os livros informativos. O pesquisador considera que há, atualmente, uma fronteira bastante fluida e movediça que embaralha o nosso posicionamento em torno de um eixo que separa os livros ficcionais dos livros informativos. Livros como *Que bicho é esse?*, *Frida*, *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*, *Para onde vamos quando desaparecemos?*, *Trolls*, *os fura-dentes*, *A vida na água*, *Zoo*, *Uma lagarta muito comilona* e *Plume* entrelaçam dados científicos com uma proposta estética na composição das ilustrações e com a linguagem literária, possibilitando a ampliação da comunicação informacional das crianças por meio de uma linguagem que lhes é mais aprazível. Martins (2020, p. 197) afirma que a presença de índices visuais e verbais ou artifícios linguísticos com forte intenção ficcional amplia a construção da informação e da experiência leitora das crianças, arquitetando uma terceira margem. Ao contrário da descrição impessoal, generalizante e objetiva dos textos informativos, o leitor mirim se envolve com o diálogo entre várias linguagens com qualidade artística e com a ruptura dos entraves da polarização entre ficção e não ficção.

A imersão cultural das crianças também é ampliada quando lhes oferecemos as composições literárias de tradição oral. Por meio de uma diversidade de composições entramos em contato com ideias que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. O advento da escrita ajudou a preservar as narrativas da tradição oral, desde as mais remotas, como as do Antigo Egito e da Mesopotâmia, até as mais recentes, como os contos de fadas. Lendas, mitos, cantigas de ninar, de roda e populares, apólogos, parábolas, adivinhas, fábulas, parlendas, trovinhas e poemas são alguns exemplos de produções literárias originárias de comunidades tipicamente orais.

Os poemas, as parlendas e as cantigas de ninar apresentam contornos melódicos e rítmicos que agradam os bebês, pois os vinculam às experiências vividas intraútero. Como uma pele que os reveste, o patrimônio literário passado de geração em geração por meio das

vozes que nos antecederam também cria um espaço de proteção no qual os bebês podem transitar fazendo leituras livres e transgressoras sem, no entanto, se sentirem à deriva.

O jogo de brincar com as palavras da parlenda *Pirulito que bata, bate*, por exemplo, propicia aos bebês ligarem a palavra à performance do corpo, ampliando o sentido da poeticidade da composição. A visão e a audição aqui não são meramente ferramentas de registro, mas de conhecimento. Zumthor (1990/2014, p. 79) declara que a leitura poética nos coloca no mundo no sentido mais literal da palavra, pois descobrimos que existe um objeto fora de nós. Isso cria sinais com os quais os bebês podem construir uma memória de seu ser e de seu existir. Essa acumulação memorial, que une vida, palavra e corpo, dá origem à percepção do que denominamos real.

As interações comunicativas presentes no olhar, na voz, no corpo e no tato durante jogos com parlendas, trovinhas, poemas e cantigas ainda entregam aos bebês suas primeiras lições de sociabilidade. Os aspectos lúdicos envolvidos durante a brincadeira com a música *A canoa virou*, por exemplo, envolvem um conjunto de modalidades gestuais e sonoras fundamentais para nas relações intersubjetivas.

POUSO 15: Para quão longe foram da nossa memória as histórias construídas mediante nossos devaneios poéticos?

O fato de as narrativas darem forma para as coisas do mundo as circunscrevem em movimentos originais que, automatizados, nos impedem de reconhecê-las como histórias. Bruner (2002/2014, p. 19) declara que “no que tem de melhor e mais poderoso, a ficção – assim como o Jardim do Éden – é o fim da inocência”. E acrescenta:

Duvido muito que essa vida coletiva fosse possível não fosse a nossa capacidade humana de organizar e comunicar a experiência em uma forma de narrativa, pois é a convencionalização da narrativa que converte a experiência individual em uma moeda de troca coletiva que pode circular, digamos, em uma base mais ampla do que meramente interpessoal. Ser capaz de ler a mente de outra pessoa depende não mais de compartilhar um certo nicho ecológico ou interpessoal restrito, mas, em vez disso, uma fonte de mitos, de contos, de “senso comum”. E dado que a narrativa do povo, tal qual a narrativa de maneira geral, bem como a própria cultura, é organizada sobre a dialética entre as normas que sustentam as expectativas e as transgressões de tais normas que evocam

outras possibilidades, não é surpresa alguma que os relatos sejam a moeda corrente da cultura (BRUNER, 2002/2014, p. 26).

Bruner (Ibidem, p. 23) trabalha a narratividade sob a dialética entre o estabelecido e o possível, já que a literatura se inicia no chão do familiar e almeja ir para além dele. Assim como Bachelard (1996/2009) e Maturana e Varela (1984/2001; 2001/2014), Bruner considera a capacidade inventiva dos seres humanos, uma vez que suas interações contingenciais exigem construções originais que lhes permitam significar as imprevisibilidades de tais encontros. Em síntese, a estrutura de um ser humano está em contínuo devir como resultado da sua autopoiese em um meio que lhe evoca mudanças constantes em seus acoplamentos estruturais, o que acarreta incessantes movimentos de transformações em suas condutas. Isso mostra que, mesmo na ótica determinística do funcionamento cerebral, preconizado por Maturana e Varela (1984/2001), os seres humanos são livres para criar estratégias de ser e estar no mundo, podendo escapar de sistemas coercitivos que lhes impõem uma única maneira de pensar e de agir. Dessa forma, Bruner (Ibidem, p. 21) conclama o estudo das narrativas como forma de entendê-las e melhor cultivar as ilusões da realidade, subjuntivizando os óbvios declarativos da vida cotidiana.

Os bebês e as crianças bem pequenas são aqueles que estão aprendendo sobre as coisas do mundo e buscando formas para se expressar; são aqueles que necessitam de apoio para habitar a cultura e construir suas subjetividades. A literatura infantil seria uma forma de intervenção cultural⁶⁷ que atuaria possibilitando o intercâmbio com a memória coletiva, a interpretação e construção de significados, a expressão das crianças, a nutrição do imaginário e a vitalidade da existência. A cultura não se constrói apenas por repetição de cânones, ela se transmuta e se revitaliza por meio da dialética entre as normas e os devires, isto é, entre o instituído e a criação. De acordo com Maturana e Varela (1984/2001), como também muitos teóricos da área da linguagem e da literatura, foi por meio do “linguajar” que os seres humanos sofisticaram a sua capacidade de organizar e de comunicar suas experiências em forma de narrativas, pois é a convencionalização das narrativas que converte a experiência individual em intercâmbios coletivos. Ser e estar no mundo é,

⁶⁷ A expressão “intervenção cultural” é aqui entendida como o acesso ao brincar e a todas as formas de manifestações artísticas – literatura, dança, teatro, pintura e outras.

assim, mais do que compartilhar um certo espaço coletivo, uma vez que envolve partilhar normas, senso comum, mitos e transgressões em forma de narrativas.

De acordo com Bruner (2002/2014, p. 32), as narrativas apresentam um dilema ontológico pela incerteza de atribuí-las à realidade ou à imaginação. Para quão longe elas se afastam das nossas percepções e memórias sobre o vivido? Em movimentos recursivos, construímos a nossa identidade e subjetividade orientados pelas nossas memórias e pelas possibilidades dos devires. Falar de si para si mesmo é como fabricar histórias sobre quem somos, o que somos, o que fazemos e por que estamos fazendo. Nossas histórias de autoconstrução se acumulam no decorrer do tempo, filiando-se a gêneros específicos, mas estão sempre sendo ressignificadas pelos movimentos de autoengendramento, em que nossas próprias memórias são vítimas das novas construções. Apesar de as culturas fornecerem pressupostos e perspectivas que impactam a construção das individualidades, há uma grande margem de manobra possibilitada pela nossa autopoiese constitutiva. Emília, personagem de Monteiro Lobato, de modo anárquico e divertido, aponta para o caráter de invenção das produções humanas, enfatizando que em todo ato de criação há uma fronteira de artifício com a face da verdade que é construída pelo fabulador.

Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta ideia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem que mentir com muita manha, para dar ideia de que está falando a verdade. (LOBATO, 1936/2007)

John Dewey (1934/2010) divide, com Maturana e Varela (1984/2001) e também Deleuze e Guattari (1980/2011; 1980/2012), a ideia de que o pensamento não existe isolado da ação e de que a *poiesis* permite a inovação, a invenção e não a mera repetição de teorias e conceitos já dados. Para ele, a natureza humana é aquilo que o acontecimento traz como potência eterna de criação de realidades. Lembrando Nietzsche (1883/2018, p. 39) em *Assim falou Zaratustra*: “eu acreditaria somente em um deus que soubesse dançar”, pois a gravidade é o demônio do espírito. O peso é o que perturba a nossa existência, por isso, a necessidade de poetizar o viver.

A interseção das ideias dos autores citados pode ser, sumariamente, postulada como o esforço para revelar outras formas de entender a construção do conhecimento que não fossem explicadas hegemonicamente pela dicotomia entre intelecto e empiria ou entre fenômenos universais e individuais. Contrários à compreensão de que o fazer artístico seria a atividade de um sujeito sobre a matéria, eles alicerçam suas teorias sobre a ótica de que somos autor e obra simultaneamente. Tanto Bachelard (1996/2009) quanto Maturana e Varela e também Guattari e Deleuze destacam o problema da existência de um sistema semiótico preestabelecido, isto é, algo que é dado fora do corpo e que nos instrui sobre o que devemos fazer e como devemos fazer. Os autores não são contrários à experiência sensível ou à experiência intelectual. Eles procuram reconfigurá-las por intermédio de um arcabouço teórico que contemple a imaginação e a inteligência como faculdades da criação do novo. “Crie seu corpo sem órgãos” é o que os teóricos franceses nos solicitam. Crie seu corpo sem as amarras do pré-estabelecido. Faça-o potente, vivo!

Contudo, a possibilidade de criação de poéticas originais nem sempre se realiza efetivamente, uma vez que a capacidade de inventar mundos possíveis é embaraçada, muitas vezes, por construções midiáticas massificadas que obscurecem as relações entre as novas formas de conhecer e o devir poético. As proposições teóricas de Maturana e Varela (1984/2001) necessitam ser redimensionadas quando pensamos nos impedimentos que cerceiam a invenção de territórios existenciais. Kastrup (2007, p. 181) afirma que, frequentemente, crianças, jovens e adultos permanecem enclausurados em determinados territórios porque são impedidos de operar a sua autopoiese. A interpretação desse fato, portanto, não pode ser considerada como uma efetiva falta de adaptação com o meio. A película *Tempos Modernos*, do cineasta Charles Chaplin, ilustra os entraves contingenciais da autopoiese. No filme, Carlitos, personagem de Chaplin, é engolido pela máquina em alusão a uma conduta marcada pela automação. Inicialmente, consideramos o triunfo das forças e das formas ocasionais sobre os processos de criação. Todavia, vemos, mais adiante, emergir o sujeito às sombras de um regime totalitário, mediante linhas de fuga que o desterritorializam, potencializando a vida que há no vivo.

A perspectiva deweyana, de modo análogo, transita pela mesma ótica dos autores supracitados, pois considera a criatura viva em toda a sua totalidade. Dewey (1934/2010) desenha um modelo filosófico que compreende a articulação estética do ser humano com o meio, em que a experiência é o ponto-chave para revelar a vitalidade unificada da

singularidade humana. Em outras palavras, o filósofo examina as origens estéticas humanas como decorrentes das ações que colaboram para a satisfação de nossas necessidades naturais e de nossa constituição identitária.

Em sua filosofia da arte, Dewey (1934/2010) advoga contra o dualismo das emoções racionais e irracionais tão caros ao pensamento clássico. Para ele não só a criação artística é estética, mas também o pensamento. Explícita, assim, que

A diferença entre o estético e o intelectual, portanto, é um dos lugares em que ênfase recai sobre o ritmo constante que marca a interação da criatura viva com o seu meio. A matéria suprema das duas ênfases na experiência é a mesma, como também o é sua forma geral. A estranha ideia de que o artista não pensa e de que o investigador científico não faz outra coisa resulta de uma divergência de ritmo e ênfase em uma diferença de qualidade. O pensador tem seu momento estético quando suas ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos. O artista tem seus problemas e pensa enquanto trabalha. Mas seu pensamento se incorpora de maneira imediata ao objeto (DEWEY, 1934/2010, p. 78).

Dewey (Ibidem, p. 79) entende que as interações do ser humano com a natureza e com seus coetâneos impõem redemoinhos que perturbam a estabilidade e a ordem. A experiência direta viria das relações entre os indivíduos e o mundo, o que acarretaria ritmos diversos, como frustrações, realizações, impedimentos, desgostos e outros mais. O contraste entre a ausência e a completude, os conflitos e as realizações ou o equilíbrio encontrado depois da assimetria, constituiria o drama humano, em que ação, sentimento e significado formam um só elemento. Daí resultaria o caráter estético da experiência, expressado pela força intensa de superar a perturbação.

Para o filósofo, “qualquer atividade prática, desde que seja integrada e se mova por seu próprio impulso para a consumação, tem uma qualidade estética” (Ibidem, 1934/2010, p. 115). Para ilustrar, Dewey utiliza a imagem de uma pedra que rola morro abaixo. A pedra se desloca de um local mais alto até que se estabiliza, colocando-se em repouso. Ele acrescenta ao episódio outros elementos, como o fato de a pedra se interessar pelas coisas que encontra pelo caminho ou as condições do meio que podem acelerar ou retardar o seu movimento. Ao final do percurso, é possível inferir que a pedra teve uma experiência estética porque se deixou afetar por diferentes fatores durante seu caminho até chegar modificada ao seu ponto de equilíbrio.

O exemplo acima denota o que Dewey (Ibidem, p. 118) admite como sujeição ou como sofrimento, no sentido lato da palavra, em toda experiência integral. Durante o percurso da pedra, podemos imaginar que as fissuras no terreno, o choque com outras pedras e o solo molhado tenham sido obstáculos com os quais ela teve que lutar. Contudo, segundo o filósofo, os combates e os conflitos podem ser desfrutados, apesar de serem dolorosos, quando são os meios para desenvolver uma experiência integral. Isso acontece porque “a incorporação de uma experiência vital é algo mais do que colocar imagens na consciência, acima do que era sabido antes”, pois envolve uma reconstrução que não é apenas prazerosa. Todas as emoções são qualificações de um drama que se modifica durante o seu desenrolar. Durante um espetáculo teatral, por exemplo, a natureza íntima das emoções, que se desenvolvem em um tempo e um espaço próprios, se manifesta à medida que a trama se desenrola. Dessa forma, Dewey (Ibidem, p. 119) afirma que as experiências vitais são afetivas e que as emoções fazem parte de um todo integrado.

O domínio e os conteúdos das interações estabelecidas com o meio medem a relevância de uma experiência significativa, que pode ser limitada por fatores que interferem na percepção do sujeito e seu fazer-se. A semióloga Cristina Corea e o historiador Ignacio Lewkowicz (2004/2016), em seu livro *Pedagogia del aburrido – escuelas destituidas, familias perplejas*, abordam as construções subjetivas atuais, enfatizando a destruição dos dispositivos pedagógicos, da instituição familiar e do conceito de infância. Grosso modo, os autores tentam traçar um panorama do impacto da tecnologia na fabricação de formas homogêneas de pensar. Para eles, o fluxo contínuo de informação anula a dimensão espaço-temporal da comunicação, pois esta é um sistema de lugares conectados no tempo. Sem a relação espaço-tempo não há interlocução, havendo somente a absorção passiva do conteúdo e de sua forma. Assim, não há acordos para a elaboração de sentidos; não há tempo para que os referentes se estabilizem. Habitamos a velocidade e o instante frente a muitas mídias. Não identificamos ontem nem amanhã, somente a pura atualidade do agora. Esse modo de ser e estar no mundo produz subjetividades que não constroem dispositivos operacionais, como a memória, a consciência e o saber. Apenas fabricam atualidades, imagens e opiniões. Assim, o que é chamado de experiência fica tão diluído que mal chega a merecer esse nome. Walter Benjamin (1933/1987, p. 22), muito antes, já apontava essa tensão: “uma vez que o filisteu jamais levanta os olhos para as coisas

grandiosas e plenas de sentido, a experiência se transformou em um evangelho. Ela converte-se para ele na vulgaridade da vida”.

Dewey (1934/2010, p. 125) relaciona a experiência à estética e preconiza que o estético não é algo que “se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo fluxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa”. Toda produção estética deve assimilar em si as qualidades do produto, pois todo artista é um sujeito dotado de sensibilidade para as qualidades das coisas. Essa sensibilidade orienta suas ações e criações. Um fenômeno ou objeto são peculiares e predominantemente estéticos quando se elevam acima do limiar da percepção e se convertem em um fim em si mesmo.

A experiência estética é cumulativa, segundo as interpretações de Dewey (Ibidem, pp. 130-131):

Ao manipularmos, tocamos e sentimos; ao olharmos, vemos; ao escutarmos, ouvimos. A mão se move como a agulha usada para gravar ou como o pincel. O olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito. Graças a essa ligação íntima, o fazer posterior é cumulativo, e não uma questão de capricho ou de rotina. [...] Essa intimidade vital da ligação não pode ser alcançada quando apenas a mão e os olhos estão implicados. Quando ambos não agem como órgãos do ser total, existe apenas uma sequência mecânica de senso e movimento, como em um andar automático. [...] o que é feito e o que é vivenciado, portanto, são instrumentais uma para o outro, de maneira recíproca, cumulativa e contínua.

Os voos e os pousos ligam-se profundamente uns aos outros; não são decolagens e aterrissagens aleatórias. Cada lugar de repouso de uma experiência cria um espaço onde as vivências são incorporadas aos efeitos de criações anteriores, pois cada um deles traz em si um significado que foi extraído e conservado. Assim, a forma do todo está presente no ser integral, pois agir e efetivar são funções contínuas, e não apenas fins localizados em um único lugar. Cada acontecimento traz em si o resumo do que se deu antes e anuncia a potência do agir em devir. Caso contrário, só há fotografias de eventos esparsos e não coesos. A segurança da narrativa está na coerência do presente que congrega o passado e o futuro em um só momento.

Toda experiência completa começa com um movimento de todo o organismo em sua inteireza em direção a satisfazer uma necessidade que só pode ser saciada mediante a

criação de relações com o meio. A epiderme é apenas uma limitação superficial que, segundo Dewey (1934/2010, p. 144), separa o organismo do mundo, pois há coisas dentro do corpo que são estranhas ao sujeito, como também há coisas externas a ele que precisam ser apropriadas para que a vida continue. É destino, portanto, de todo ser humano, aventurar-se em um mundo que não lhe pertence em sentido restrito. A impulsão nascida da necessidade pode dar início, muitas vezes, a uma experiência que não sabe para onde ir. Tal encruzilhada abre a possibilidade para a reflexão ou acarreta a entrega do acontecimento às circunstâncias externas. Todavia, na medida em que um sujeito é acolhido na sua busca de acoplamento com o meio, como o vento favorável ajuda o velejador, ele transforma os obstáculos em condições favoráveis e progride na construção de sentidos do seu ser e estar no mundo. Dewey (Ibidem, pp. 347-348) declara que “os diferentes elementos e as qualidades específicas de uma obra de arte mesclam-se e se fundem de um modo que as coisas físicas não conseguem imitar. [...] Não há um nome que lhe possamos dar”.

Os meios oferecidos aos bebês desta pesquisa para que componham seus poemas autorais são variados e evidenciam resistência, subversão, estranhamento, inventividade e imaginação infantis. Pretendemos, agora, fazer um pouso sobre as composições poéticas dos bebês que têm a literatura como artefato de criações outras, porém não menos artísticas. Enfatizaremos criações infantis que se espriam pelos eventos apresentados, evidenciando que a convicção poética e o pacto com a ficção são o arcabouço das (meta)invenções dos bebês, as quais aceitam habitar uma fronteira que é verdade e artifício ao mesmo tempo, sendo, por essa razão, fluida e escorregadia.

Os eventos que desenham nosso percurso metafórico por entre as construções infantis denotam a indissociabilidade entre a forma e o conteúdo da sua existência ativa no mundo. Os bebês, como autores da sua palavra, nos mostram sua compreensão do que é existir socialmente em um contexto complexo marcado por diferentes forças econômicas, sociais e culturais.

O dom da narrativa, como bem aponta Bruner (2002/2014, p. 96), parece ser nosso modo natural de usar as linguagens para caracterizar os desvios dos nossos estados dentro da cultura. O “eu” é, assim, produto do nosso contar e não um fundamento a ser esquadrinhado nos recônditos da nossa subjetividade. Como bem declara Candido

(1995/2012, p. 174), não há homem que possa viver sem a possibilidade de entrar em contato com algum tipo de fabulação. Nenhum ser humano vive sem sonhos, sem imaginação. O talento para a *poiesis* distingue a espécie humana tanto quanto a postura ereta ou o polegar opositor.

Bachelard (1996/2009, pp. 23-25) declara que os mundos imaginados determinam profundas comunhões de devaneios e que, em toda parte, imagens invadem os ares e vão de um mundo a outro chamando ouvidos e olhos para sonhos engrandecidos. As criações poéticas estão em constante diálogo com a polifonia do mundo. Em seu poema *Traduzir-se*, Ferreira Gullar escreve “uma parte de mim é todo mundo”, evidenciando que a individualidade é profundamente relacional, isto é, que o “eu” é também o “outro”. De modo análogo, Oswald Montenegro, na sua composição *Metade*, anuncia “pois metade de mim é a lembrança do que eu fui e a outra metade não sei”, salientando que estamos equipados para regressar seletivamente ao passado enquanto nos construímos em diálogo com a cultura que nos nutre por meio de devires diversos.

Bruner (2002/2014, p. 99) acentua que, por mais que as narrativas possam alimentar o sentimento de prazer, ela é coisa séria, uma vez que é nosso instrumento privilegiado, quiçá obrigatório, para expressar as vicissitudes e as aspirações humanas. De acordo com o autor,

Nossas histórias não apenas relatam, mas também impõem uma estrutura, uma realidade envolvente sobre aquilo que experimentamos. [...] Com o tempo, a vida não tanto a imitar a arte, mas a se juntar a ela. É gente comum fazendo coisas comuns em lugares comuns por razões comuns. [...] A narrativa é, em seu âmago, uma arte popular, lidando com crenças comuns a respeito do jeito das pessoas, de como é o mundo delas (BRUNER, 2002/2014, pp. 99-100).

As histórias são, assim, um meio para tornar o inesperado menos surpreendente, menos assustador, pois amenizam a imprevisibilidade do cotidiano, dando a ele um verniz de banalidade. Do ponto de vista da cultura, as narrativas configuram o repertório do desconhecido, do acidental, do trágico e do funesto, aliviando-nos das nossas incertezas, dos nossos pecados e das nossas perplexidades. Nas palavras de Bruner (Ibidem, p. 102) “os mitos fundadores não são modelos para serem copiados; são incríveis transgressões

no banal que devem ser compreendidas e, em certa medida, domesticadas e incorporadas a uma tradição cultural”.

Memória e imaginação mesclam-se no processo de inventarmos a vida, sendo fornecedoras e consumidoras uma da outra. Os bebês apropriam-se das ferramentas para compor suas narrativas desde muito cedo. Eles são capazes de construir histórias com seus parceiros muito antes de aprender a falar. Compreendem o sentido do ato de fabricar história antes mesmo de desvendar o significado das palavras. Como Sherazade, os bebês narram para não morrer.

Oliver Sacks relata o caso de um paciente acometido pela síndrome de Korsakov, relacionada à perda severa de memória. Na introdução do relato, Sacks (1985/1997, p. 17) indaga: “Que tipo de vida (se tanto), que tipo de mundo, que tipo de eu podem ser preservados em um homem que perdeu a maior parte de sua memória e, com ela, seu passado e seu ancoradouro no tempo?”. Segundo o autor, seu paciente nada mais era do que “uma espécie de frivolidade humana, uma ondulação sem sentido na superfície da vida” (Ibidem, p. 26). Aqui, podemos inferir a analogia com a “morte”; a supressão da capacidade de construir narrativas leva à perda do “eu”, isto é, não contar o passado no presente equivale a não existir. Mesmo quando criamos mundos possíveis na ficção, não deserdamos do familiar, mas, sim, o subjuntivizamos naquilo que poderia ter sido ou no que poderia ser. Também os bebês, com suas composições poéticas, nos interrogam sobre a recriação dos ritos narrativos que os engajam ao mundo. Decifrar suas formas rituais de criar mundos possíveis e interpretar suas ações simbólicas é o objetivo das próximas seções. De acordo com Bruner (2002/2014, p. 109) “criamos histórias que nos definem para enfrentarmos as situações que continuaremos a viver”.

POUSO 16: Bebês como leitores e produtores de textos

A palavra é meu domínio sobre o mundo.
Clarice Lispector – *A descoberta do mundo*

O bebê é capaz de ler muito antes de nascer, pois ler não é apenas decodificar palavras, mas construir sentidos. O estilo de móveis e adornos de uma casa nos fornece uma leitura das pessoas que a habitam, o aroma de quitandas sendo assadas no forno, um quadro de Portinari, uma escultura de Aleijadinho, um sinal de trânsito, um jardim, um pomar, a fragrância de um perfume, o desfile de uma escola de samba, um filme de Almodóvar... São textos produzidos pela cultura a serem lidos.

De acordo com Montes (2020, p. 83), lê-se a partir de um enigma. O leitor, segundo a autora, está sempre atrás de incógnitas e para decifrá-las é capaz de perseguir estranhas pistas. Muitas vezes os enigmas são decodificados por meio de palavras. Outras vezes, eles se manifestam mediante um gesto, um sorriso, uma lágrima, uma imagem, um silêncio, em diferentes pedaços desse *continuum* que denominamos “realidade”. Lê-se, então, quando desvelamos os signos, os símbolos, as pistas... O leitor desvenda o mistério quando este lhe diz algo, modificando-o, o que nos remete à *poiesis* afirmada por Maturana e Varela (1984/2001): leitor e texto construindo-se um ao outro.

Ler não é, frequentemente, uma tarefa fácil e disso deriva que a apreensão do sentido resulta em uma conquista. Os bebês sentem-se fortemente desafiados pelos muitos textos com os quais convivem desde o útero e se arriscam a abrir diferentes portas a fim de buscar o sentido perdido.

A melodia, o tom, o ritmo, a intensidade, a duração, as pausas da voz materna são os primeiros elementos que ligam o bebê ao seu elo perdido. A voz da mãe ou de seus cuidadores vinculam o bebê às suas experiências intraútero onde existia segurança e bem-estar. Quando um adulto canta uma canção para um bebê ou conversa com ele, o que está posto não é o sentido das palavras, mas o jogo de afetos e a continuidade de uma experiência original.

Também o rosto materno e de seus cuidadores serão para o recém-nascido álbuns de imagens e fluxos diversos com os quais ele poderá ensaiar ações de comparações, diferenciações, oposições, dentre outras. O significado do ato de ler é aqui ampliado se considerarmos as atividades interpretativas que os bebês colocam em movimento em suas construções de sentido.

As crianças foram organizadas no tapete colorido. Fico cantando com elas, enquanto Bárbara dispõe os materiais necessários para fazer massinha. Há na roda farinha de trigo, óleo, água e corante alimentício. Soraya aponta para o pacote de farinha de trigo e fala: “Bolo!”. Começo a rir e respondo: “Isso mesmo, Soraya! A gente usa farinha de trigo para fazer bolo!”. Bárbara acrescenta: “São espertos demais! Estão atentos a tudo!”. Bárbara senta na roda e apresenta os ingredientes: “Turminha, hoje vamos fazer massinha. Nós vamos precisar de farinha de trigo (levanta o pacote), óleo (mostra a garrafa), água (ergue a jarra transparente) e um pouquinho de corante azul (apresenta o vidro). Hoje nós vamos fazer uma massinha azul”. As crianças estão atentas. Bárbara continua: “Primeiro vamos colocar aqui na bacia um tantão de farinha de trigo. Quem quer passar a mão na farinha de trigo?”. Bárbara roda a bacia com a farinha e as crianças experimentam a textura, a cor e o sabor do ingrediente. Faz o mesmo com os demais itens da receita. A cada novo produto, uma experiência diferente. O sabor parece não agradar muito. Ao contrário, as diferentes texturas demonstram seduzir as crianças. [...] Já estão quase todos os ingredientes na bacia. Falta apenas o corante. Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez gotas de corante. [...] Há, nesse momento, uma sinestesia que atordoia qualquer observador: algumas crianças erguem um a um os dedos das mãos, acompanhando a contagem, outras começam a cantarolar a música do foguete, há as que batem palmas e também as que colocam o dedo na bacia para provar o corante. Bárbara permite que todos manifestem suas particularidades e depois fala: “Amassa, amassa, amassa... sem parar”. As crianças ficam vidradas com a transformação dos ingredientes em uma só massa maleável. [...] Bárbara pergunta: “Quem quer um pedaço de massinha para brincar?”. A maioria das crianças se mostra favorável a receber seu quinhão de massa de modelar caseira. Bárbara divide a massinha por todas as crianças. [...] Algumas ainda estranham a sensação de ter nas mãos algo elástico que cede ao mínimo toque. Paulo faz caretas ao manusear a massinha. Gabriela se diverte ao ver seus dedos deixarem marcas fundas na massinha. Theo põe a massinha na boca e a cospe logo em seguida. Ayla aperta a massinha nas mãos e coloca o bloco uniforme no chão. Olha para sua construção e bate palmas, cantarolando “Parabéns pra você!”. Soraya pica a massinha em pedacinhos miúdos e os coloca entre as pernas. Mía, Paulo, Mariana e Marcela estão com o pedaço de massinha nas mãos observando os movimentos dos colegas. [...] Bárbara começa a modelar algumas formas: faz bolinhas e bolonas, faz cobrinhas e cobronas, faz pulseiras, colares... Enquanto modela, canta: “A cobra não tem pé, a cobra não tem mão” [...] Ruth chega e entra na brincadeira [...] faz vários bichinhos de massinha. As crianças adoram: faz vacas, porcos, passarinhos, borboletas. [...] Eu também entro na brincadeira. Modelo sorvetes e se inicia uma brincadeira de faz-de-conta: brincamos de lambe o sorvete de “mentirinha”. Ayla, Mel, Soraya e Luís pedem mais... mais... mais... [...] Ayla me oferece o sorvete de uva que tem nas mãos e sorri matreiramente: “Prova!” – fala. Finjo lambe o sorvete de massinha e digo: “Gostoso, mas muito gelado!”. Ela sorri e repete o gesto de lambe o sorvete: “Muito gelado!”. Oferece o sorvete para Soraya que também faz-de-conta que lambe. Uma sorri pra outra. Depois de várias lambidas, Ayla pega a bola de sorvete e amassa, dizendo: “Acabou!”. A brincadeira continua. (DIÁRIO DE CAMPO – 30/04/2019)

Há, no evento descrito, a possibilidade de uma pluralidade interpretativa que coloca os bebês no interior de uma composição hermenêutica que atesta os modos dos muitos textos já lidos e escritos por crianças de tão pouca idade. Sentados em círculo, os bebês se veem às voltas com a decifração de diferentes textos que se apresentam de modo variável. São

texturas, densidades, temperaturas, cores, sabores, cheiros, sons e palavras organizados em uma orquestra sinestésica que convoca os bebês para múltiplas e singulares leituras.

Eles leem a textura da água, sua transparência, seu sabor e fazem comparações e associações com os outros materiais que observam e provam. Há, nessa aparente simplicidade do ato de experimentar o mundo, o trabalho de uma inteligência ativa que traduz sinais e símbolos em outros signos a fim de comunicar suas aventuras. Os bebês exploram, indagam, selecionam, comparam, associam e interpretam todo o tempo à procura da própria voz. Esse trabalho poético está no cerne dos movimentos emancipatórios de suas aprendizagens. Assim, desde sempre, são eles autores e produtores de textos.

A leitura e a escrita realizam-se por intermédio das interseções com os textos que são colhidos e acolhidos no viver cotidiano. Os bebês demonstram compreender que contextualizar os saberes e interligá-los em seus conjuntos é a chave para uma inteligência que se quer autônoma e que se articula por meio da invenção que a experiência literária permite. A contagem das gotas que caem sobre a bacia para colorir a massinha é o argumento para o encontro com a música do foguete. Nela há uma contagem progressiva que anuncia a decolagem do projétil para o céu. Ao perceberem o início da recitação numérica, as crianças identificam as ressonâncias com outro gênero discursivo, expressando que sabem mover-se no jogo do complexo.

A partir dos elementos que têm diante de si, os bebês traçam suas linhas autorais, compondo textos que oferecem aos outros para que possam ser interpretados. Ayla propõe a brincadeira de faz-de-conta do sorvete, expressando não só uma narrativa já vivida, como também cindindo o tempo presente e criando outro tempo e espaço. Ayla “sai de casa” e vai explorar outras paisagens, prolongando o tempo real por meio da imaginação. Ela encena um teatro metafórico utilizando-se de imagens armazenadas como meio para construir seu lugar no mundo. Evidencia-se, portanto, a potência dos jogos infantis: não são um simples passatempo.

A ficcionalização do mundo é proposta por Bárbara e Ruth, que encenam com a massinha vários personagens do cotidiano das crianças. São bolas, pulseiras, colares e animais. É a metamorfose da matéria se manifestando ao vivo e em cores na frente dos bebês. Muitos

deles ficam parados, somente observando. Parecem se surpreender com as possibilidades de transformação da matéria plástica. Outros estranham a textura. Há os que se espantam com as marcas que podem gravar na superfície da massinha. As diferentes piruetas executadas com a massa de modelar provocam um deslizamento paralelo de seu significado em um jogo, digamos, metafórico. Aqui, a massinha brincalhona, com suas pequenas traições, possibilita leituras divertidas, mas também inusitadas e, quem sabe, até enigmáticas.

Há gozos e sombras nos textos que os bebês leem e escrevem buscando construir seu pertencimento no mundo. Eles ensaiam formas de dominação para construção de seus territórios vivenciais, explorando fatos do cotidiano que lhes oferecem satisfação, mas também resistência e inquietações. A inscrição das crianças no mundo dá-se, então, mediante sua escrita de vida que decorre de suas construções de sentido mediadas pelas interações socioculturais. Yunes (2009, p. 35) afirma que “a leitura não é mero exercício sobre a escrita dos outros, mas formulação lenta da própria escrita em resposta, em diálogo, seja como relato, seja como ações. [...] A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa com o mundo”.

POUSO 17: Palavra oral

*Os poemas são pássaros que chegam
 não se sabe de onde e pousam
 no livro que lê.
 Quando fecha o livro, eles alçam voo
 como de um alçapão.
 Eles não têm pouso
 nem porto
 alimentam-se um instante em cada par de mãos
 e partem.
 E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
 no maravilhado espanto de saberes
 que o alimento deles já estava em ti...*

Mário Quintana – *Esconderijos do tempo*

Os bebês possuem capacidades sensoriais (KLAUS E KLAUS, 1985/2001; MARTINS, 2013; PINO, 2005) que lhes permitem traduzir as informações que se encontram no

mundo físico mesmo antes de seu nascimento. O processo de interpretar dados e mensagens vindas de fora é, assim, algo peculiar a eles quando ainda estão vivendo sua noite uterina. Ouvir a vida por meio da voz e dos ritmos maternos possibilita-lhes armazenar referências que servirão de substrato para a arquitetura de sentidos futuros. Os acontecimentos impressos algures se converterão em uma memória fetal que contribuirá para o processo de construção de seus territórios existenciais. Essa “memória”, contudo, não provém de respostas a fatos particulares de uma determinada espécie, como um ritual sequencial cujo desfecho constitui o instinto.

Alfred Tomatis (1981/1987, pp. 18-19) afirma que o ser humano, no mais recôndito do seu ser, sabe que algo de essencial se passa dentro da intimidade do útero materno. Seria uma experiência difícil de se detectar, embora se manifeste por meio das mais diversas enunciações humanas. Segundo ele, as entoações cantadas pelos poetas de todos os tempos para exprimir as ressonâncias dessa vida uterina preexistencial e os sentimentos mais finos e ainda mais sutis que se inscrevem e se imprimem com força no corpo de cada um por meio do diálogo com a própria vida, são reveladores dessa percepção primeira. Seria essa experiência original, então, o princípio encarnado da criação que sonha com o retorno ao ventre materno.

Protegido e seguro, o bebê cresce em meio a um fluxo de configurações temporais em um devir pulsante e multirrítmico. O pacote sonoro que chega ao feto por todas as direções tem, na voz materna, o seu principal mediador. Dessa forma, o ouvido tem papel de destaque na construção das interrelações que ligam mãe e filho(a), uma vez que prestar atenção à comunicação que se estabelecerá na intimidade do útero será o primeiro gesto perceptivo do ser que inicia seu movimento rumo à vida. Mergulhados em uma complexa rede, mãe e bebê cantam e brincam ao compasso do bater do coração. Os laços de interconexão entre eles são marcados não só pelos aspectos metabólicos e fisiológicos da gestação, mas também pela carga afetiva que se estabelece entre a díade mãe/bebê⁶⁸.

⁶⁸ Não se trata de romancear a gestação. É preciso considerar que condições afetivas e materiais adversas podem comprometer o encontro inicial da mãe com o bebê e impactar, da mesma forma, suas relações posteriores.

No útero, a voz materna inscreve-se no psiquismo do bebê e será para ele um porto seguro durante seus primeiros dias de vida. Os ensaios prévios que ocorrem muito antes do nascimento entabulam cenas de ritmos e reações que fabricam veios comunicantes entre mãe e filho(a), os quais se estenderão por toda a vida, evidenciando quão complexos são os elos intrauterinos dos seres humanos.

A vida no ventre materno é, para o bebê, constante e confortável, visto que todas as suas necessidades são atendidas. Ele não sente frio ou calor, não sabe quando é dia ou noite e que o mundo é colorido ou, ainda, que as coisas têm cheiros e sabores, não conhece o rosto das pessoas que o rodeiam e não sabe o que é viver sem algo que toque constantemente a sua pele porque está todo o tempo mergulhado no líquido amniótico.

Contudo, ao nascer, o bebê se vê em um lugar completamente desconhecido. Em poucos segundos, experimenta a destruição do seu “paraíso” e passa a vivenciar sensações que até então ignorava: sente frio; há perturbação luminosa, o que lhe ofusca a visão; é manipulado de um lado para outro; colocado em superfícies estranhas... A cultura apresenta-se para ele com toda a sua complexa e cambiante força, o que lhe exigirá a construção de capas e mais capas protetoras a fim de erguer seus territórios existenciais. (LÓPEZ, 2018).

O desamparo e a vulnerabilidade iniciais são acolhidos por meio do calor e do cheiro do corpo materno, mas, fundamentalmente, mediante a voz da mãe ou de seus cuidadores, que vincula o bebê às suas experiências intraútero, onde existia segurança e bem-estar. A melodia, o tom, o ritmo, a intensidade, a duração, as pausas da voz materna são os primeiros elementos que ligam o bebê ao mundo. Recuperando componentes quase esquecidos de nossa ancestralidade, entoamos canções de ninar e acalantos, evocando os fundamentos de nossa humanidade comum.

Essas primeiras experiências erguidas no sentimento de abandono forjam prefigurações de vinculações originais (COHEN-SOSAL; GOLSE, 1999/2002). São muitas as paisagens sonoras que vão se somando e se sobrepondo, terminando por desenhar uma recordação. Ao contrário de Pollock, que, em suas pinturas por gotejamento, enseja desfazer o sentido utilitário da linguagem plástica, convertendo-a em uma experiência estética, os bebês, tendo como pano de fundo essas “envolturas poéticas” (LÓPEZ,

2016a), produzem significados fora da natureza utilitária da linguagem verbal em um contexto em que a experiência estética conforta e lhes dá prazer.

Winnicott (1971/1975, p. 30) relata que “os objetos transicionais e os fenômenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão que está na base do início da experiência”. Esse lugar intermediário é inaugurado pela possibilidade de a mãe ou de os cuidadores tecerem adaptações às necessidades dos bebês, permitindo-lhes prefigurar que aquilo que fabulam existe materialmente. Em outras palavras, Winnicott (Ibidem, pp. 24-25) argumenta que a mãe, ou qualquer outro cuidador, é capaz de sustentar o bebê não só fisicamente, mas também figurativamente. Esse *holding*⁶⁹ inclui as interações verbais e gestuais entre a mãe e o seu bebê e é a matriz de todas as outras relações entre nós seres humanos. O *holding* materno, entendido aqui como função de maternagem, possibilita à criança se sentir integrada a si mesma pela instauração de um espaço potencial de jogo em que o bebê experimenta a transição de ser um corpo diferenciado da mãe. O espaço conservado para experimentação não é, portanto, o objeto manipulado, e sim o *locus* da imaginação.

As ideias desenvolvidas por Maturana e Varela (1984/2001) encontram pontos de contato com a psicanálise winnicottiana ao anunciarem, como anteriormente relatado, que a existência humana acontece no espaço relacional do conversar. Para os autores, a despeito de sermos animais do ponto de vista biológico, somos também *Homo sapiens sapiens*, ou seja, nossa condição humana ocorre atrelada aos modos como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo que configuramos enquanto vivemos. O espaço do linguajar é, portanto, constitutivo da espécie humana e se edifica por meio de fluxos recursivos de conversações. Maturana e Verden-Zöllner (1993/2004, p. 228) acrescentam ainda que os bebês criam tanto o seu espaço psíquico quanto o seu espaço relacional ao viverem na

⁶⁹ Winnicott (1945/1982) descreve *holding*, *handling* e apresentação de mundo como fenômenos básicos de uma maternagem suficientemente boa, favorecedora da constituição do *self* do bebê. O *holding* é, aqui, entendido como a sustentação física e psicológica nos braços e na subjetividade materna, o que favorece a constituição do bebê como unidade; o *handling* é descrito como o manuseio corporal da criança nas atividades de troca, banho, favorecedor da personalização ou localização do *self* num corpo próprio; a apresentação de mundo seria o fenômeno responsável pela possibilidade de o bebê criar o mundo a partir de sua apresentação em pequenas doses, o que favoreceria a experiência do *self* num tempo e espaço compartilhados. Fonte: MEDEIROS, C; AIELLO-VAISBERG. Reflexões sobre *holding* e sustentação como gestos psicoterapêuticos. **Psicologia Clínica**. vol.26, n.2, Rio de Janeiro. Jul/Dez, 2014. Acesso: 20/01/2021.

intimidade do contato corporal com suas mães, visto que eles aprendem, com esses encontros, o emocionar.

O bebê encontra-se com sua mãe ou com seus cuidadores na brincadeira antes mesmo de começar a viver na linguagem. E é por meio desses jogos verbais e/ou gestuais que ele vê confirmada, no seu ser biológico, sua dimensão humana como um ser de interações. A partir das dinâmicas dos jogos produzidos com os adultos com os quais se relaciona, eles vão adquirindo a autoconsciência e a consciência social, pois, durante essas interações, seus corpos, em total aceitação mútua de confiança, se tocam, se escutam ou se veem no presente (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 1993/2004, p. 228).

Para os bebês, que desejam ordenar o mundo envoltos em acontecimentos nos quais se possam reconhecer, não interessa o sentido das palavras, mas o “banho sonoro” (LÓPEZ, 2016a, p. 23) e o jogo de afetos compartilhados que os acolhe mental e fisicamente por meio da linguagem. As canções de ninar, os acalantos e as brincadeiras cantadas são, assim, experiências poéticas de continuidade ligadas aos sentidos de proteção, de cuidados e de acompanhamento gestados na vida uterina. As interpretações e as significações que os bebês atribuem às suas experiências musicais podem ou não apresentar um registro aparente, mas serão sempre uma realidade que dá forma à sua existência. Trata-se da conjugação da arte, do jogo e da vida cotidiana em conexão.

Deleuze e Guattari (1991/2010, p. 237) também afirmam a importância dos movimentos de volta para a casa para nos dar segurança e nos preparar para possíveis devires. Segundo eles,

Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos. Nada mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa de si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também desconhecemos.

[...] É por isso que queremos tanto agarrar-nos a opiniões prontas. Pedimos somente que nossas ideias se encadeiem segundo um mínimo de regras constantes, e a associação de ideia jamais teve outro sentido: fornecer-nos regras protetoras, semelhança, contiguidade, causalidade, que permite colocar um pouco de ordem nas ideias, passar de uma a outra segundo uma ordem do espaço e do tempo, impedindo nossa fantasia (o delírio, a loucura) de percorrer o universo no instante, para engendrar nele cavalos alados e dragões de fogo.

A construção dos territórios existenciais nada mais é do que a matéria de expressão derivada dos movimentos de mudança de meio ocasionados pelas aterrissagens e decolagens. Esses movimentos circulares, que nascem do caos e que são expressos pela territorialização, desterritorialização e reterritorialização, são momentos sucessivos de evolução que Deleuze e Guattari (1980/2012, p. 123) denominaram de ritornelo⁷⁰. O conceito de ritornelo marca o fluxo eternamente repetido no processo vital de subjetivação: um eterno retorno das diferenças.

O ritornelo estaria ligado ao fluxo existencial circular e recorrente que ora se estabiliza e acalma (territorialização), ora se perturba, abrindo o círculo (desterritorialização), ora arrisca-se na construção de improvisações (reterritorialização). Esse movimento vibratório e repetido daria origem a blocos de tempo-espaço codificados periodicamente, o que caracterizaria um território existencial.

As crianças almoçaram. Dirigem-se para o banheiro para lavar as mãos e a boca. Correm para o espaço que se expande em uma alegria grupal: gritos, risadas e saltos. A brincadeira vai começar! Para elas não há distinção entre brincar e lavar as mãos. Jorge e Tamara as auxiliam nessa tarefa. As pias têm altura reduzida, mas elas ainda são muito pequenas para alcançarem as torneiras e por isso muitas ficam nas pontas dos pés. As crianças adoram brincar com a água. O sabão é colocado nas mãos de cada uma delas e elas se espremem em pares ou em trios em frente às pias esfregando as mãos. Jorge dá as diretrizes: “Vamos lá, turminha! Vamos lavar bem as mãos”. Elas se divertem! Algumas crianças sorriem ao verem o sabonete líquido virar espuma. Outras nem tiveram tempo de esfregar as mãos, pois a água atrai. Jorge recomenda: “Não esqueçam de lavar a boca!”. As bocas se abrem e as línguas aparecem. Não é a boca que elas lavam... É a língua! Provam a água. Parece deliciosa! Os papéis-toalha começam a ser distribuídos. É preciso interromper a brincadeira, pois tem outra turma esperando para fazer a higiene. Tamara começa a organizar a meninada. [...] Agora é hora daquele cochilo gostoso! A sala já está arrumada para “Hora do sono”. A cortina foi fechada e os colchonetes estão espalhados pelo espaço com a bolsa de cada criança aos seus pés. Elas chegam, bebem água e são convidadas a retirar os sapatos. Algumas já vão espontaneamente para o colchonete, outras correm pelas vielas formadas entre eles e há as que pulam sobre os mesmos. Tudo é brincadeira! Brincam com o que está à disposição. Simara checa as fraldas e pega algumas crianças para fazer a troca. Jorge anuncia que é hora de dormir ao ligar o som: uma música bem tranquila começa a inundar o ambiente. As crianças vão se acalmando. Jorge parece reger uma orquestra, mas há alguns instrumentos dissonantes que precisam ser afinados. Depois de alguns minutos, a serenidade impera. Jorge, Tamara e Simara sentam-se perto das crianças que ainda estranham o colchonete. Eu também me sento em um espaço entre o colchonete do

⁷⁰ Ritornelo é uma marcação ou sinal com dois pontos diante uma linha vertical, usado para delimitar um trecho musical em uma partitura que deve ser repetido, geralmente executado duas vezes. A marcação é composta por dois símbolos na partitura, um que marca o início "|:" e outro que marca o fim ":|". Todo trecho compreendido entre esses símbolos é o segmento a ser repetido.

Luís e da Mariana. Fico bem quieta observando. Percebo que Luís balbucia alguma coisa e faz gestos com as mãos. Aguço meus ouvidos e meu olhar. Ele está cantando a música do jacaré e fazendo os movimentos aprendidos. Está cantando para si mesmo. Será que ele está se “autoninando”? (DIÁRIO DE CAMPO – 29/03/2019)

Parece que Luís escolhe uma cantiga para lhe fazer companhia enquanto espera o sono chegar. É possível que a canção do jacaré⁷¹ possa figurar entre seus devaneios como uma criação em busca de aconchego e proteção. É também provável que faça referência a situações afetivas que agora são evocadas metaforicamente. A matéria que Luís parece querer dominar gera possibilidades para a expansão de seu universo interior. São novas sintaxes e novos jogos de signos subvertidos no interior do discurso poético que formulam um texto original para expressar fatos ainda não enunciados. A metáfora abre o mundo dos possíveis, das indeterminações e da transgressão necessária para abordar o vivido de maneira insólita. A metáfora encontra ressonância nas ideias de Deleuze e Guattari (1980/2012), como uma força criadora capaz de fazer emergir modos de subjetivação singulares que coincidam com as necessidades dos bebês.

Podemos considerar que as canções infantis funcionam como jogos poéticos musicais que possibilitam aos bebês divertirem-se com seus corpos, se emocionarem, investigarem o sentido das palavras e brincarem de faz-de-conta. Delalande (1984/1995, pp. 17-22) declara que a gestualidade na música, seja ela conduzida ou livre, desafia o bebê a dominar os seus gestos. Além do prazer melódico promovido pelas cantigas, os bebês se veem às voltas com sua investigação gestual que ora lhes exaspera pela falta de destreza, ora lhes proporciona satisfação pelo êxito na execução. Também a construção de um repertório musical favorece o compartilhamento de uma paisagem sonora cultural que os faz se sentirem pertencentes a uma determinada comunidade. Brincar com a sonoridade das palavras, tentar desvendar seus sentidos, relacioná-las com práticas cotidianas e se emocionar com as pautas melódicas são jogos de exploração infantis em interações simbólicas com a cultura. A música, de acordo com as colocações de Delalande (Ibidem, p. 21), também ficciona o real, visto que nela encontramos esquemas, organizações da matéria sonora, ritmos e movimentos similares aos vividos no nosso dia a dia. A exploração sonora pode, de outra forma, encontrar ecos na imaginação poética e entrar em ressonância com a vida afetiva.

⁷¹ *O jacaré foi passear lá na lagoa!* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fgfkwGOjxKk&t=3s>. Acesso em: 20 jan. 2021.

As transformações feitas por Luís na música do jacaré são fabricadas no que Winnicott chama de “espaço potencial”, o local para onde convergem as experiências das realidades compartilhadas. Gradativamente, o fenômeno irradia-se desses objetos para toda a experiência cultural. A cultura e as artes, como todas as marcas humanas, estão instaladas nesse espaço de fronteira onde agimos para nos reconciliarmos com nossas origens. De acordo com Montes (2001), a condição para que essa fronteira siga sendo o que ela deve ser, indômita, é que prossiga nos libertando dos condicionantes cotidianos. Luís, recém-chegado ao mundo, avança com originalidade, construindo suas difíceis e intensas fronteiras de transição, a única margem em que pode realmente ser livre, ou seja, não subordinado pelos limites exteriores.

Nove meses se desenvolvendo no interior de uma casa ao ritmo de um metrônomo faz com que os bebês nasçam em estado de poesia. A poesia é, assim, seu primeiro ingresso na experiência literária. Embora ainda não caminhem e não falem, eles já podem contar com uma bagagem estética que lhes permite se aventurarem pelos desafios interpretativos de ler o mundo e a si mesmos. Um espaço identitário e libertário dentro da língua e da linguagem no/do qual podem entrar e sair a qualquer hora e onde sentidos e significados são partilhados e construídos em diálogo com as experiências culturais do seu grupo.

As histórias de cada comunidade e de seus ancestrais estão marcadas pelas palavras que compõem o repertório musical de tradição oral oferecido aos bebês. São muitas cantigas de ninar, acalantos e brincadeiras cantadas que trazem o carimbo de opressões, violência, sofrimento, medo e angústias, e que encontraram na metáfora poética os meios para vazar a dor e exorcizar o medo. A palavra que embala os bebês, que os conforta e que os faz se sentirem seguros também é um ritual que conta uma cosmogênese do mundo cultural e histórico. Dessa forma, as canções de ninar, os acalantos e os brinquedos cantados podem ser considerados os primeiros objetos culturais a que o ser humano é exposto. A capacidade de encarnar a metáfora, a história, a cultura e o social permitem que os bebês e seus cuidadores se reconheçam nas canções de ninar e músicas afins, enfatizando sua força artística e humanizadora (MACHADO, 2017).

Luís parece se conectar com o momento presente mediante a materialização de uma experiência temporal do repouso reparador. Piorski (2016, p. 136) declara que a criança

interioriza a “matéria lenta, o tempo elástico, os sentidos da maleabilidade e da espera, integrando ao ser imagens do aguardo, sem cisões, de modo fluido, e que, aos poucos, encontra sua forma, seu tempo de secagem de suas figuras de brincar”. As mãos que sovam a massa aos poucos vão definindo os contornos e os conteúdos das suas construções. No seu livre brincar, os bebês apontam para um espectro de interesses plurais que reverberam em escolhas também diversas no tempo e no espaço de cada um.

POUSO 18: Espaços de narração

*O corpo existe e pode ser pego.
É suficientemente opaco para que se possa vê-lo.
Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo.
O corpo existe porque foi feito.
Por isso tem um buraco no meio.
O corpo existe, dado que exala cheiro.
E em cada extremidade existe um dedo.
O corpo se cortado espirra um líquido vermelho.
O corpo tem alguém como recheio.*

Arnaldo Antunes – *O corpo*

O jogo dos bebês convoca eminentemente o corpo como espaço de semantização, semiotização, simbolização e subjetivação, pois como bem expressa Coutinho (2012, p. 240), é ele o lugar do verbo. Segundo a autora, o verbo que se faz palavra também se faz corpo, mas ele se faz corpo antes de se fazer palavra. Assim, há jogos musicais que utilizam o corpo dos bebês como espaço de narração.

As crianças voltaram do jantar e se preparam para a troca de fraldas antes do sinal para o término do dia tocar. Bárbara disponibiliza alguns carrinhos e bonecas para as crianças e senta no tapete colorido cantando algumas canções. Eu tomo lugar perto dela. Tomás é o primeiro a querer participar do momento musical. Ele se aproxima de Bárbara, vira de costas e solta o corpo sobre o colo da professora. Ele pede a música do foguete. Bárbara acolhe a solicitação. Outras crianças, ao ouvirem a música, vão chegando mais perto. [...] Bárbara recita várias composições que fazem parte do cancionário da turma. Muitas delas a pedido das crianças. [...] Decido participar da brincadeira também. Falo com a Ayla, que está bem próxima de mim: “Ayla, posso te contar uma história?”. Ela balança a cabeça afirmativamente. Digo: “Então, você pode me emprestar a sua mão?”. Ela estende a mão minúscula para mim. Começo: “Cadê o toucinho que tava aqui⁷²?”. Ela responde: “Num xei...”.

⁷² A brincadeira “Cadê o toucinho que estava aqui?” pertence à cultura oral e por isso pode apresentar diferentes versões. No evento descrito, a variante utilizada e o modo de brincar são assim expressos: uma criança estende a mão para a outra, que toca em cada dedo e diz o nome popular dele: mindinho, seu vizinho, pai-de-todos, fura-bolos e mata-piolho. Ou diz os versos abaixo. Em seguida, toca na palma da mão com o

Completo: “O gato comeu!”. Ela olha atentamente pra mim. Continuo: “Cadê o gato?”. Ela responde: “Num xei!”. Completo novamente: “Foi pro mato?”. Ela continua me encarando... Prossigo: “Cadê o mato?”. Ela: “Num xei...”. Respondo: “O fogo queimou!”. [...] Ayla ficou atenta do início ao fim da brincadeira e se surpreendeu ao final com as cosquinhas. No fim da recitação ela estendeu a mão novamente e pediu: “Mais!”. A essa altura já havia mais espectadores assistindo a performance. Iniciamos a brincadeira novamente. Contudo, Ayla silenciava no momento de dar resposta, esperando atentamente que eu o fizesse. Assim, ela procedeu até que, repentinamente, sorriu e respondeu: “Ô”. Eu sorri e continuei recebendo “Ô” cada vez mais fortes como resposta. Ao terminar, ela estende novamente a mão, pedindo a repetição da brincadeira. Todavia, outras crianças já haviam oferecido as mãos para que a história fosse contada. (DIÁRIO DE CAMPO – 10/06/2019)

O psicomotricista Daniel Calmels (2017, pp. 10-11) declara, em seu livro *El cuerpo cuenta*, que, ao contrário da vida orgânica, o corpo da comunicação e da expressão é uma construção que não nos é dada. Nascemos, assim, em busca da construção de um corpo que já anuncia as suas primeiras façanhas na vida intrauterina.

O corpo é entendido pelo autor como um instrumento de comunicação e aprendizagem e como portador de uma história única e original. Como “insígnia”, o corpo constitui um distintivo que nos diferencia de alguns corpos, ao mesmo tempo em que nos identifica com outros: primeiramente, com os corpos próximos da família e, depois, com a comunidade que partilha usos e modos de ser e estar no mundo. Dessa forma, ele se converte em família e em marca coletiva, pois reúne as características peculiares que dão identidade a cada grupo familiar, em um contexto de corpos coletivos que compartilham as características culturais de cada comunidade. O corpo é, então, um narrador da complexa trama interacional que nos constitui ao longo da vida, lembrando o poeta Ferreira Gullar⁷³: “uma parte de mim é todo mundo”.

No evento acima a materialização da narração oral é o corpo dos bebês em contato direto com o corpo de um adulto. O corpo de Ayla é também o cenário em que os personagens

dedo indicador e pergunta: “Cadê o toucinho que estava aqui?”. E a outra responde: “Gato comeu”. E o diálogo continua: “Cadê o gato? / Foi pro mato / Cadê o mato? / Fogo queimou / Cadê o fogo? / A água apagou / Cadê a água? / O boi bebeu / Cadê o boi? / Foi carregar trigo / Cadê o trigo? / A galinha espalhou / Cadê a galinha? / Foi botar ovo / Cadê o ovo? / O padre comeu / Cadê o padre? / Foi rezar a missa / Cadê a missa?”. Nessa hora, a pessoa que perguntou percorre o braço da outra com o dedo médio e o indicador como se fossem pezinhos. Ela vai até embaixo do braço da outra até fazer cócegas, enquanto diz: “Foi por aqui, aqui, aqui...ACHOU!”.

⁷³ O fragmento faz parte do poema “Traduzir-se”, do livro *Vestígios do dia* editado em 1980.

se movimentam. O espaço concreto da mão serve de passagem para os protagonistas que estão sempre aparecendo e desaparecendo. Espaço concreto metamorfoseado em floresta, sítio, fazenda, cidade... Aqui o tempo do acontecimento é suspenso para dar lugar ao tempo do relato. Gesto e palavra articulados em uma ação lúdica que funciona como suporte para a temporalidade. É o corpo metaforizado que serve ao encadeamento da história.

Essa “narração oral por contato”, termo cunhado por Camels (2017, p. 22), apresenta-se como um livro em que as páginas duplas se conectam por meio do corpo do bebê em continuidade com o corpo do adulto. Corpo e conto, gesto e palavra possibilitam apropriações sinestésicas e a entrada no texto por diferentes portas, pois estão em jogo sentidos variados, como a audição, a visão e o tato. Esse jogo de linguagem e corpo favorece simultaneamente o desenvolvimento de dois fenômenos: a construção do psiquismo, fundamentado na capacidade de pensar e simbolizar, e o exercício do faz-de-conta, ou seja, a possibilidade de inventar mundos em outras dimensões existenciais.

A narrativa por contato revela a palavra que medeia cada gesto e cada ação executados em direção às crianças, indicando o papel central da linguagem verbal para organizar os ritmos, os tempos, os espaços e os desejos infantis em um mundo que se abre para suas experiências. Na brincadeira do “Cadê o toucinho que estava aqui?”, as crianças têm a oportunidade de brincar com as e por meio das palavras. A versificação da parlenda em rimas ajuda na memorização da brincadeira e as indagações separam as ações dos personagens, construindo a sequência narrativa; a pausa, que prevê o desfecho com as cosquinhas, favorece a função antecipatória. Todos esses elementos possibilitam às crianças dramatizar a brincadeira de maneira autônoma, o que as liberta da presença dos adultos.

O relato também evidencia como, em meio à vida ordinária, as crianças vão pouco a pouco entregando-se ao território do imaginário, deixando-se capturar por ele. No começo da brincadeira, Ayla responde “não sei” para todas as indagações feitas, o que representa a sua adesão ao mundo de suas experiências imediatas, ou seja, ela realmente não sabe onde está o gato, ou qualquer outro personagem da história porque não os viu até aquele momento do dia. Todavia, à medida que a narrativa se repete, ela movimenta-se de um mundo completamente “realista” para a exploração de outros distantes do aqui e agora.

Quando ela pronuncia o final das palavras que arrematam cada verso e sorri, dá-nos indícios de que aceita o pacto ficcional, fazendo parte, agora, da mesma confraria de um prazer impalpável porque gratuito.



Fig. 105 - Brincadeira *Cadê o toucinho que estava aqui?*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 106 - Brincadeira *Cadê o toucinho que estava aqui?*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 107 - Brincadeira *Cadê o toucinho que estava aqui?*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 108 - Brincadeira *Cadê o toucinho que estava aqui?*
Arquivo da pesquisadora

POUSO 19: Memória

*Eu corro atrás da memória
De certas coisas passadas
Como de um conto de fadas,
De uma velha, velha história...*

*Tão longe do que hoje sou
Que nem sei se quem recorda
Foi aquele que as passou,
Ou se apenas as sonhou
E agora, súbito, acorda.*

Francisco Bugalho – *Canções de entre céu e terra*

Bugalho sabe que a memória fabula. Entretanto, como coordenar as diferentes formações materiais, semióticas, sociais e culturais e perceber as linhas de conexões entre elas para elucidar o possível agenciamento que as conforma, já que não há mais, segundo Deleuze e Guattari (1980/2011, p. 45), “uma tripartição entre um campo de realidade, o mundo, um campo de representação, o livro, e um campo de subjetividade, o autor”? Como captar as expressões que se apresentam ao espírito não por intermédio de sua raiz, mas por um outro ponto qualquer situado em seu meio?

Temos a prática de enfileirarmos os acontecimentos por estarmos muito familiarizados em pensar o tempo presente a partir de uma lógica linearizada e dialética. Sendo assim, há resistência em admitirmos que o presente foi e que o passado não se esgota. É difícil aceitar a ideia de que o passado não se configura a partir de uma linha divisória fixa, o que dá origem a falsas e múltiplas narrativas que concordam entre si de maneira a formar um todo indistinguível.

Deleuze (1985/2005) instiga-nos a refletir sobre as imagens e os signos por meio da sua obra *Cinema* que compreende dois volumes: *Cinema – a imagem-movimento* e *Cinema – a imagem-tempo*. Grosso modo, Deleuze nega, nesses escritos, a ideia de imagens como cortes instantâneos, estáveis e fixos, substituindo-a pela noção de imagem como parte constitutiva da duração.

Interessa-nos, aqui, a imagem-tempo e, mais particularmente, a imagem-cristal que nos convida a pensar em uma unidade indivisível entre uma imagem atual e sua imagem virtual, em que o atual e o virtual são distintos por natureza, mas totalmente indiscerníveis.

A imagem-cristal é uma imagem atual, e, por isso, visível e límpida, que tem uma imagem virtual, logo invisível e opaca, que lhe corresponde como um espelho. Ambas se apresentam cristalizadas uma na outra. Assim, a memória, para o filósofo, não é uma faculdade de ter lembranças, mas

Uma membrana que, conforme os mais diversos modos (continuidade, mas também descontinuidade, envolvimento, etc.), faz correr os lençóis

do passado e as camadas de realidade, aqueles emanando de um dentro que já estava aí, estas sobrevivendo de um fora sempre por vir, e ambos carcomendo o presente, que nada mais é que o encontro daqueles e destas (DELEUZE, 1985/2005, p. 248).

Logo, a imagem-cristal teria duas dimensões: o pequeno germe cristalino e o imenso universo cristalizável, fazendo com que o passado se constitua concomitantemente ao presente que um dia foi. É uma imagem constituída pela operação mais fundamental do tempo real (não cronológico): se o passado não pode se constituir depois do presente que ele foi, mas ao mesmo tempo, então é necessário que a cada instante o tempo se desdobre em presente e passado que, por natureza, diferem um do outro.

A fabulação da memória desenha, portanto, um cenário que acolhe sinais de singularizações originais e mutantes em que as verdades são transitórias e cambiantes, operando com diferentes qualidades de imagens-tempo. Deleuze e Guattari (1980/2012, p. 100) argumentam que

Quando Boulez se faz historiador da música, é para mostrar como, cada vez de maneira bem diferente, um grande músico inventa e faz passar uma espécie de diagonal entre a vertical harmônica e o horizonte melódico. E cada vez é uma outra diagonal, uma outra técnica, uma outra criação. Então, nessa linha transversal que é realmente de desterritorialização, move-se um bloco sonoro, que não tem mais pontos de origem, pois ele está sempre, e já, no meio da linha; [...] como um barco bêbado que se confunde, ele próprio, com a linha, ou que traça um plano de consistência. [...] O músico pode dizer por excelência: “Odeio a memória, odeio a lembrança”, e isso porque ele afirma a potência do devir.

Há uma variação ilimitada no labirinto do tempo-imagem onde a criação é flutuante. O tempo, na imagem-cristal, é passado virtual (todos os lençóis ou regiões do passado coexistindo) e é também presente atual (pontas de passado contraídas). Todavia, essa “ilusão objetiva” possui, virtualmente, tudo o que já foi mostrado ao longo da existência do ser e, mais ainda, toda a memória-mundo como perspectiva de atualização, em virtude de sua pré-existência. Esse novo tipo de imagem é descrito por Deleuze (1985/2005, p. 102) como um “invólucro último, variável, deformável, nos confins do mundo, para além dos movimentos do mundo”. Em outras palavras, a memória seria o contínuo desdobramento do presente em percepção e em lembrança. A memória, aqui, recusa ser uma das muitas versões do passado.

Retorno à escola no dia 13 de fevereiro de 2019. Passei de ano junto com as crianças por causa do fechamento do berçário. Jorge e Bárbara continuam como professores referência e Simara como apoio ao educando. Eulália foi deslocada para a turma de dois anos e Rute agora segue como professora de apoio. Jorge não tem mais a companhia da Eulália porque não há mais regência compartilhada para as turmas de um ano. Ele e Simara serão responsáveis por 13 crianças. Fico pensando na qualidade do atendimento prestado. Fico pensando na qualidade de vida desse professor. Chego à EMEI às 7h e 45min. Vou direto para a sala de um ano. Olho pelo vidro da porta. As crianças estão no tapete colorido brincando com blocos de encaixar. Jorge me vê. Levanta-se e vem me receber calorosamente. Entro e guardo meus pertences no lugar que Jorge me aponta. Sento-me no chão um pouco distante de onde as crianças fabricam suas construções. Com cuidado, dirijo-me a cada um deles: “Luís, como você cresceu!, Theo, quem fez esse carro tão lindo para você?, Soraya, que sandália linda! Ela brilha que nem uma estrela!, Mariana, que saudades eu tive de você e da sua boneca de vestido rosa!”... As crianças parecem congeladas. Não tiram os olhos de mim, mas não piscam, não se movimentam, não esboçam um sorriso. Continuo, de longe, brincando com elas. Jorge e Simara também observam. Não interferem em nosso reencontro. Parecem saber que é um momento particular. Um frio corre pela minha coluna: será que eles se esqueceram de mim? De repente, Mel vem correndo ao meu encontro e diz: “Pé, pé!?”. Quebrou-se o encanto! Eu não podia acreditar! Ela me pedia para brincar de “A canoa virou”!!! Eu havia ensinado essa brincadeira para a turma no ano anterior. Imediatamente eu respondi: “Oi, Mel! Você quer brincar de ‘A canoa virou’? Então, vamos lá: pé com pé, mão com mão...” Estava novamente acolhida. Ela se lembrava de mim. Tínhamos uma história escrita a quatro mãos! Depois do gesto da Mel, as outras crianças se agruparam em nossa volta para também singrar os mares da memória. (DIÁRIO DE CAMPO – 13/02/2019)

Seguindo as pistas deixadas por Deleuze (1985/2005), Yunes (2009, p. 22) declara que a memória, antes de ser um filme rebobinado à cena inicial que nos interessa recuperar, elabora uma gama de sensações, sentimentos, percepções e imagens, para só depois construir-se como um referente. A memória não se expressa como uma recomposição “pura” de um fato ocorrido, mas elege associações que se manifestam como um ato criativo. Como obra de criação, à guisa do que anuncia Francisco Bugalho, na epígrafe desta seção, a memória fabula envolvida pelas formações materiais, semióticas, sociais e culturais do sujeito histórico.

O corpo como lugar do verbo, anunciado por Coutinho (2012, p. 240), é performatizado pela ação de Mel, evidenciando que o sentido precede o momento em que a criança pronuncia a primeira palavra. Os gestos aqui são atos comunicativos, apresentando formas que a fala ainda não pode assumir, formas que as crianças em processo de aquisição da língua materna ainda não podem articular no discurso. O corpo atua como um caminho de expressão, ampliando o rol das ideias que essas crianças querem

manifestar. Mesmo depois de sermos falantes experientes da linguagem verbal, os gestos continuam oferecendo possibilidades adicionais de ação.

Em meio ao silêncio operante no ambiente com a minha chegada, Mel manifesta a continuidade de uma história que vem sendo escrita por muitas vozes. O elo que nos conecta ao vivido é a música “A canoa virou”, que rendeu divertidos encontros entre mim e as crianças. O gesto emblemático de estender as mãos em minha direção e pronunciar a palavra “pé” enfatiza a existência multimodal da comunicação infantil e a presença dos bebês como sujeitos de expressão. Frequentemente, entendem-se por domínio linguístico a aquisição das formas concretas da língua materna ou a possibilidade das crianças de manifestar o pensamento por meio de uma língua transparente. Contudo, os bebês evidenciam serem sujeitos da “palavra” mediante a opacidade da gestualidade corporal. São gestos, pantomimas, vocalizações, olhares, sorrisos, choros... produzindo e negociando, conjuntamente com a fala, sentidos para o mundo; um discurso carregado de vida imediata, de um “instante poético”, como diria Bachelard (1932/2010), ainda que se organize sob uma cadeia temporal. A figuração corporal é, assim, como um teatro experiencial onde os bebês vão construindo o seu espaço narrativo e, concomitantemente, o seu “eu” identitário. A comunicação pré-verbal possibilita relações dialógicas (aceitação, recusa, convergência, divergência, conflitos, harmonia) com as quais os bebês se constituem discursivamente.

A narratividade, esse ponto primordial para a organização do psiquismo, baseia-se em elementos rítmicos, repetitivos, coerentes, dinâmicos, da sintonia afetiva. A comunicação é antes de tudo afeição, no sentido de se deixar afetar. Golse (2002b), em seu livro *Do corpo ao pensamento*, relata que um bebê é capaz de reconhecer um objeto não pelas suas características físicas, mas pela composição afetiva da relação. Mel desdobra os gestos, a melodia, a voz e o conteúdo da brincadeira e anuncia uma presença, pois, para os bebês, as palavras são coisas e signos sem transparência com os quais eles brincam e que provocam, sem limitação conceitual, todo o seu imaginário.

Mel evoca a brincadeira “A canoa virou” como uma enunciação do vivido que cria uma conexão entre fatos de modo contínuo, um encadeamento de acontecimentos sucessivos, figurando uma temporalidade: a história que tecemos juntas. A presença da pesquisadora traz à tona recordações que foram entrelaçadas a outras tramas e outras cenas, compondo

uma experiência tecida no tempo; nossas narrativas se misturam com outras, o que faz movimentar a memória andarilha que carregamos. Sem memória não há história.

A percepção da continuidade depende de relações e interações estabelecidas na primeira infância. São elas que possibilitam às crianças instaurarem uma temporalidade sem muitas rupturas, lastreada na confiança da continuidade da experiência. Para propiciar o acesso à simbolização, o adulto necessita se comunicar com as crianças não só por meio da fala, mas também por meio das linguagens do corpo e do prazer compartilhado.

Os bebês não têm somente necessidade de que partilhemos com eles histórias, sejam elas pessoais, grupais ou culturais. Eles também precisam, pouco a pouco, aprender a narrar suas próprias histórias e a si mesmos. A instauração de um espaço de narração é indispensável para que a criança conquiste sua identidade. Inicialmente, há o período pré-narrativo em que o bebê necessita do adulto narrador, em que o prazer metaforizado tem a função de processo de ligação. Progressivamente, o bebê retoma essa experiência por conta própria, tornando-se autor de sua história. Em síntese, a narratividade aparece aqui como uma instância interativa e que é essencial para a construção do *self*. Kieran Egan (2005) entende que a narrativa não só organiza os acontecimentos e as ideias. A narração proporciona coerência, continuidade e coesão entre os acontecimentos, mas também ocasiona respostas afetivas. Segundo o autor, sobre um relato bem construído, nossas sensações de expectativas, temores e segurança vão se desenvolvendo de acordo com o contexto narrado.

As primeiras literaturas para os bebês escritas sem páginas nas cantigas tradicionais, nas narrativas orais, nas trovinhas e nas parlendas são experiências estéticas com a linguagem que os envolvem e os amparam para que possam escrever os seus primeiros textos. Mata (2014) declara que a incursão das crianças no território da poesia representa um exercício de transcendência que lhes permite reflexões sobre si e lhes abre possibilidades para a emancipação. Esse espaço pessoal, no qual é possível o distanciamento provisório do que nos é ordinário, seria um território de exploração de possibilidades, de construções de hipóteses sobre o que poderia ter acontecido e de recriação de mundos.

POUSO 20: (Inter)Subjetividade

Terminada a “Chamadinha”, Eulália inicia um movimento de organizar as crianças em roda. Ela traça um círculo com fita crepe no chão da sala e distribui almofadas para as crianças, indicando que elas devem colocá-las sobre a marca desenhada. As crianças correm para pegar a almofada. Parecem empolgadas com a novidade. Elas pegam as almofadas, colocam-nas no chão e sentam-se. Não acertam o alvo. Estão se organizando no interior do círculo. Jorge chama atenção para o traçado, mas não alcança êxito. Eulália parece perceber que essa é uma conquista – sentar-se na marca apontada – que será alcançada com o tempo. Não se abala com a organização da meninada e, ela mesma, distribui as almofadas pela área desenhada pelas crianças: dentro do círculo. Jorge ajuda as crianças a se organizarem. Ele também já abandonou a ideia inicial de arrumar as crianças em círculo, ou melhor, já entendeu que o círculo para as crianças tem outros contornos. Eulália também se senta junto das crianças. Ela também aprendeu a desenhar a figura geométrica a partir de novas coordenadas. Ela tem um saco nas mãos. Luís já percebeu o objeto e tenta pegá-lo. Tem início uma pequena agitação. Eulália fala, colocando a mão dentro do saco: “Atenção! Atenção! Olha, olha!”. A professora retira do saco um foguete. As crianças no mesmo instante dirigem a atenção para o objeto. Eulália pergunta: “O que é isso?” e, imediatamente, começa a cantar a música do foguete, movimentando o fantoche: “O foguete vai subindo vai. Vai levando o astronauta vai...”. As crianças ficam paralisadas inicialmente, depois algumas começam a acompanhar a música mexendo o corpo ou batendo palmas. O foguete desaparece dentro do saco e surge um dedochê de coelho. “Olha quem está aqui!!!!” – fala Eulália. Soraya responde: “Bobô”. Eulália corrige: “Não é a borboletinha, não! É o coelho”. Soraya repete: “Elo”. Eulália confirma: “Isso, coelho. Quem sabe a música do coelho? Vamos cantar? Coelhinho da Páscoa que trazes pra mim...”. As crianças ficam atentas à música e ao fantoche. Ao terminar a música, Eulália fala: “Dá tchau para o coelho! Tchau, coelho!”. As crianças balançam as mãos dando tchau para o coelho. Eulália pergunta: “Quem será que vem agora? Quem vem participar da nossa roda de cantoria?” e retira de dentro do saco um jacaré. As crianças, no mesmo instante, começam a fazer os gestos da música do jacaré à medida que ouvem a melodia. [...] A brincadeira continua até que surge um pintinho amarelinho. As crianças vibram! Soraya começa a fazer os gestos referentes à música antes mesmo de a Eulália começar a cantar. O mesmo acontece quando elas veem o fantoche da aranha. Mel começa a fazer os gestos da música da D. Aranha [...] a roda de cantoria com o desfile dos personagens dura aproximadamente 13 minutos. São poucas as crianças que se dispersam. Para ser mais exata, somente o Paulo demonstra uma atenção mais flutuante. Ao final, Eulália distribui os fantoches para as crianças e deixa-as livres para compor outras canções. [...] E todos os personagens do sarau de poesia são colocados em um mural onde está escrito “Poetário”. (DIARIO DE CAMPO – 05/12/2018)

Nascida na tradição oral e retomada pela voz, como suporte e meio para a sua transmissão, a poesia, em sentido amplo, vê-se revitalizada cada vez que se apresenta no palco infantil. As crianças têm com ela uma intimidade de origem que as faz desfrutar de cada palavra, de cada rima e de cada ritmo mesmo que não tenham consciência disso. Também a poesia

tem grande afinidade com a infância porque, assim como as crianças, sua densidade é construída de forma concentrada.

O texto poético é um gênero literário em que a associação entre signos, semântica, forma e conteúdo possibilita ao leitor o contato emocional e afetivo com o estado de coisas do mundo empírico, sugerindo caminhos plurais para o seu acesso. Antonio Medina Rodrigues faz a apresentação do livro *Como é que se chama o nome disso: antologia*, do poeta Arnaldo Antunes, onde afirma que os poemas da coletânea respiram e exalam coisas. Nas palavras do professor e também poeta, as criações de Antunes deslocam o pensamento para a palavra, a palavra para a força da invenção, a invenção para a experimentação, a experimentação para o pensamento. O corpo, presença marcante na poética do autor, provoca o pensamento que retorna em palavra, tentando alterar o sentido comum da linguagem verbal. À semelhança dos bebês, Arnaldo Antunes parece tentar acessar a matriz silenciosa da palavra e as origens da ação. Como ele próprio afirma:

Eu acho que a poesia é o lugar onde a forma ganha significado. Como se as palavras, no seu sentido de dicionário, fossem uma intermediação entre nós e o mundo, elas, não impedindo, mas estariam intermediando nosso contato direto com as coisas. Então, entre eu e a mesa tem a palavra mesa, e isso faz com que a gente tenha um recorte cultural da realidade. E na poesia, de certa forma, ela perde essa ação de afastamento da realidade sensível. Ela deixa de dizer as coisas para ser em si uma coisa. Ela se coisifica. E assim ela passa a ser uma via de acesso mais direta à experiência. Ela, sendo uma realidade, passa a ser uma possibilidade de trazer o contato da gente diretamente com a realidade. Ela apresenta uma situação mais do que ela substitui uma situação. Ela possibilita, dessa forma, uma alteração dos sentidos e da consciência das pessoas. E isso é uma das motivações do meu trabalho⁷⁴.

Uma paixão que impulsiona os sentidos é o que liga o processo de criação de Arnaldo Antunes ao fazer poético dos bebês: ambos utilizam os sentidos para transformar percepções em coisas. Suas criações não se materializam em um único suporte, mas percorrem caminhos inventivos que se manifestam por meio de atos múltiplos. São

⁷⁴ Comentário de Arnaldo Antunes, feito em 15.06.1998, por ocasião do II Festival Internacional de Poesia de Dois Córregos - SP. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=izpjN9qnDzg&feature=related>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

poemas em trânsito. É o corpo que abraça todas as perturbações e intervenções que o percurso da vida oferece. São formas de percepção de contextos diversos que desaguardam em composições autorais na interface entre o olho, o toque, o cheiro, a escuta e a imaginação. O fazer poético concilia ritmo, cor, textura, aroma, melodia e significado em uma dimensionalidade imaginária, culminando em atos criativos. Paz (1956/1982, p. 26-27) ratifica que “a poesia converte a pedra, a cor, a palavra e o som em imagem”.

Arnaldo Antunes reitera a proximidade da poesia com as experiências originais dos bebês ao afirmar que “a palavra poética não é bem a palavra, é quase como se ela fosse uma cena. Mesmo quando ela está desprovida do tratamento visual que eu dou, [...] ela apresenta o mundo muito mais do que o diz. (ANTUNES, 2016, p. 106). Diferentemente do poeta, os bebês tecem uma composição anárquica, desarticulando o “real” e construindo fulgurações imaginárias sem nenhuma preocupação com a estrutura global da obra.

A poética dos bebês empresta para a poesia a possibilidade de arrancar o narcisismo das primeiras evidências, deixando-se guiar pela “imaginação murmurante”. Bachelard (1960/2009, p. 20), em seu livro *A poética do devaneio*, argumenta que as imagens amadas da infância, que muitas vezes se encontram adormecidas, são provocadas pelas criações dos poetas, pondo em marcha o caráter durável da infância. O filósofo relata ser ele mesmo um “sonhador de palavras”:

Sou, com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página. As sílabas da palavra começam a se agitar. Acentos tônicos começam a inverter-se. A palavra abandona o seu sentido, como uma sobrecarga demasiado pesada que impede o sonhar. As palavras assumem então outros significados [...] E as palavras vão se buscando, nas brenhas do vocabulário, novas companhias, más companhias. [...] Pior ainda, quando, em vez de ler, ponho-me a escrever. Debajo da pena a anatomia das sílabas desenrola-se lentamente. A palavra vive sílaba por sílaba, sob o risco de devaneios internos (BACHELARD, 1960/2009, p. 17).

A ele interessa o sonho acordado que traz para a cena a consciência de um sujeito maravilhado pelas imagens quiméricas. Ele sabe que as palavras, no seu passado longínquo, atravessam o instante dos seus devaneios (Ibidem, p. 18). Segundo o autor, as imagens criadoras dos poetas nos conectam com o mundo. A percepção do acontecimento

atrai o silêncio dos instantes que são delicadamente capturados e congelados. Segundo Octavio Paz (1956/1982, p. 29-30),

O poema é uma possibilidade aberta a todos os homens, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo ou sua disposição. [...] A experiência pode adotar esta ou aquela forma, mas é sempre um ir além de si, um romper os muros temporais, para ser outro. [...] Revive uma imagem, nega a sucessão, retorna no tempo. O poema é mediação: graças a ele, o tempo original, pai dos tempos, encarna-se num momento. A sucessão se converte em presente puro, manancial que se alimenta a si próprio e transmuta o homem. A leitura do poema mostra grande semelhança com a criação poética. O poeta cria imagens, poemas; o poema faz do leitor imagem, poesia.

Os bebês são reféns de suas ilusões “realistas” ao não distinguir as palavras das coisas, o pensamento dos objetos, ou seja, ao não terem consciência da sua subjetividade. Seus modos de expressão são, portanto, fortemente polissêmicos na medida em que a indiferenciação entre pessoas, objetos e ações se ligam ao seu ainda incipiente universo lexical. O mundo ganha, assim, contornos amplificados, e a imaginação, desenhos mais alargados, isto é, a escassez de palavras faz com que os bebês e as crianças bem pequenas intensifiquem seus processos de criação, evidenciando que a imaginação não é apenas um lugar para o ócio ou para recreação. A poesia, com suas cambalhotas, insubordinação e rupturas “palavreiras” sabe muito sobre as crianças, pois ela nada mais é do que a infância do discurso.

Se, por um lado, a singularidade está atada à fluidez imanente em que acontece o fenômeno estético, por outro, há o efeito de permanência que seria, em outras palavras, o eterno da arte. Como antes mencionado, Dewey (1934/2010) afirma que o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, mas é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa na medida em que é vivida como consumação de um processo.

O mistério poético é uma “androginia”, pois concentra a totalidade do universo que se manifesta no instante (BACHELARD, 1932/2010, p. 95). Bachelard (1932/2010, pp. 93-94) declara que

É para construir um instante complexo, para atar, nesse instante, simultaneidades numerosas, que o poeta destrói a continuidade simples do tempo encadeado. [...] O instante poético, portanto, é

necessariamente complexo: ele comove, ele prova – convida, consola – é espantoso e familiar.



Fig. 109 - Preparação da roda para apreciação poética
Arquivo da pesquisadora



Fig. 110 - Eulália tentando organizar as crianças em círculo
Arquivo da pesquisadora



Fig. 111 - Roda de apreciação poética com fantoches
Arquivo da pesquisadora



Fig. 112 - Imagem ampliada do fantoche
Arquivo da pesquisadora



Fig. 113 - Roda de apreciação poética com fantoches
Arquivo da pesquisadora



Fig. 114 - Imagem ampliada do fantoche
Arquivo da pesquisadora

Observamos o esforço dos professores em propiciar um momento de fruição poética para os bebês. O resgate da voz que canta para uma plateia nos remete à Grécia Antiga, onde os Aedos declamavam os feitos heroicos de personagens épicos. Em suas origens a poesia narra oralmente. Ela se inscreve na memória cultural de um povo; um discurso que não é construído apenas para ser recitado, mas recordado. Aqui, como na Grécia clássica, os bebês têm a possibilidade de interagir com o mimetismo das palavras que representam objetos em uma organização que foge ao uso fático da linguagem. Ocorre, assim, paradoxalmente, a suspensão da temporalidade e a recuperação dos momentos primordiais. Dentro dessa perspectiva, podemos afirmar que o trabalho com o texto poético realizado com os bebês é memória, pois o sentido das palavras é recuperado pelo ritmo, pela voz, pela prosódia da língua falada, como se em torno desses elementos se inscrevesse a significação do significante.

Há a escolha deliberada⁷⁵ do repertório que será apresentado com o objetivo de provocar a adesão das crianças à nova modalidade de organização: a roda. Evidencia-se, assim, a preocupação dos professores em orientar as cantigas para o tipo de acolhimento desejado pelo seu público. Sensíveis aos modos de apropriação do mundo pelos bebês, os professores não se frustram com a falta de anuência das crianças à proposta da roda. Eles acolhem a organização criada pelos bebês e se filiam a ela.

Eulália utiliza o personagem principal das cantigas como mediador entre a música e as crianças. Confere materialidade aos poemas por meio da voz e do fantoche, instaurando os movimentos de presença e de ausência pelos quais começam a transitar os bebês. Podemos também considerar que os fantoches poderiam ser uma alternativa de liberar as canções das amarras imediatas do tempo, pois elas continuariam a existir virtualmente por meio da presença do personagem que as invocaria. Assim, concluída a performance protagonizada por Eulália, as canções transporiam os limites do passado pelas ações dos bebês.

⁷⁵ Em conversa com os professores após o “Sarau de Poesia”, eles me relataram que escolheram as músicas preferidas das crianças para auxiliá-las na organização do formato roda. Até a presente data, as crianças nunca haviam sentado em roda e eles achavam importante que elas fossem pouco a pouco se apropriando dessa cultura escolar. Também relataram que apresentariam músicas novas, parlendas e poemas para as crianças.

Constatamos que, inicialmente, as crianças ficam sem saber qual a finalidade do fantoche na mão da professora. Contudo, rapidamente, percebem que ele evoca a próxima cantiga a ser partilhada. A partir da música “O jacaré foi passear na lagoa”, os bebês explicitam os efeitos da catarse balançando os corpos, dando gritinhos, batendo palmas, levantando-se para dançar, imitando o gestual da música e balbuciando a letra da melodia. É nítida a dimensão pessoal que se estabelece a cada música apresentada, evidenciando a abertura singular que cada criança estabelece para o encontro. Coisas misteriosas acontecem entre o texto literário e o leitor! Theo e Mel parecem gostar muito da “Dona aranha”, Soraya e Gabriela, do “Pintinho amarelinho”, Luís e Paulo, de “O jacaré foi passear na lagoa”, a maioria das crianças demonstra apreciar a contagem progressiva que acontece antes de o foguete subir ao céu... Contudo, não é necessário que as apropriações dos bebês sejam imediatas. Muitas vezes, eles conservam as palavras e as imagens cerrados como um tesouro que pode a qualquer momento revelar suas camadas semânticas. O apreço por ouvir a palavra poética é um comportamento que se cultiva na experiência e dele deriva a abertura e a disponibilidade para perscrutar outas terras e outros mares.

Por diversas vezes, não é a partir de uma primeira leitura que acessamos a exegese de um poema. Há ecos de sentidos que vão chegando à nossa imaginação mediante leituras sucessivas. Com os bebês ocorre o mesmo. A repetição é uma das dimensões das relações que as crianças estabelecem com o mundo. Gouvea (2007, p. 127) argumenta que a repetição permite à criança compreender o mundo, experimentar emoções e elaborar suas vivências, disciplinando seu mundo interno e dando-lhe logicidade. A autora (Ibidem, p. 128) ainda destaca que a repetição não constitui uma reprodução *ipsis litteris* da mesma situação. Há uma recriação a partir do registro anterior, que ganha novos contornos e conteúdos, constituindo uma nova experiência. As crianças necessitam ouvir várias vezes a mesma história, assistir aos mesmos filmes, cantar as mesmas músicas... Até que se apropriam dos elementos que as perturbavam. Então, elas cessam com as repetições sobre os mesmos objetos e deslocam sua atenção para as próximas provocações. Entendemos que os poemas são para os bebês como seres adormecidos que despertam a cada novo beijo, fazendo novas todas as coisas.

Os fantoches organizados no mural possibilitam que os bebês evoquem a cantiga que os identifica e exerçam, autonomamente, a função dos Aedos, os guardiões da memória coletiva de sua comunidade. Durante o tempo de observação, os bebês se dirigiram

inúmeras vezes ao “Poetário”, pegando os fantoches não só para cantarolar as músicas como também para criar outras brincadeiras com os personagens. Novamente, eles evidenciam suas marcas singulares no mundo, anunciando seus processos poéticos de composição de novos discursos potencialmente organizadores de seu “eu” interior. Tais ações denotam o caráter subjetivo de suas criações e sua forte relação estética com o meio.

Vira e mexe vejo as crianças às voltas com os personagens do “Poetário”. Elas pegam os fantoches... brincam com eles... levam-nos até um adulto para que eles cantem a música... sentam sozinhas no chão e entoam a cantiga por meio de meias palavras, balbucios e gestos. É interessante observar que a maioria das crianças pega os fantoches referentes às suas músicas preferidas. Soraya, por exemplo, está sempre com o pintinho amarelinho na mão. Theo e Mel se estranham a todo momento por causa da aranha. Luís e Paulo adoram pegar o jacaré. Ayla e Gabriela já preferem o foguete. As outras crianças se dividem entre todos os fantoches. Hoje, aconteceu algo fascinante envolvendo as cantigas e os fantoches. As crianças estavam em um momento de cantoria com as professoras Tâmara e Elaine. Elas cantavam e gesticulavam ao som das músicas que tocavam do aparelho da sala. As crianças pulavam, dançavam, rodopiavam... Elas estavam adorando a brincadeira. [...] Terminada a sessão de cantoria, as professoras organizaram blocos de encaixe no chão e se sentaram para fazer construções com as crianças. [...] De repente, Soraya se levanta e vai até o “Poetário”. Ela pega o pintinho amarelinho, senta-se no chão com ele entre as pernas e começa a cantar a música. É divertido observar que os gestos parecem andar fora do compasso. Eles aparecem pra mim antes dos signos verbais, mas é evidente, para qualquer observador, que Soraya está cantando a música do “Pintinho amarelinho”. Eis que, subitamente, ela larga o pintinho no chão e vai até o expositor de livros literários. Fica na ponta dos pés e com muito esforço consegue retirar o livro, da editora Ciranda Cultural, que traz a música do “Pintinho amarelinho”. Ela coloca o livro no chão, pega o fantoche do pintinho, dispondo-o ao lado do livro. Senta-se com o livro e o fantoche no meio das suas pernas que estão abertas como que para acolhê-los. Muito concentrada, vai abrindo as páginas do livro e cantando a música. Depois de idas e vindas pelas páginas do “Pintinho amarelinho”, Soraya pega o fantoche do pintinho e o coloca sobre todas as imagens do animal que aparecem no livro. O que será que ela pensa? O que será que ela indica? (DIÁRIO DE CAMPO – 10/12/2018)

O comportamento de Soraya, carregado de sentidos, se converte em sinais para nós, os observadores, que tentamos interpretar à luz das apropriações que os bebês podem fazer a partir dos textos literários. Ao pegar o pintinho amarelinho, ela confirma a sua preferência musical, demonstrando que os bebês são competentes em criar referenciais para suas escolhas literárias. É ilusório tentarmos alcançar os motivos que fazem Soraya apreciar tanto essa música. O que nos é factível pertence à ordem das elucubrações: i) será que Soraya tem essa cantiga como uma referência familiar?; ii) será que ela tem em casa um pintinho de estimação?; iii) será que ela gosta da cor amarela?; iv) será que ela gosta do jogo de palavras da cantiga?; v) será que ela aprecia a brincadeira gestual que acompanha as palavras?; vi) será que ela se sente atraída pela melodia? Talvez seja uma

associação dos vários elementos elencados ou quem sabe outro componente que nos escapa. Contudo, há indícios significativos sobre o apreço de Soraya pelo “Pintinho amarelinho”.

Outra conduta da menina que merece ser mais de perto analisada, refere-se à intertextualidade e intermedialidade que envolve o fantoche, a música e o livro. De acordo com Yunes (2009, p. 48), as fronteiras apagam-se pela ação do leitor que colhe, recolhe e redefine as diferentes linguagens que conformam o mundo. Os discursos são, assim, construídos tendo como referência os acontecimentos do cotidiano na tentativa de integrá-los. Saber reconhecer as semelhanças, a polifonia e as interseções é passaporte para entrar no jogo do que é tecido junto. Saber distinguir as aproximações e as diferenças entre as variadas formas de expressão permite ao leitor ampliar seus ritmos e movimentos, criando, assim, seu texto autoral. Yunes (Ibidem, p. 51) declara que

O texto potência está no mundo, à espera de quem lhe dê forma, e tanto a leitura como a escrita o recortam enquanto discurso. Deixando-se levar por elas, ele não se esgota, nem a linguagem que lhe dá suporte. O amor, por exemplo, é um tema que sonetos, filmes, fotos, danças, pesquisas não exaurem. Mas quem o “apreende”, quem vê, é o leitor no mundo, aquele que subitamente lhe dá forma peculiar, transformando-o em obra.

Soraya anuncia que há por trás da cantiga do “Pintinho amarelinho” uma polifonia de discursos que com ela compartilha alusões e referências. A leitura de um texto poético, mesmo que aconteça por intermédio da voz de outro, será sempre uma leitura plural porque as palavras de um poema estão, permanentemente, por reinventar-se. Para cada leitor ou “ouvidor” poético, a leitura de poemas é sempre uma leitura ativa, diferida... uma leitura de exploração. A diversidade das conotações infantis está declaradamente alicerçada na riqueza das experiências que as crianças compartilham com a linguagem verbal e também nas suas experiências de vida. A faculdade de a criança subverter a língua pelo lado do avesso está intimamente relacionada com os encontros que ela faz com a palavra poética.

A imaginação infantil é muito mais aberta para receber as provocações do mundo. Ela trabalha as imagens e as texturas que escolhe metamorfosear, deslocando seus sentidos, fabricando verdadeiros esquemas poéticos. A vontade inconsciente que anima o fazer

infantil, o mundo mágico e animista em que habita a criança é solo fértil para a fabricação de metáforas poéticas. Estamos convencidas, cada vez mais, de que a poesia atua organicamente sobre os bebês e sua imaginação. A poesia comove a imaginação infantil.

POUSO 21: O rumor dos contos

*Que coisa é o livro? Que contém na sua
frágil arquitetura aparente?
São palavras, apenas, ou é a nua
exposição de uma alma confidente?
De que lenho brotou? Que nobre instinto
da prensa fez surgir esta obra de arte
que vive junto a nós, sente o que sinto
e vai clareando o mundo em toda parte?*

Carlos Drummond de Andrade – *Poesia completa e prosa*

Diferentemente do leitor de poesia, que procura identificar uma imaginação em marcha, o leitor de narrativa sonha encontrar-se com o tempo perdido. Mia Couto, em sua Aula Magna⁷⁶, sinaliza para essa perspectiva ao declarar que, como filho de imigrantes, em busca de pertencimento, fez uso das histórias na tentativa de costurar ausências e de reencontrar-se com a ideia de tempo e de eternidade. Em suas invenções, o escritor moçambicano parece desejar atravessar pontes para olhar o outro lado, revelar segredos e explorar territórios de fronteira que são artifício e verdade ao mesmo tempo. Compondo narrativas autorais, em interlocução com vozes que permeiam (ou permearam) seu contexto vivencial, Mia Couto fabrica o chão da sua casa interior.

Sarah Hirschman (2009/2011, p. 17) declara que poderíamos pensar dois modos básicos de narrar que tenha persistido até os tempos atuais: a viagem e a predição. O primeiro teria sua origem nas aventuras do homem paleolítico que, saindo à caça de algo para comer, tenha percorrido vales, subido montanhas, combatido predadores e voltado para contar essa história. Aqui, a viagem é a estrutura central da narração. O outro modo de narrar teria seu nascimento pela atitude divinatória do xamã que narra histórias a partir de rastros e vestígios obscuros. Ele move-se sobre as pegadas e os indícios na tentativa

⁷⁶ O escritor Mia Couto ministrou a aula magna "Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro", no início do segundo semestre letivo de 2014. O evento fez parte das comemorações dos 80 anos da UFRGS. O vídeo desse evento está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IZtc11Bn0M0&t=172s>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

de decifrá-los e faz isso por meio do relato. Pela capacidade de acessar outras dimensões a partir de um estado extático, o xamã seria capaz de ler o voo dos pássaros, os rastros na areia, o desenho nas borras de chá, construindo uma realidade ausente, um segredo escondido ou esquecido ou um novo porvir. A predição é aqui o que move a narração, uma vez que há algo que não sabemos e o relato o reconstrói a partir da imaginação.

De acordo com o dicionário *Houaiss*, a palavra “narrador” deriva do adjetivo *gnārus* que quer dizer «que conhece, que sabe». Esse significado traça uma interseção com os dois modos de relato descritos: o que conhece outros lugares e o que é portador de técnicas divinatórias. Esses dois modos de narrar configuraram, através da história, heróis, heroínas, figuras lendárias e fantásticas, arquétipos que se cristalizaram nas imagens que sustentam a forma e o conteúdo das histórias clássicas e contemporâneas. Hirschman (2009/2011, p. 17) assevera que “poderíamos ver a história da narração como a história da construção de um sujeito que pensa a si mesmo a partir de um relato⁷⁷”.

Para Walter Benjamin (1933/1987, p. 205),

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

A criação de uma certa ideia de subjetividade atravessaria, assim, os fundamentos da narração. A história aqui tratada não é, portanto, da ordem do conceito ou da informação, mas da experiência e da revelação, em que um mundo singular respira, secretamente, dentro de cada um de nós. A nossa possibilidade de fabricar mundos, em que o sonhado e o vivido conversam sem dicotomias, reinventa um espaço sempre presentificado.

De acordo com Benjamin (1933/1987, p. 210)⁷⁸, *Mnemosyne*, a deusa da reminiscência, funda a cadeia da tradição que transmite os acontecimentos de geração para geração, uma vez que o registro escrito representa uma fonte de imaginação criadora na qual se cruzam

⁷⁷ Texto original: Podríamos ver la historia de la narración como la historia de la construcción de un sujeto que se piensa a sí mismo a partir de un relato [...] (Tradução nossa)

⁷⁸ A data da primeira publicação refere-se à edição brasileira lançada pioneiramente pela Editora Brasiliense.

todas as variedades de narrativas épicas. Entre elas, encontra-se, em primeiro lugar, a encarnada pelo narrador que imagina uma nova história em cada passagem de uma narrativa que está contando. Nas palavras do autor:

Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento. “E se não morreram, vivem até hoje”, diz o conto de fadas (Ibidem, p. 215).

Para Benjamin (Ibidem, p. 216), o primeiro narrador verdadeiro foi e continua sendo o narrador de contos de fadas, pois ele “ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância”.

A ficção é, assim, uma forma socialmente aceita de nomear o inominável. Quando, por exemplo, um adulto empresta sua voz para as crianças lendo a história da *Chapeuzinho Vermelho*, está possibilitando a cada uma delas não só nutrir sua biblioteca íntima, como também suscitar o imaginário, descobrir o mundo dos conflitos que todos atravessamos e as respostas para esses impasses e também se identificarem com a coragem, a alegria ou a tristeza dos personagens. No espaço líquido, em que memória, desejos e história se dissolvem, as crianças podem brincar de faz-de-conta, enfrentando seus fantasmas e seus medos, dando nome às suas fantasias e retornando ilesas para a vida. Isso acontece porque existe um jogo que se ergue sobre um artifício cujo conteúdo latente está abaixo do conteúdo manifesto. Graciela Montes (1999/2001, p. 28)⁷⁹ afirma que jogar nos ajuda

[...] a entender a vida, e também a arte nos ajuda a entender a vida. Mas não porque os contos “digam de outra maneira” certos assuntos ou expliquem com exemplos o que nos acontece, mas por causa das consequências de vivenciá-los, aceitar a brincadeira. Pela forma “perfurante” que possui a ficção. De mostrar coisas escondidas. Observar o outro lado. Romper com o que parece simples. Oferecer fendas por onde passar. Abonar os excessos. Explorar os territórios de

⁷⁹ Texto original: [...] a entender la vida, y también el arte nos ayuda a entender la vida. Pero no porque los cuentos “digan de otra manera” ciertos asuntos o expliquen con ejemplos lo que pasa sino por las consecuencias que trae habitarlos, aceptar el juego. Por esa manera de horadar que tiene la ficción. De levantar cosas tapadas. Mirar el otro lado. Fisurar lo que parece liso. Ofrecer grietas por donde colarse. Abandonar las desmesuras. Explorar los territorios de frontera, entrar en los caracoles que esconden las personas, los vínculos, las ideas. (Tradução nossa)

fronteira, entrar nas conchas onde se escondem as pessoas, os vínculos, as ideias.

Esse jogo de artifício e verdade é feito a partir de atos criativos que nos oferecem um modo de ver que tem uma aproximação conceitual com o que entendemos por realidade. Gustavo Bernardo (2005, p. 15) considera que “a ficção oferece menos dúvidas e mais certezas, ao passo que o real nos empresta menos certezas e, portanto, mais dúvidas”. Essa ideia paradoxal se fundamenta na perspectiva de que a ficção desrealiza o real para criar um novo real, mais seguro, fazendo com que o real inventado nos pareça mais que real. Marina Colasanti (2004, p. 17) declara que “o real é pequeno, o real pouco nos explica. O real nos angustia com suas lacunas. É no mais que real que encontramos o equilíbrio, pois é aí que se situa o imaginário. [...] viajar no imaginário é voltar à integração. E é disso que se origina o grande prazer”.

A fruição da fantasia encontra em Sherazade, a narradora de *As Mil e uma noites*, e o sultão Xariar, seu ouvinte prioritário, o exemplo de uma experiência emblemática com as noções que carregam as palavras verdade e ficção. Mas quem seria essa jovem que tão habilmente conseguia manipular o imaginário? Sherazade era a filha de um vizir que se oferece em casamento a Xariar, com o objetivo de salvar as mulheres de sua terra. Vítima de uma traição, o sultão passa a não confiar mais nas mulheres e, imbuído pelo desejo de vingança, institui a lei de desposar uma virgem a cada noite, mandando matá-la na manhã seguinte. Após contrair núpcias com Xariar, Sherazade passa a lhe contar histórias todas as noites, o que desperta o interesse do monarca. Dias e dias se passam com Sherazade inventando narrativas entrelaçadas, produzindo um sentido de continuidade que mantém encantado o soberano. É no raiar do dia que Xariar desperta de seu delírio. A nova aurora convoca-o para a rotina de seu cotidiano. Agora, sua “real” existência parece configurar-se nos momentos em que escuta as histórias de Sherazade. A narradora cria vínculos afetivos com o sultão por meio das histórias que fabula. A excitação emocional de Xariar, que anseia o cair da noite para que a história prossiga, estanca sua ideia de destruição e inaugura uma outra dimensão vivencial. A jovem entrega-lhe um passaporte para que ele possa operar em um outro registro, de modo a elaborar suas dificuldades existenciais, as quais são, muitas vezes, impossíveis de traduzir no plano estrito da lógica consciente. Ainda, por seu mérito, há a vinculação da literatura árabe ao imaginário que permeia muitas invenções do Ocidente. *Aladim e a lâmpada maravilhosa*, *Ali Babá e os quarenta ladrões*, *Simbad, o marujo* são algumas das narrativas que habitam a infância e que

colaboram para que as crianças possam nutrir seu mundo de fabulações a fim de organizar de forma mais coerente o tumulto da vida.

[...] As crianças estão sendo organizadas para dormir. Todas têm suas fraldas trocadas, bebem água, recebem o bico, e/ou o paninho e são colocadas no berço ou no carrinho. Depois de todas preparadas para o repouso, Jorge pega a história *O urso rabugento*. As crianças que estão no berço ficam de pé em uma das extremidades apreciando a história. A maioria fica atenta do início ao fim da narrativa. Outras rendem-se ao sono antes que a história termine. Logo que Jorge fecha o livro, as crianças que ainda estão acordadas se aninham no seu lugar de repouso e dormem. (DIÁRIO DE CAMPO – 14/09/2018)

No evento acima, os bebês, amparados pelo ambiente acolhedor da sala de repouso, leem nos gestos, no rosto, nas imagens e na voz de Jorge as tentativas de quatro amigos – zebra, alce, ovelha e leão – para encontrar um lugar protegido da chuva para brincar. As relações conflituosas, a intolerância, o desprezo, a empatia e a amizade são dimensões do humano que aparecem de maneira cifrada nas linguagens verbal e imagética da obra. O urso, que só precisava de um travesseiro fofinho para que pudesse dormir, protagoniza um diálogo com as crianças no qual elas podem se encontrar com suas necessidades emocionais. Os bebês têm, assim, a oportunidade de perceber que a linguagem verbal não só nomeia o que se vê, mas também o que se sente e o que se deseja. Saber-se na companhia de uma narrativa que fala sobre a importância do aconchego para um descanso tranquilo, encontrar-se acompanhado por pessoas queridas em uma ocasião de vulnerabilidade – dormir fora de casa –, dá segurança e acalma o coração.

A hora do repouso foi escolhida por Jorge e Eulália para promover o encontro das crianças com o livro. Durante vários dias consecutivos, o ritual de ler *O urso rabugento* foi mantido, fazendo com que os bebês tivessem a possibilidade de transformar o objeto físico em um objeto cultural. Lygia Bojunga expressa bem essa mudança em seu poema “Livro: a troca”:

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede, deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava um no outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras.

Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça.

Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.

Mas, como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar.

Aos poucos, com as repetidas experiências de leitura literária, os bebês foram percebendo que o livro é casa onde se pode morar. Casa feita de tijolos que arquitetam construções conotativas com linguagem verbal, criando um eterno espaço de possíveis.

O livro *O urso rabugento*, durante toda a pesquisa empírica, nunca foi preterido pelos bebês. Ele sempre estava entre as escolhas preferenciais das crianças, que mostravam, dia após dia, diferentes camadas de produção de sentido. A repetição da história é algo que fascina os bebês e atende a requisitos íntimos que podem ser assim elencados: i) a apropriação do texto verbal; ii) a provocação feita pelas palavras desconhecidas; iii) a elaboração de conflitos e sentimentos; iv) a ordenação do mundo; v) a apreciação das ilustrações; vi) a identificação com a temática ou com algum personagem; vii) a afeição pelo vínculo provocado pela mediação; viii) o encantamento pelo discurso literário. A faculdade de desbravar, recompor, recriar e jogar com o texto literário é algo que não se esgota na primeira leitura. Os bebês recorrem às repetições como recurso para ir mais longe.



Fig. 115 - Roda de história:
O urso rabugento
Arquivo da pesquisadora



Fig. 116 - Roda de história:
O urso rabugento
Arquivo da pesquisadora

Os bebês, que ainda estão se apropriando da fala, usam outros recursos semióticos para expressar as leituras literárias que fazem de modo autônomo. As figuras 117 a 121 apresentam Theo em um momento de leitura individual. Ele ainda não demonstra preocupação em obedecer a sequência narrativa do livro. Contudo, as imagens parecem evocar o texto verbal porque ele gesticula e vocaliza alguns sons usados pelos professores durante a mediação. A imitação dos recursos multimodais utilizados pelos professores ao longo de suas leituras performáticas parece evidenciar a internalização da narrativa. A imitação, de acordo com Gouvêa (2007, pp. 122-123), não é a cópia decalcada de uma ação, mas uma apropriação mediada pela imaginação a qual possibilita a construção de imagens mentais particulares. No jogo imitativo, Theo demonstra sua interpretação da experiência literária por meio de um processo de recriação que dá a ele a segurança de partilhar um universo comum de significações. Além de mimetizar o ato de ler, Theo aparenta dialogar com a obra literária ao passar as páginas e apresentar as pistas da prosódia que encenam seus professores, dando indícios de reconhecer, nas cores e nas formas que tingem as páginas do livro, um pouco de si e alguns reflexos do mundo.



Fig. 117 - Theo lendo o livro *O urso rabugento*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 118 - Theo lendo o livro *O urso rabugento*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 119 - Theo lendo o livro *O urso rabugento*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 120 - Theo lendo o livro *O urso rabugento*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 121 - Theo lendo o livro *O urso rabugento*
Arquivo da pesquisadora

POUSO 22: Escolhas literárias

*Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.*

*É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!*

*Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!*

Cecília Meireles – *Ou isto ou aquilo*

A leitura de livre escolha é uma prática rotineira do berçário da EMEI BEM-TE-VI. Nesse momento, os bebês são convidados a escolher os livros que querem apreciar individualmente, podendo trocar de leitura sempre que quiserem. Os(as) professores(as) ficam à disposição das crianças para mediar alguma leitura ou algum conflito que possa ocorrer pelo desejo de pretender a mesma obra. A princípio, a leitura de livre escolha era organizada com os livros sendo dispostos no tapete vermelho para que os bebês pudessem selecionar o que gostariam de apreciar. Com o passar dos dias, os livros foram acomodados em um expositor, o que permitia às crianças tê-los ao alcance das mãos e manuseá-los com mais autonomia.



Fig. 122 - Leitura de livre escolha/2018
Arquivo da pesquisadora



Fig. 123 - Leitura de livre escolha/2018
Arquivo da pesquisadora



Fig. 124 - Leitura de livre escolha/2019
Arquivo da pesquisadora



Fig. 125 - Leitura de livre escolha/2019
Arquivo da pesquisadora



Fig. 126 - Leitura de livre escolha/2019
Arquivo da pesquisadora



Fig. 127 - Leitura de livre escolha/2019
Arquivo da pesquisadora



Fig. 128 - Leitura de livre escolha/2019
Arquivo da pesquisadora



Fig. 129 - Leitura de livre escolha/2019
Arquivo da pesquisadora



Fig. 130 - Leitura de livre escolha/2019
Arquivo da pesquisadora



Fig. 131 - Leitura de livre escolha/2019
Arquivo da pesquisadora



Fig. 132 - Escolhendo livro no expositor/2019
Arquivo da pesquisadora



Fig. 133 - Escolhendo livro no expositor/2019
Arquivo da pesquisadora

A entrada dos bebês no universo do relato ficcional se dá sem etiquetas convencionais. A eles interessa os personagens dos contos, as peripécias da narrativa, o som da palavra, as ilustrações, a linguagem fora do comum. Os bebês não se preocupam com o encadeamento narrativo porque ainda estão construindo a ideia de que podemos contar o passado no presente. Dessa forma, qualquer página aberta é motivo de lhes despertar o interesse. O enredo da história é algo que pode lhes aguçar a atenção, mas também o apreço por um livro literário pode acontecer pelo vínculo estabelecido com algum personagem ou com a repetição de uma frase ou, ainda, pelas onomatopeias que aparecem no texto. A afeição por um determinado personagem da história é, na maioria das vezes, algo velado para os adultos que medeiam as rodas de história. A manifestação da estima é interpretada pela recorrência com que o bebê se alegra a cada vez que a história é lida, pelas repetidas vezes que manipula a obra ou pelo desejo de passar as páginas até encontrar o personagem querido.

[...] Agora é hora da leitura de livre escolha. Cada criança escolhe o livro que quer ler individualmente. Os livros são colocados no chão para serem escolhidos. [...] Mel pega *O rei bigodeira e sua banheira*. Esta é sempre a sua primeira escolha. Senta-se sobre o tapete colorido e começa a folhear o livro. Aparentemente não há nenhum critério para as folhas que passam pra lá e pra cá. Luís também se interessa pelo mesmo livro e senta-se perto da colega. Não sei se quer compartilhar a leitura ou se espera o momento em que o livro possa ser só seu. Eduarda também vem, engatinhando, para perto do *Rei bigodeira*. Ou será que ela quer a companhia de Mel e Luís? Mel não se abala com a presença dos colegas. Continua passando as páginas pra lá e pra cá: o livro fecha... ela abre novamente... duas páginas passam simultaneamente... ela continua com sua apreciação... Levanta o livro, balbucia algumas “palavras” ... deita o livro sobre o tapete novamente... sorri... o livro fecha... ela, cuidadosamente, com os dedinhos tentando separar as páginas que são muito finas e que desafiam sua destreza motora... abre o livro na folha de guarda. Ela se detém na folha de guarda onde aparece o pajem. Fica algum tempo contemplando a imagem. Parece estudar a ilustração. Leva a mão à boca em uma aparente reflexão.

De repente, ergue os braços e depois se curva sobre o livro, beijando o pajem.
(DIÁRIO DE CAMPO – 24/08/2018)



Fig. 134 - Mel lendo o livro *O rei bigodeira e sua banheira*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 135 - Mel lendo o livro *O rei bigodeira e sua banheira*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 136 - Mel lendo o livro *O rei bigodeira e sua banheira*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 137 - Mel lendo o livro *O rei bigodeira e sua banheira*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 138 - Mel lendo o livro *O rei bigodeira e sua banheira*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 139 - Mel lendo o livro *O rei bigodeira e sua banheira*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 140 - Mel lendo o livro *O rei bigodeira e sua banheira*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 141 - Mel lendo o livro *O rei bigodeira e sua banheira*
Arquivo da pesquisadora



Fig. 142 - Mel lendo o livro *O rei bigodeira e sua banheira*
Arquivo da pesquisadora

Verificamos que as experiências das crianças com a leitura literária é algo consolidado na prática dos professores do berçário da EMEI BEM-TE-VI. A maneira como os bebês se organizam para os momentos de leitura individual, a forma como manipulam os livros e as relações que estabelecem com as obras anunciam um comportamento leitor que há algum tempo vem sendo cultivado no dia a dia das práticas pedagógicas com e para as crianças. Tais escolhas também denotam uma imagem de bebês que subjaz às ações de seus(suas) professores(as): são sujeitos entendidos como autores da sua palavra e que dialogam com o mundo elaborando construções particulares que desvelam a indissociabilidade entre a forma e o conteúdo da sua existência.

A intervenção literária no cotidiano do berçário é uma oferta de material simbólico com o qual os bebês possam inventar a si mesmos e o mundo; a polifonia de vozes que torna audíveis as mais diferentes perspectivas de vida, que estabelece conversas inusitadas e que acolhe o estranho e o familiar dá sentido à experiência literária como expressão de nossa humanidade comum.

Mel escolhe *O rei bigodeira e sua banheira* para sua leitura individual. No catálogo da editora Ática, esse livro está recomendado para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na verdade, não há nenhuma explicação para os critérios que determinam esse recorte etário. Poderíamos pensar se estariam eles baseados na competência de decifração do código ou na possibilidade de compreensão da narrativa. Contudo, a menina demonstra apreço pela obra subvertendo a ideia de preparação dos adultos ou de capacidade leitora. Mel mostra que pode ler um livro que, aos olhares dos editores, está longe ainda de suas possibilidades. A ideia de preparação ou de capacidade estende aos adultos a crença de ocuparem um papel social e uma posição intelectual de superioridade em relação às crianças e, por isso, serem os detentores de um saber que valida suas escolhas do que deve ou não ser ofertado a elas. Todavia, os sentidos e as significações são variáveis e estão na dependência direta da quantidade e da qualidade das experiências que perpassam a vida dos sujeitos.

Os significados que ela constrói para suas leituras permanecerá oculto, mas ela indica sua propriedade sobre os sentidos que o livro lhe desperta. Sua interação é genuína, pois ainda não foi programada para dizer aquilo que os adultos esperam que digam, podendo estes, inclusive, supor que seus entendimentos pessoais sejam errados. A menina dialoga com a narrativa por meio de gestos, balbucios, onomatopeias e recria significados concernentes com suas vivências. Ela parece disposta a desvendar os mistérios que os textos verbal e imagético lhe convocam. Segundo Benjamin (2009, p. 69), “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante seu contemplar, como uma nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico”. Impedir o acesso a determinados livros de literatura vai na contramão dos movimentos que as crianças realizam para construir seus territórios existenciais. Elas observam, comparam, associam e verificam as coisas do mundo, construindo significados particulares e provisórios para suas experiências. Por que com os textos literários deveria ser diferente?

A literatura que desafia as crianças lhes interessa vivamente porque não impõe barreiras às suas possibilidades de construção de sentido nem lhes castra o protagonismo e a autoria das imagens que produzem sobre o mundo. As crianças, à diferença dos adultos, se entregam facilmente ao não saber, às adivinhações, ao encantamento do mundo, porque

ainda não o veem de modo objetivo. O jogo literário que interessa às crianças é o que as instiga a desvendá-lo em maior profundidade.

Mel, ao ler o livro *O rei bigodeira e sua banheira*, apropria-se do que lhe convém, fazendo uso da sua imaginação dentro dos limites das suas forças e do seu alcance. Ela interpreta o texto à sua maneira, construindo pontos de vista peculiares. Mantendo a obra em sua forma primitiva, de provocar ressonâncias, sabe acomodá-la às suas necessidades. Ao final da apreciação, Mel beija a figura do pajem que aparece na folha de guarda. O que será que insinua esse gesto? Não sabemos, mas ela sabe.

A menina não está sozinha na empreitada de ler o livro que apresenta um rei subversivo que quer fazer tudo dentro da banheira. Luís e Eduarda a acompanham na aventura. É interessante observar que os dois não fazem nenhum movimento de tomar o livro da colega. Contemplam atentamente seus gestos, seus murmúrios, suas expressões. Estariam eles enlevados pela narrativa contada por Mel? Parece que há alguma correspondência nas correntes psíquicas que vinculam essas três crianças e as fazem compartilhar de um momento estético único. As técnicas narrativas usadas por Mel para contar a história do rei que não queria sair da banheira parecem exercer uma magia nos ouvintes que se submetem livremente ao discurso que aparenta acessar outras dimensões. Luís só faz o gesto de querer pegar o livro depois que Mel demonstra encerrar a história fechando o livro.

Os caminhos da imaginação infantil estão completamente abertos e singrados pela poesia, por um lado, e pela escuta de histórias, por outro. As crianças são totalmente permeáveis às construções imaginárias que lhes conduzam para além da fronteira ordinária do cotidiano. Bartolomeu Campos de Queirós (2012) declara que a literatura tem com a infância uma intimidade constitutiva, pois a liberdade, a espontaneidade, a afetividade e a fantasia são elementos pertinentes às duas instâncias. Disso resulta, talvez, o fato de as crianças se renderem tão facilmente à leitura de histórias. A infância e o livro se juntam para, em liberdade, sonhar com um mundo que emana de uma humanidade compartilhada.

FIM DE UMA TRAVESSIA E COMEÇO DE OUTRAS

*O fim da nossa jornada será voltar ao começo
e perceber o início pela primeira vez.*

T. S. Eliot – *Four Quartets*

Toda travessia implica algum ponto de partida; um espaço que nos brinda com certos pressupostos e desde o qual nos aventuramos a iniciar uma jornada rumo ao desconhecido. Nossa caminhada inicia-se com a intenção de pesquisar como os bebês comunicam suas apropriações literárias, já que ainda não utilizam a linguagem verbal para construir seus enunciados. Todavia, são eles – os bebês – que nos convidam a mudar de rota. Eles anunciam, no fluxo banal do cotidiano, potências metamorfoseantes como forma de reivindicar a afirmação como agentes de seu viver. Os bebês interceptam o esboço de nossas linhas de desejo e atuação, abrindo possibilidades para pensá-los não como um tempo ou um estágio de desenvolvimento, mas como condição do ser que age, transformando a si e o mundo.

Para tanto, seguimos as pistas indicadas pela cartografia, segundo Passos; Kastrup; Escóssia e Tedesco (2015; 2016), Fonseca e Kirst (2003) e Rolnik (1989/2016), que nos ofereceram subsídios para criar as relações de diferenças estabelecidas pelos bebês na invenção de seus territórios existenciais. Na luta contra o dogma e os universais, fomos experimentando as fugidias configurações desenhadas pelos bebês na tentativa de construir não a Verdade, mas, sim, uma maneira de captar variantes de verdades tecidas nas contingências do vivido. A complexidade do agir e do fazer das crianças de até 18 meses de idade, transmutadora das contingencialidades sensíveis, expressa um jogo dinâmico que tem suas regras definidas e modificadas a cada nova ação. Contudo, as diretrizes que permeiam seus movimentos revelaram seu engendramento no acontecimento e não apenas um ato subjacente ao que ocorre.

As perambulações errantes dos bebês causaram-nos um frio na medula espinhal que muitas vezes nos fez desejar o esconderijo seguro das abstrações gerais e absolutas, quase divinas, porque longe da condição humana. Em um fragmento de *Memórias do subsolo*,

Dostoievski (1864/2009, pp. 48-49) anuncia a ausência das cores em uma vida que não se oferece ao risco:

Acreditais no palácio de cristal, indestrutível através dos séculos, isto é, um edifício que não lhe poderá mostrar a língua às escondidas, nem fazer língua dentro do bolso. [...] Pensai o seguinte: se em lugar do palácio, existir um galinheiro, e se começar a chover, talvez eu trepe no galinheiro a fim de não me molhar; mas, assim mesmo, não tomarei o galinheiro por um palácio, por gratidão, pelo fato de ter me protegido da chuva. Estais rindo, dizeis até que, neste caso, galinheiro e palácio são a mesma coisa. Sim, respondo, se fosse preciso viver unicamente para não se molhar.

Procuramos, assim, nos deixar gotejar pela profusão dos pingos-d'água díspares das composições dos bebês. O movimento vertiginoso de suas invenções poéticas mostrou-nos uma sociabilidade natural que lhes permite ascender à consciência de si e do outro, aos atos significativos e à língua materna. Um sentido humano que vai se construindo por meio das interações estabelecidas com seu meio físico, social e cultural.

A multiplicidade de criações e fabulações catalogadas durante a pesquisa empírica evidenciou a diferença constitutiva do fazer humano. Os bebês mostraram que a fabricação de mundos é algo pessoal e intransferível. Por mais que forças hegemônicas incidam sobre suas tramas particulares, eles encontram linhas de fuga para compor territórios autorais. São soluços, balbucios, tropeços sonoros que anunciam a novidade dentro do cotidiano, entrelaçando fios culturais, semióticos, biológicos e físicos. De acordo com Deleuze e Guattari (1991/2010), a fabulação fabrica microacontecimentos para possibilitar novos laços. Trata-se de vozes estrangeiras que criam delírios para romper com enunciações majoritárias. São composições que escoam das linhas dominantes para afirmar a potência de um devir minoritário.

O fenômeno estético nasce do corpo dos bebês. É pelo corpo que eles assinam sua presença no mundo. A percepção sinestésica de seus contextos vivenciais abre caminhos para o conhecimento e a expressão que prescindem da linguagem verbal para se comunicar. As narrativas encenadas pelos bebês por meio de suas coreografias gestuais evidenciaram que seus corpos não são meramente um habitat, mas construções dialógicas efetuadas com o meio, com os outros e consigo. Como bem retrata Varela (1992/2001), é um corpo encarnado como experiência concreta no mundo.

O que mais tarde tenta ser capturado por meio de técnicas e ferramentas artísticas, os bebês inauguram com inocência e com o desejo de buscar pertencimento. Seus poemas são uma ode à vida que se quer autêntica. Essa tendência de termos uma só visão de mundo, uma só concepção de vida, uma só aparência é questionada pelos corpos pulsantes dessas crianças. Seus atos capturam a vida onde ela se esconde. Seus lances fugidios e repletos de beleza expressam o sentido do sensível para a criação. Conforme Meira (2003, p. 9), “são iluminuras da mente postas em imagens valiosas que insistem em durar em nós, a ponto de querermos fazer delas um poema, uma mensagem, um problema ou um presságio”. A poética dos bebês passa, pois, pelo labirinto das impressões digitais, colhendo e (re)apresentando versões coreográficas de suas semióticas.

Em seu livro *O direito de sonhar* (1970/1994), Bachelard faz referência aos sonhos diurnos como um traço essencial da natureza humana pela via da introspecção e do assombro diante do mundo. Para o filósofo, o sonho acordado seria uma forma de filosofar e de brincar com imagens e palavras para projetar-se sobre o universo. Os bebês nada mais são do que filósofos que se surpreendem ante a novidade do mundo, fazendo-se perguntas e duvidando do que está posto. Em suas solidões inventivas, eles desligam-se dos ritmos ocasionais para entrar em intimidade com o ambiente circundante a fim de expandir sua capacidade de sentir e pensar. Seus devaneios ou sonhos diurnos, captados pelas lentes fotográficas e pela interpretação da pesquisadora, evidenciaram uma dimensão fundamental do humano que, muitas vezes, é embaçada pelas urgências da vida ou por forças semióticas estereotipadas ou engessadas dentro de moldes pré-fabricados. A consciência poética expressada pelos bebês em suas composições territoriais mostrou toda a força do psiquismo humano para transpor o imediatismo da vida e desfrutar de mundos possíveis.

Nesse ponto, os bebês guardam com a literatura grande intimidade, pois, como eles, os textos literários dizem respeito às formas de perceber a vida e de recriá-la. A imaginação poética constrói e define os seres humanos, uma vez que é um acontecimento do *logos* que cumpre uma ação inventiva. Os eventos selecionados para compor o último capítulo da tese apontaram o papel essencial que a linguagem literária cumpre na constituição dos bebês ligando-os às experiências originais de vida. O ritmo, a entonação, as rimas, as onomatopeias, a melodia das palavras são o elo que dá segurança aos bebês para que

iniciem seus movimentos de construção identitária. É no útero que começa a se forjar o poeta/bebê. É o útero o alicerce onde se erguerá a casa imaginária. Esse discurso que encanta os bebês em seus primeiros dias de vida, que lhes é dado de forma gratuita pela voz dos adultos que deles cuidam, encontra-se em continuidade nos livros de literatura infantil. Surge daí a necessidade de prosseguir com o movimento de sustentação vincular dos bebês, oferecendo-lhes imagens e palavras que lhes possibilitem servirem-se delas para continuar a construir seu mundo interior e explorar o exterior. Contudo, em lugar da pretensão didática ou prática, as obras literárias devem possibilitar o sonho, a emoção, a identificação e impulsionar as fantasias dessas crianças. Como observado na pesquisa, as relações estabelecidas pelos bebês com os livros de literatura são múltiplas e testemunham sua capacidade de interação, apropriação e escolhas. Um personagem, uma cor, uma palavra, uma imagem são suficientes para que os bebês criem com as obras literárias um vínculo afetivo e, por isso, necessário. A formação de leitores literários é algo que se cultiva na experiência e não está determinada por exigências materiais, pertencendo, portanto, a uma dimensão poética da vida, orientada pelo gratuito.

A experiência cartográfica também instaurou um estado de outramento na pesquisadora, que se tornou estrangeira de si mesma, vivenciando novos espaços e modos de existência. O estado de devir foi acionado na medida em que houve a exigência de traduzir-se por meio dos movimentos de desterritorialização. Como parte integrante da investigação, a pesquisadora pôde testemunhar suas próprias ações de conhecer. Os encontros com “os afetos que pedem passagem” possibilitaram a afirmação da intervenção, da encarnação no rizoma e não o distanciamento. Aqui, bebês e cartógrafa nascem juntos e percorrem a vida de modo imprevisível e inseparável na intenção de criar e captar o novo, o que exige mais força e mais moralidade.

As reflexões e ideias apontadas, todavia, não almejaram o estado de conservação, uma vez que a cartografia apregoa as perdas que o conhecimento impõe. A experiência, e não a verdade, foi o que tentamos traçar como ato criador, alicerçado na liberdade de pensar. Entendemos, agora, mais nitidamente, o sentido das *Memórias inventadas* construídas por Manoel de Barros: a criação e a invenção são condições para pensar. Dentro da perspectiva adotada – a cartografia – a invenção tornou-se uma exigência epistemológica, estética e política do pensamento.

Também os vínculos entre os(as) professores(as) e os bebês se criam e se recriam mutuamente no cotidiano da EMEI BEM-TE-VI. Apesar da complexidade das relações entre a docência e a instituição e também das agendas pessoais de cada professor(a), há o espaço do fazer pedagógico no berçário que amplia as possibilidades inventivas das crianças. A maior parte das ações protagonizadas pelo grupo de docentes evidenciou um ritmo e uma cadência que não constrange e não coage o livre brincar e a exploração dos bebês. Os(as) professores(as) pautam suas ações pelas pegadas deixadas pelas crianças, tentando coordenar seu planejamento às suas necessidades e aos seus desejos. Como em uma orquestra, em que vários instrumentos colaboram para a execução da melodia, os docentes se revezam e se complementam na condução da harmonia. Com exceção das rotinas institucionais, os(as) professores(as) reconhecem que os bebês têm particularidades pessoais e, por isso, não há a padronização de ritos, normas ou desempenho. O encorajamento à curiosidade, à admiração, à descoberta e à inventividade é objeto da prática pedagógica dos docentes do berçário da EMEI BEM-TE-VI.

Os(as) professores(as) mostraram-se sensíveis às dinâmicas infantis, permitindo o fluxo livre dos bebês: a atenção aos detalhes, as alterações de atenção, a necessidade de movimento corporal. Inferimos, pela dinâmica das ações dos docentes, que eles parecem entender que o devir integra o viver dessas crianças ainda tão pequenas. À maneira de João e Maria, os(as) professores(as) vão coletando as pedrinhas deixadas pelos bebês na tentativa de se conectarem com seus dramas vivenciais. Correlacionando as provocações do meio, as associações, os afetos e as emoções, eles(as) constroem um caminho pedagógico fecundo, deixando-se levar pelo acaso e pelas imprevisíveis e inesperadas ações dos bebês, revelando ser possível construir uma prática dialógica que acolhe a escuta do outro. Uma escuta que considera a diversidade das faces subjetivas da experiência e, por isso, entende que esta não acontece da mesma forma e com a mesma intensidade para todos e em todos os tempos. Os sinais subjetivos dos bebês ocorrem, em sua maioria, por meio da expressão do olhar, do movimento corporal, do timbre e da intensidade do choro, do sorriso e tantos outros sinais que comunicam o indizível.

A sensibilidade dos docentes que trabalham com bebês é uma dimensão que necessita estar cotidianamente ressignificada e ampliada, sob o risco de deixar-se contaminar pela visão do ensino como transmissão de informação que desconsidera os modos como eles vivem a infância. O exercício da alteridade, o acolhimento das experimentações das

crianças e a construção de pontes às indagações que pedem passagem são condutas exemplares do que é o devir-criança em nós. Na ousadia de suas viagens nômades, as crianças necessitam de cartógrafos que possam com elas traçar seus mapas de expedição.

É importante destacar que a diversidade de experiências deve ser um princípio educativo a ser perseguido sempre pelos(as) professores(as) de crianças. Assim, os docentes não devem se limitar a oferecer aos bebês apenas um repertório de brinquedos, brincadeiras, músicas e livros literários que estejam na moda, vinculados pela mídia ou pelo comércio. A escola é o lugar de conhecer para criar critérios, possibilitando escolhas autônomas. A ética profissional exige, portanto, que os(as) professores(as), além de planejar suas estratégias didáticas e conhecer os interesses das crianças, também ampliem seus horizontes culturais para que possam criar situações pedagógicas que acolham e diversifiquem as experiências infantis.

Tentamos, por meio da narrativa cartográfica, construir um sentido para as invenções e enunciações dos bebês. Um sentido estético que nos fascinou e nos seduziu. Assim como os desenhos pré-históricos das cavernas de Altamira, os bebês e seus(suas) professores(as) também fabricaram narrativas para erigir um sentido para sua existência. Contamos histórias de bebês e adultos, sabendo que toda narração é uma ficção inventada, mas verdadeira, pois configura uma construção da realidade realizada. Nossa intenção foi a de relatar uma infância concreta que escapa dos cânones retóricos da história da pedagogia, uma vez que pode quase ser tocada.

Tentamos estabelecer uma aliança com o paradigmático e o narrativo, entendendo que os relatos das experiências dos bebês não podem prescindir do rigor com o qual elas devem ser interpretadas. Nossa invenção atravessou o viés de poder imaginar o pensamento dos bebês pelos indícios que eles nos apresentaram. A intenção de mostrar, pelo nosso olhar, as construções dos bebês, foi também uma tentativa de destacar a sua cultura particular, sua potência inventiva e suas linguagens singulares. As tramas que inventamos, e nos esforçamos para comunicar, são configurações de nossa experiência desdobrada nas vivências de outros: professores(as) e bebês. Uma composição hermenêutica que se abre para o mundo da pluralidade interpretativa, confirmando que “tudo é dito por um observador” e que, portanto, as interpretações do mundo imaginário dos bebês não se fecham.

Esperamos que nossas histórias tenham a virtude de abrir perguntas contingentes para duvidar das interpretações realizadas, que, mesmo registradas, não tiveram a intenção de encerrar a riqueza do fazer infantil. É uma história subjetiva de alguns bebês, porém testemunhada e, por isso, não anônima. Ansiamos que nosso pequeno inventário poético dos bebês possa alcançar interlocutores que, por meio de críticas e considerações, sintam-se convidados a descobrir nuances impensadas e se aventurem a construir mais narrativas. Almejamos que outras expedições aconteçam para continuarmos a dar mais visibilidade aos fazeres dos bebês e também às práticas pedagógicas que os considerem como sujeitos que assinam suas histórias particulares. Que venham outros mapas e novas narrativas!

REFERÊNCIAS

- ADURENS, F. D. L. *Desenvolvimento de bebês na creche: percepções de professoras e auxiliares*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, 2020.
- ALKIMIN, Martha. *Ficções nossas de cada dia*. Disponível em <<http://www.confriadovento.com/revista/numero9/ensaio03.htm>>. Acesso em 13/01/2016.
- ALMEIDA, F. M. C. *Família e educadores da infância: um diálogo possível Rio de Janeiro*. Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ALVAREZ, J. e PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo, Musa, 2001.
- AMORIM, M. O. *As unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte: investigações sobre um padrão arquitetônico*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- ANDRADA, E. G. C. de. *Entre o dever-fazer e o viver da criança: a significação das regras nas interações bebê-professora-bebês*. Mestrado acadêmico em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2001.
- ANDRADE, S. M. *Os Bebês Como Tema Na Formação Docente: Um Estudo Sobre Currículos Dos Cursos De Pedagogia Do Estado De São Paulo*. Mestrado acadêmico em educação. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ANDRÉ, R. de C. M. de O. *Creche: desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do educar e cuidar*. Mestrado acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ANTUNES, A. Ar da palavra. In: GONÇALVES, Bárbara Ribeiro [org.]. *Arnaldo Antunes*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2016, p. 104-111. Entrevista concedida a Paula Taitelbaum.
- _____. “Eu gosto da idéia de precariedade que a palavra ‘ensaio’ tem”. In: GONÇALVES, Bárbara Ribeiro [org.]. *Arnaldo Antunes*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2016, p. 158 -163. (Coleção Encontros). Entrevista concedida a Ferréz.
- ARAUJO, D. A. B. *Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do Município de Santo André*. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.
- ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. *Revista Zero-a-seis*, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância – Educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 15-31, set/2016.

ÁVILA, M. J. F. *As Professoras de Crianças Pequenininhas e o Cuidar e Educar*: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2002.

AZEVEDO, H.H.O. Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: UNESP, 2013.

BACHELARD, G. (1932). *A intuição do instante*. Campinas, SP: Verus Editora, 2010.

BACHELARD, G. (1942). *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BACHELARD, G. (1948). *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BACHELARD, G. (1960). *A poética do devaneio*. São Paulo, Martins |Fontes, 1996.

BACHELARD, G. (1961). *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, G. (1961). *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BACHELARD, G. (1970). *O direito de sonhar*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BAKHTIN, M. (1929) *Marxismo e Filosofia de linguagem*. São Paulo: Hucitec Editora, 2012.

BAKHTIN, M. (1963). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. (2003) *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, M.C.S. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____ A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência. *Revista Com Censo: estudos educacionais do Distrito Federal, Brasília*, v. 5, n. 2, p. 9-13, maio, 2018.

BARBOSA, R.F.M.; MARTINS, R.L.D.R.; MELLO, A.S. A Educação Infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n.10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BARROS, L. e KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BARROS, L. M. R. e BARROS, M.E. O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, M.E.B.B. e SILVA, F. H. O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

BARROS, R. B. e PASSOS, E. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BENJAMIN, W (1933). O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BERGSON, H. (1897). *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BERGSON, H. (1934). O pensamento e o movente. – Introdução. *Bergson*. São Paulo: Abril Cultural (Col. Os pensadores), 1979.

BERNARDO, G. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, I. (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

BITENCOURT, L. C. A. *Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil*. Doutorado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BITENCOURT, L. SILVA, I. de O. O cuidado e educação dos (as) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à educação infantil na interação com as professoras. *Revista Zero a Seis*, v. 19, n. 36, 2017.

BOMFIM, J. A. O. *Arranjos espaciais e ocupação do espaço por crianças de 1-2 e 3-4 anos em creches*. Mestrado acadêmico em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BONNAFÉ, M. (1994). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Barcelona, Espanha: Oceano Travesía, 2008.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (1998). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BORGES, J. L. *Outras inquisições*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.

BOURSCHEID, C. C. *Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade de Santa Cruz Do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

BRAGA, A. B. *Professoras de berçário: uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2019.

BRANDÃO, D. B. S. R. *A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: alcances e limites*. Doutorado acadêmico em psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRESSANI, M. C. L. *A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros dois anos de vida*. Mestrado acadêmico em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BRUNER, J. (2002). *Fabricando histórias – direito, literatura e vida*. São Paulo: Letra e voz, 2014.

BÚFALO, J. M. P. *Creche: lugar de criança, lugar de infância; um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*. Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMPI, 1997.

CACHEFFO, V. A. Ferreira F. *Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana*. Doutorado acadêmico em Educação. Universidade Estadual Paulista, - Campus Presidente Prudente, São Paulo, 2017.

CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAIRUGA, R.R.; CASTRO, M.C.; COSTA, M. R. (Org.) *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. Porto alegre: Mediação, 2015.

CALMELS, D. *El cuerpo cuenta: la presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2017.

CALMELS, D. *El juego corporal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2018.

CALVINO, I. (1988). *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMERA, H. G. *Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CAMPOS, M. M. *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil*. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, p, 32-42, 1994.

CÂNDIDO, A. (1995). O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2012

CARDOSO, J. G. L. *A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária*. Mestrado acadêmico em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARNEIRO, M. C. M. *Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2017.

CAROLYN, E.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília*. Porto Alegre: Editoras Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

CAROLYN, E.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARVALHO, F. S. S. *Definindo o trabalho do “professor de bebês e crianças pequenas” em centros de educação infantil do município de São Paulo no período entre 2004 e 2016: entre conceitualizações, normatizações e relatos*. Mestrado acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

- CARVALHO, M. T. V. *A creche: um elemento a mais na constituição do sujeito*. Mestrado acadêmico em Psicologia Escolar E Do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- CASTRO, J. S. *A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da Educação Infantil*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- CECCATY, M. P. A inteligência pré-verbal e a evolução biológica dos sinais aos símbolos. In: SOULÉ, Michel; CYRULNIK, Boris (org.). *A inteligência anterior à palavra: novos enfoques sobre o bebê*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- CECCIM, R. B.; PALOMBINI, A. L. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. *Psicologia & Sociedade*. V. 21, n. 3, p 301-312, 2009. Acesso em: 08/08/2019.
- CENTENO, E. R. *Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros*. MESTRADP ACADÊMICO EM Educação. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- CHIAPPERINI, C. Pós-facilo. Infância, estrangeiridade e ignorância. In. Kohan, Walter. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CHOKLER, M. *Acerca de la prática psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Buenos Aires: Ariana, 1999.
- COELHO, F. O. *Espaços e tempos da educação infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015.
- COHEN-SOLAL, J.; GOLSE, B. (1999). *No início da vida psíquica: o desenvolvimento na primeira infância*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- COLASANTI, M. *Fragatas para terras distantes*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre livros – A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COMANDOLI, C. D. *Os atos comunicativos entre bebês e adultos no cotidiano de uma creche pública*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- COREA, C.; LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, famílias perplejas*. Buenos Aires: Paidós: 2016.
- CORREA, A. N. *Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário*. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2013.
- CORTEZZI, L. P. *As vivências no currículo do berçário: as possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, C. A. *Significações em relações de bebês com seus pares de idade*. Mestrado em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

- COSTA, L. A.; ANGELI, A. A. C.; FONSECA, T. M, G.; Cartografar. In. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- COSTA, N. M. S. *O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche*. Mestrado acadêmico em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016
- COTA, T. C. M. "*A gente é muita coisa para uma pessoa só*": desvendando identidades de 'professoras' de creche. Mestrado acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- COUCHOT, E. *A natureza da arte: o que as ciências cognitivas revelam sobre o prazer estético*. São Paulo: Editora UNESP: 2018.
- COUTINHO, A. M. S. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.
- COUTINHO, A. M. S. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DAGNONI, A. P. R. *Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?* Mestrado acadêmico em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2011.
- DAREZZO, M. *Impacto de um programa de ensino para cuidadoras em creche: música como condição facilitadora de condutas humanas ao lidar com bebês*. Mestrado acadêmico em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- DELALANDE, F. (1984). *La musica es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1995.
- DELASSUS, Jean-Marie. (2001). *O gênio do feto*. Vida pré-natal e origem do homem. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. (1980). *Mil Platôs*. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 2011.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. (1980). *Mil Platôs*. v. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 2019.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. (1980). *Mil Platôs*. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 2019.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. (1980). *Mil Platôs*. v. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 2012.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. (1980). *Mil Platôs*. v. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 2017.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. (1991). *O que é filosofia*. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 2010.
- DELEUZE, G. (1968). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2018.
- DELEUZE, G. (1985). *A imagem-tempo*. São Paulo Brasiliense, 2005.
- DEMARTINI, P. *Professores de crianças pequeninhas: um estudo sobre a especificidade desta profissão*. Mestrado acadêmico em Educação Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

- DENTZ, M. *Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na creche*. Mestrado em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.
- DEVETACH, L. *La construcción del camino lector*. Córdoba, Argentina: Comunic-Arte, 2012.
- DEWEY, J. (1934). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DI BARTOLO, I. *El apego: Cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial, 2019.
- DIAS, I. S. *A relação educadora-bebê: laços possíveis*. Mestrado acadêmico em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- DIAS, P. N. *O desenvolvimento cultural do bebê: o uso do livro como objeto mediador*. Mestrado acadêmico em Desenvolvimento Humano e saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- DOSTOIEVSKI, F. *Memórias do subsolo*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- DUARTE, F. *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.
- DUARTE, R. *As reações das educadoras diante dos bebês e suas demandas no cotidiano das creches*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2012.
- DUMONT-PENA, E. *A “caixa-preta” do cuidado: relações de gênero e histórias de vida de trabalhadoras técnicas de enfermagem*. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.
- DUMONT-PENA, E. *Cuidar*. Relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2015.
- DURAN, T. (1998). *Leer antes de ler*. São Paulo: Global, 2007.
- EDWARDS, C.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G (org). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016
- EGAN, K. *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: Jossey Bass, 2005
- ESCOUTO, N. B. *A formação do leitor - literário na educação infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- FACCHINI, L. *A interação de bebês com a linguagem*. Mestrado acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- FALK, J. (Org.) (1994). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy*. Ed: Junqueira e Marin. 2011.

- FALK, J. *Mirar al niño: la escala de desarrollo* - Instituto Pikler (lóczy). Argentina: Ariana. 1997.
- FALK, J. (Org.). *Abordagem Pikler* - Educação Infantil. São Paulo: Omniscência, 2016.
- FALK, J; TARDOS, A. *Movimientos libres – Actividades autónomas*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat, 2002.
- FARIA, W.S. *O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos: a atenção e a memória - uma análise histórico-cultural*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- FILIPPINI, T. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Editora Ates Mádicas Sul Ltda., 1999.
- FOCHI, P. “*Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?*”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FONSECA, J. D. *Autopoiesis: uma introdução às ideias de Maturana e Varela*. United States: Createspace Independent Publishing Platform, United States, 2008.
- FONSECA, T. M. G. e COSTA, L.A. As durações do devir: como construir objetos problemas. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- FONSECA, T. M. G. e KIRST, P. G. *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.
- FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. e MARASCHIN, C. (2012). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- FRANÇA, C. C. *Família/creche - expectativa, percepções e significados desta relação para mães e pais*. Mestrado acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra: 2019.
- FRIEDMANN, A. *O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- GABEIRA, T. R. *As dimensões da narrativa na primeira infância: uma reflexão sobre os eixos do cuidado*. Mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- GABRIEL, M. R. *Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê*. Doutorado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.
- GALLO, S. (2003). *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- GALVÃO, C. S. L. *Existe uma literatura para bebês?* Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- GANDHY, P. *A natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

- GANDINI, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In.: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G (org). *As cem linguagens da criança: a experiencia de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016
- GANDINI, L. espaços educacionais e envolvimento pessoal. In.: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G (org). *As cem linguagens da criança: a aborgagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 1999.
- GARCIA, A. C. *Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- GOBBATO, C. “Os bebês estão por todos os espaços”: *Dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2011.
- GOLSE, B. (1997). *No início da vida psíquica: o desenvolvimento na primeira infância*. Lisboa: Climepsi, 2002a.
- GOLSE, B. (1999). *Do corpo ao pensamento*. Lisboa: Climepsi, 2002b.
- GONCALVES, F. *A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- GONCALVES, F. *As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na Educação Infantil*. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- GOUVEA, M. C. S. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; CORRÊA, H.; VERSIANI, Z. (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GRANA, K. M. *Um estudo exploratório = interação socioafetiva entre bebês*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.
- GUIMARÃES, D. O. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUIMARÃES, N. A.; HIRATA, H. S.; S., Kurumi. Cuidado e cuidadoras: o trabalho do care no Brasil, França e Japão. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya A. *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do Care*. Atlas: São Paulo, 2012.
- GUIMARÃES, R. M. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- GUIMARÃES, D. de O. *Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. Doutorado em Educação Pontifícia Universidade Católica do Rido de Janeiro, rio de janeiro, 2008.
- HAN, Byung-Chul. *A expulsión de lo distinto*. Barcelona, Madrid: Herder, 2017.

- HIRSCHMAN, S. (2009). *Gente y cuentos: ¿A quién pertenece la literatura?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- HOYUELOS, A. (2006). *A estética do pensamento na obra de Loris Malaguzzi*. São Paulo: Phorte, 2020.
- HOYUELOS, A. *A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi*. São Paulo: Phorte, 2020.
- HOYUELOS, A.; RIERA, M.A. *Complexidade e relações na Educação Infantil*. São Paulo: Phorte Editora, 2019.
- HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- IGNÁCIO, R. K. *Aprendendo a andar, aprendendo a confiar – o desenvolvimento da criança pequena segundo Emmi Pikler*. São Paulo: Mainumby, 2002.
- JACQUES, R. E. H. *Inserção na creche e relações sociais: estudo de caso de um bebê recém-chegado*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- JAMES, W. (1890). *Princípios de Psicologia*. Buenos Aires: Corrientes, 1945.
- KASTRUP, V. *A aprendizagem da atenção na cognição inventiva*. *Psicologia & Sociedade*; 16 (3): ; set/dez.2003.
- KASTRUP, V. e PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- KASTRUP, V.; TEDESCO, S. e PASSOS, E. (2008). *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- KASTRUP, V.(1999). *A invenção de si e do mundo*. Belo horizonte: Autêntica, 2007.
- KASTRUP, V. e BARROS, R.B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- KAZAHAYA, D. *Bebês, crianças e seus pares: A participação do pequeno semelhante no desenvolvimento e na constituição subjetiva*. Mestrado em Psicologia Universidade De São Paulo, São Paulo, 2014.
- KLAUS, M.; KENNEL, J. *Parente-infant bonding*. St. Louis: Mosby, 1982.
- KLAUS, M.; KLAUS, P. (1985). *Seu surpreendente recém-nascido*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KOHAN, W. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
- KOHAN, W. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- KOHAN, W. Infância e filosofia. In. SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- KOHAN, W. (Org) *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- KRAMER, S., et al. *Educar e cuidar: muito além da rima*. In: KRAMER, Sônia (Org). *Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo, Ática, 2008.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CORSINO, P. 2011. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.
- KUHLMANN Jr, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- KUHLMANN Jr, M. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 5-14, mai-/ago. 2000. Disponível em: Acesso em: 13 out. 2020.
- L'ECUYER (2012). *Educar na curiosidade: a criança como protagonista de sua educação*. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2015.
- L'ECUYER, C. *Educar en la realidad*. Barcelona: Plataforma, 2015.
- L'ECUYER, C. (2012). *Educar en el Asombro*. Barcelona: Plataforma, 2016.
- L'ECUYER, C. (2015). *Educar na realidade*. Brasil: Edições Fons Sapientiae, 2019.
- LARROSA, J. (1998). *Pedagogias profanas: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- LARROSA, J. (2014). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- LARROSA, J. Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa. In.: BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). *Filosofia, aprendizagem e experiência*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.
- LIMA, D. M. *Poéticas para bebês e crianças pequenas: práticas performativas na creche*. Mestrado em Artes Cênicas. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- LIZARDO, L. A. M. *Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.
- LIZARDO, L. A. M. *Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche*. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- LOBATO, M. (1936). *Memórias da Emília*. São Paulo: Globo, 2007.
- LÓPEZ, M. E. *Artepalabra – vozes em la poética de la infância*. Ciudad Autonoma de Bueno Aires: Lugar Editorial, 2010.
- LÓPEZ, M. E. *Cultura e primeira infância*. Bogotá: CELAUC, 2013.
- LÓPEZ, M. E. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: *Bebês como leitores e autores/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2016a.
- LÓPEZ, M. E. brincar, cantar, narrar: os bebês como autores. In: *Bebês como leitores e autores/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2016b.

- LÓPEZ, M. E. *Um mundo aberto – cultura e primeira infância*. São Paulo: Instituto Emília, 2018.
- MACÁRIO, A. P. *A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- MACHADO, S. A. P. *Canção de ninar brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- MAGRO, C. e PAREDES, V (org) (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana: Humberto Maturana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- MAGRO, C.; GRACIANO, M; VAZ, N. (Org.) (1997). *A ontologia da realidade – Humberto Maturana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- MAIA, S. H. R. S. *Artesãs do desejo: a função das educadoras de creche na constituição subjetiva dos bebês*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2011.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Editora Ates Médicas Sul Ltda., 1999.
- MARANHÃO, DG. *O cuidado de si e do outro*. Educação, São Paulo, v. 2, p. 14-29, 2011.
- MARCAL, B. C. P. *Professoras de creche: sentidos atribuídos à formação e atuação profissional*. Mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- MARIANO, F. L. R. *Música no berçário: formação de professores e a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon*. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MARIOTTO, R. M. M. *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche no desenvolvimento e na subjetivação de bebês'*. Doutorado acadêmico em Psicologia Escolar Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MARQUES, F. P. C. *As expressões de choro dos bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2019.
- MARTINEZ, A. P. A. *Infâncias musicais: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês*. Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- MARTINS, M. V. R. *Livros não-ficcionais para crianças*. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.
- MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortêz, 2014.

- MATTOS, M. N. S. S. *Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo*. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- MATURANA, H. R. e VARELA, F. J. (1973). *De máquinas y seres vivos - Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2014.
- MATURANA, H. *Biology of Language: Epistemology of reality*. In: MILLER, G. A.; LENNENBERG, E. (Org.). *Psychology and biology of language and thought*. Academic Press, 1978.
- MATURANA, H. *Reflexões: aprendizagem ou deriva ontogenética*. Universidad do Chile, Santiago, Chile, 1982.
- MATURANA, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago do Chile: Dolmen Ediciones, 1996.
- MATURANA, H. R e VERDEN-ZILLER, G. (1993). *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MATURANA, H. *¿La realidad: objetiva o construída?* Barcelona: Anthropos; México: Universidad Iberoamericana; Guadalajara: Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 1995.
- MATURANA, H. R. e VARELA, F. J. (1984) *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athenas, 2001.
- MÁXIMO, L.P. *Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2018.
- MEIRA, R.M. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: mediação, 2003.
- MEIRA, R.M.; PILOTTO, S. *Arte, afeto e educação: a sensibilidade da ação pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MELCHIORI, L. E. *Desenvolvimento e comportamento de bebês (de 0 a 2 anos) na rotina diária, segundo a visão das educadoras de ambiente coletivo*. Doutorado em Psicologia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- MELLO, A. S. et al. Educação infantil e a base nacional comum curricular: interfaces com a educação física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.
- MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- MODESTO-SILVA, K. A. A. *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*. Doutorado em Educação. Universidade estadual Paulista – Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2019.
- MONTENEGRO, T. *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo, EDUC, 2001.
- MONTENEGRO, T. *Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar*. Psicologia da Educação. No 20, jun., 2005.
- MONTES, G. (1999). *La frontera indómita – En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

- MONTES, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2018.
- MONTES, G. *Buscar indícios, construir sentidos*. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.
- MORATTI, P. *As relações de cuidados com bebês em creches: um olhar possível*. Mestrado acadêmico em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- MOREIRA, A. R. P. *Ambiente da infância e formação do educador: arranjo espacial no berçário*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.
- MORIN, E. (1982). *Ciência como consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- MORIN, E. (1986). *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.
- MORIN, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulinas, 2015.
- MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários para educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- MORIN, E. (org.) (1999). *O problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Publicações Europa-América, 2002.
- MORIN, E. (1999). *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003.
- MORIN, E. *Conhecimento, ignorância, mistério*. Rio de Janeiro Bertrand Brasil, 2020.
- MORIN, E.; ROGER, E. e DOMINGO, C. *Reinventar la educación*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2014.
- MORRISON, T. (1970). *O olho mais azul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MOURA, G. G. *Quem não pega, não se apega?: o acolhimento institucional de bebês e as (im)possibilidades de construção de vínculos afetivos*. Mestrado em Psicologia Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.
- MUNIZ, J. C. B. “*Olha só, ele me enganou! estava com sono até agora...*”. *O que nos dizem os bebês? aproximação às práticas de cuidado a partir da etnografia na educação infantil*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- NASCIMENTO, B.S. F. do. *(Boas) práticas na creche: miradas emergentes sobre a criança e a infância*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2017.
- NASCIMENTO, E. C. M. do. *A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos centros municipais de Educação Infantil de Guarapuava-PR: invisibilidades e silenciamentos'*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, 2015.
- NASCIMENTO, R. M. S. *Ser professora de bebês e crianças pequenas: reflexões sobre os saberes e fazeres docentes na creche*. Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.
- NEVES, C. A. Desejar. In. FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

- NIETZSCHE, F. (1883). *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- NÓBREGA, P. V. A. *O estudo do envelope multimodal – como uma contribuição para a aquisição da linguagem*. Curitiba: Appris, 2018.
- OLIVEIRA, A. G. de. *Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- OLIVEIRA, L. S. *Um locus de constituição do humano: vivências e afecções de bebês e educadoras na creche*. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- OLIVEIRA, R. P. de. *Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários*. Mestrado acadêmico em Estudos Culturais) – Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, São Paulo, 2014.
- OLIVEIRA, T. G. de. *Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.
- OLIVEIRA, T. R. M. e PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159 – 178, set. – dez. 2012.
- OLIVEIRA, V. S. *O processo de inserção de bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte*. 2019. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.) *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1925). *A desumanização da arte*. São Paulo: Cortez, 1991.
- OSTETTO, L. E. (Org.) *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, São Paulo, Papirus, 2008.
- OSTROWER, F. (1983). *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
- OSTROWER, F. (1990). *Acasos da criação artística*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PANOZZO, N. S. P. *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação*. Doutorado em Educação. Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.
- PANTALENA, E. S. *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283 – 303, maio – ago. 2004.
- PASSOS, E. e BARROS, R. B. Por uma política da narrativa. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

- PASSOS, E. e EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PASSOS, E. Pensando a subjetividade com conceitos híbridos: a psicologia em interface com a filosofia e a biologia. In.: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- PAULINO, M. G. R. Reprovando o trágico: sociedade de consumo e poesia na escola. *Revista Mal-estar e Subjetividade – Fortaleza – Vol. VIII – Nº 3 – p. 803-828 – set/2008*.
- PAZ, O. (1956) *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PELLANDA, N. M. C. *Maturana & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- PEREC, G. *A vida modo de usar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PEREIRA, A. C. S. *Diálogos e práticas com a cultura corporal na educação infantil: crianças de zero a três anos*. Mestrado acadêmico em educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2020.
- PEREIRA, L. M. *Teatro para bebês, estreias de olhares*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
- PEREIRA, R. F. *Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil*. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2015.
- PETIT, M. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PETIT, M. (2014). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- PIKLER, E. *Moverse em liberdade – Desarrollo de la motricidade global*. Madrid: Narcea, 1969.
- PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, M. LAIS A. *Interação de bebês com livros literários*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2018.
- PIORSKY, G. *Brinquedos do chão – a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.
- PIVA, L. F. *Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche*. mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- POLLI, R. G. *E o bebê?: verbalizações sobre o cuidar no primeiro ano de vida de bebês que frequentam a creche*. Doutorado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

- POZZANA, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Dossiê Bartolomeu Campos de Queirós. *Palavra: literatura em revista*. São Paulo, ano 4, v.3, julho/2012.
- QUEIRÓS, B. C. *O fio da navalha*. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- QUEIRÓS, B. C. *O fio da navalha*. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- RAMOS, T. K. G. *Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?* Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.
- RAMOS, T. K. G.; ROSA, E. C, S. (Org.) *Os saberes e as falas de bebês e suas professoras*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- RANCIÈRE, J. (1987). *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte Autêntica Editora, 2017.
- RANCIÈRE, J. (2012). *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- REYES, Y. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.
- RIBEIRO, A.C. B. *Docência com bebês e crianças pequenas na educação infantil: encontro com a ação de começar-se no mundo*. Mestrado acadêmico em Educação Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2017.
- RIBEIRO, W. G.; CRAVEIRO, C. B. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? *Linhas críticas*, Brasília, v. 23, n. 50, p. 51- 69, fev./maio 2017.
- RICHTER, S. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- RICHTER, A. C. *Lições e desafios da educação de bebês no município de Lajeado/RS'*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.
- RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- RINALDI, C. (2006). *Diálogos com Reggio Emília*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- ROBLEDO, B. H. *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2007.
- ROCHA, M. R. S. *Prática docente e vida afetiva na creche: um estudo de caso*. Doutorado acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- RODARI, G. *A gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1992.
- RODRIGUES, A. P. C. M. *Formação inicial de professores para a docência com bebês: o caso do Curso de Pedagogia da FACED-UFC*. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

- RODRIGUES, H. C. de B. Analisar. In: FONSECA, T.; NASCIMENTO, L.; MARASCHIN, C. (Org.). *Pesquisar na diferença*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- RODRIGUES, L. P. S. *Pelos fios das histórias: narrativas de professoras sobre práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2016.
- RODRIGUES, T. S. A. *Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação*. Mestrado acadêmico em Educação.: Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2019.
- ROLNIK, S. (2006). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- RÖNNER, M. A. D. *La aldea literária de los niños*. Córdoba, Comunic-arte, 2011.
- ROSÁRIO, N. M. e COCA, A. P. A cartografia como um mapa movente para a pesquisa em comunicação. *Comunicação & Inovação*, PPGCOM/USCS, v. 19, n. 41, p. 34 -48, set – dez 2018.
- ROSENBLATT, L. M. (1938). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. In: *Cadernos de pesquisa*. Nov. 1988, vol. 67, p. 59-63.
- SACKS, O.(1985). *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SAER, J. J. (1997). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral, 2014.
- SALOMÃO, G. T. *Quando a creche é espaço educativo, todos educam: as equipes de apoio em contextos de educação infantil*. Mestrado acadêmico em Psicologia Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unidade Assis, São Paulo, 2009.
- SANTOS, F. M. S. *A creche como contexto de desenvolvimento: representações e interações durante o período de inserção de mães e bebês na instituição*. Mestrado acadêmico em Psicologia. Universidade do Estado Do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- SANTOS, L. S. *Pais na creche: construindo relações no diálogo cotidiano*. Mestrado acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SARAMAGO, José. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SAYÃO, D. T. Educação Infantil no Brasil. *Pensar a Educação em Revista*, Curitiba/Belo Horizonte, v.2, n. 1, p. 03-33, jan-mar/2016. Disponível em: http://www.pensaraeducacaoemrevista.com.br/vol_2/vol_2_no_1_Isabel_Oliveira.pdf. Acesso em: 03 de outubro de 2020.
- SAYÃO, D. T. *Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças...* “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010.
- SAYÃO, D. T. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. In: *Salto para o futuro*. Brasília: MEC/TV Escola. Ano XXIII - Boletim 10 - JUNHO 2013.

SCHMITT, R. V. *Mas eu não falo a língua deles!: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, R. V. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. Doutorado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014.

SCHOBERT, L. *O desenvolvimento de bebês em creches: um olhar sobre diferentes*. Mestrado acadêmico em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SCHULTZ, L. M. J. *A criança em situação de berçário e a formação do professor para a educação infantil*. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Marília, 2002.

SERRA, M. B. A. *Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SEVERINO, E.S. *“Não tenho tempo para esperar a hora”: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche*. Mestrado acadêmico. Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2018.

SILVA, E. B. T.; NEVES, V. F. A. *Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil*. EDUCAÇÃO UNISINOS (online), v. 24, p. 1-19, 2020.

SILVA, I. O. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. 2004. 297 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, I. O. Trabalho docente na Educação Infantil: dilemas e tensões. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2007, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: . Acesso em: 25 jun. 2017.

SILVA, J. C. *A qualidade das práticas educativas em uma creche do município de Santo André/SP*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

SILVA, J. R. *O movimento do bebê na creche: indício orientador do trabalho docente*. Doutorado acadêmico em Educação. Universidade Estadual Paulista – Campus Presidente Prudente, São Paulo, 2017.

SILVA, K. A. A. M. *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019.

SILVA, L. B. M. *Música: um estímulo à expressão cognitiva e à linguagem dos bebês*. Mestrado acadêmico em Música. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, M. R. R. *Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche*. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SILVA, M. V. *As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA; DUMONT-PENA; B. PONTES. Os bebês, suas famílias e suas professoras: delicadas relações no cotidiano da UMEI Grajaú. In. SILVA, I. O.; LUZ, I. R.;

GOULART, M. I. M. *Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

SILVEIRA, G. L. *Berçário como lugar: significações segundo profissionais de educação infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SOARES, C. V. S. *A música na educação infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

SOARES, S. M. *Vínculo, movimento e autonomia – educação até 3 anos*. São Paulo: Omnisciencia, 2017.

SOUZA, A.C.; WEISS, V. Apreendendo a ser professora de bebês. In. OSTETTO, L. E. (Org.) *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, São Paulo, Papirus, 2008.

SOUZA, N. N. *Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na etária de zero a três anos*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOUZA, S. J. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

STAMBAK, M.; BARRIÈRE, M.; BONICA, L.; MAISONNET, R.; RAYNA, S.; VERBA, M. *Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

STERN, Daniel. (1989). *O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (1999). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDOS, A. *Deixe o bebê brincar por si mesmo*. Entrevista ao jornal The first Years: Ngã Tau Tuatahi – New Zealand Journal of Infant and Toddler Education, volume 14. Nova Zelândia, 2012.

TEDESCO, S. e ESCÓSSIA, L. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

TODOROV, T. Prefácio à edição francesa. In: Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

TOMATIS, A. A. (1981). *A noite uterina*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1987.

TORMIN, M. C. *Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche*. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TREVARTHEN C. Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. In M. BULLOWA (Ed.), *Before Speech: The Beginning of Human Communication*. London, Cambridge University Press, 1979.

TREVARTHEN C.; AITKEN, K.J.; GRATIER, M. *O bebê nosso professor*. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

TRISTÃO, F. C. D. *Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada*. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

TUAN, YI-FU. (1977). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Londrina: Eduel, 1983.

Uma ciência triste é aquela em que não se dança. Conversações com Isabelle Stengers. [Entrevista concedida a] DIAS, J. P.; BORBA, M; VANZOLINI, M.; SCHAVELZON, S. *Revista de Antropologia*. São Paulo, online, v.59, n. 2: 155-186, agosto,2016. Acesso em 12/10/2020.

VARELA, F. (1999). *El fenómenos de la vida: cuatro pautas para el futuro de las ciencias cognitivas*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones, 2000.

VARELA, F. *Ética y Acción*. Santiago del Chile: Dolmen Ediciones, 1992.

VARELA, F. Prefácio. In: MATURANA, V.; VARELA, F. (1973). *De máquinas y seres vivos - Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2014.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. (1992) *A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

VIGOTSKI, L. S.. Problemas generales de la defectologia (1927). In: _____. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

VIGOTSKI, L. S (1930). *Imaginação e criação na infância: ensaio pedagógico- livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. (1932). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo Martins Fontes, 1998.

_____. (1934) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Pensamiento y Lenguaje (1934). In: _____. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 2001. v. 2.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931). In: _____. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 2000. v. 3.

VINCI, C. F. R. G. *Deleuze-Guattarinianas: experimentações educacionais com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1990-2013)*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2014.

VINCI, C. F. R. G. Uma outra ambivalência nas pesquisas educacionais: acerca do pesquisar com Deleuze e Guattari. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 189 – 208, jul. – dez. 2017.

WALLON, H. (1942). *Do ato ao pensamento: ensaio de Psicologia Comparada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WINNICOTT, D. W. (1971). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

WINTERHALTER, D. F. *As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?* Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.

YUNES, E. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará. 2009.

ZERBINATTI, T. O. C. *Práticas culturais de leitura na creche: livros, educadoras e crianças*. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.