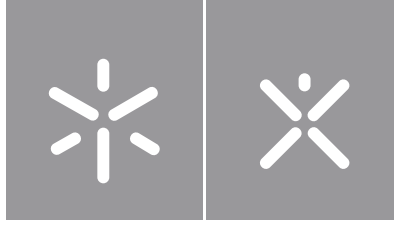




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lilian Cristina de Souza

Bebês como agentes de cultura: a
fruibilidade artístico-cultural no contexto
da creche



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Lilian Cristina de Souza

**Bebês como agentes de cultura: a
fruibilidade artístico- cultural no contexto
da creche**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Infância, Cultura e Sociedade

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Natália Fernandes e da
Professora Doutora Ângela Maria Scalabrin
Coutinho**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor por meio do RepositóriUM da Universidade do Minho.

AGRADECIMENTOS

Gratidão pelo caminho que percorri que não foi simples, mas que comprovou que ao atravessar o atlântico, fiz um imenso favor a mim. Perdi-me, encontrei-me, encantei-me e amei. Fui deveras feliz nos encontros, nas partilhas, nos saberes aprendidos em cada canto que conheci, em todas as direções desse adorável e inesquecível país Portugal.

Gratidão a minha linda e afetuosa família, em especial as minhas filhas e genros pela paciência e interesse em me ouvir repetidamente contar minhas histórias e saberes sobre bebês, pela ajuda na elaboração dos detalhes e compreensão, sempre respeitosos às minhas ausências nesse tempo.

Gratidão eterna à minha orientadora professora doutora Natália Fernandes, pela acolhida na UMinho, grande entusiasta no reafirmar e defender sem medidas os direitos da criança, e, em todos os momentos acreditou que meu pensamento caótico tinha algum jeito, fazia algum sentido, por compreender o meu tempo em meio a tantos. Por me seduzir com a docilidade e segurança de sua fala, pela paciência com meus devaneios, pelas idas e vindas certas ao roteiro acadêmico, que me puxava das nuvens e me firmava ao solo, para que houvesse um desfecho a contento. E à minha coorientadora professora doutora Ângela Maria Scalabrin Coutinho que me acolheu cheia de generosidade e sabedoria. Deu acréscimos relevantes ao trabalho, o que me permitiu ter a pretensão de falar com bebês com mais propriedade. Ambas por muitas vezes, com sapiência, souberam amenizar meu tempo, por vezes, angustiante e me encorajaram a seguir sempre um pouco mais.

Gratidão às demais crianças da creche, à diretora, às professoras, coordenadora, funcionárias do Centro de Educação Infantil Irmgard Zosckhe, em Blumenau, SC/BR; E em especial aos bebês que, por seus olhares e sorrisos, me fizeram ver que sempre vale a pena continuar.

Gratidão à professora doutora Carla Carvalho e aos estudantes da disciplina do mestrado - Experiência Estética na Educação (FURB/ Blumenau - 1º semestre de 2021); pela empatia e colaborações com a minha pesquisa.

Gratidão especial a professora Graça S. Carvalho e ao professor Manuel Sarmento por me incentivarem a não desistir. Diziam-me que as coisas que mais nos dedicamos costumam dar bons frutos no futuro.

Gratidão pelo nascimento de meu primeiro neto, me gerou euforia, uma felicidade imensa, mas se mesclava num misto de culpa por não estar tão esteticamente presente.

Gratidão pelas voltas que a vida dá, por não me permitir ficar com minhas certezas.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Declaro, também, que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Bebês como agentes de cultura: a fruibilidade artístico-cultural no contexto da creche

RESUMO

As reflexões apresentadas no estudo desenvolvido abordam os temas da arte e da cultura, no contexto da creche a partir de um diálogo interdisciplinar entre a Pedagogia e a Sociologia da Infância. O objetivo da investigação consiste em conhecer as experiências artístico-culturais e estéticas para e com os bebês nos espaços da creche, refletindo sobre as proposições pedagógicas, com foco nas experiências artístico-culturais e estéticas presentes, como são apresentadas e fruídas pelos bebês na instituição. Os sujeitos da investigação foram 42 bebês menores de 2 anos de idade, cujas vivências foram acompanhadas, envolvendo suas relações com as professoras, outras crianças e com os artefatos culturais disponibilizados. No sentido de buscar indicativos de respostas para tal objetivo, foi desenvolvido o estudo a partir de uma pesquisa de cunho etnográfico, em uma creche no município Blumenau – Santa Catarina. Na recolha de dados foi utilizada a observação participante como técnica para as primeiras proximidades e para investigar os bebês. Os instrumentos adotados foram o diário de campo, o celular para uso da captação de imagens e curtos registros filmicos, sendo ambos os principais geradores dos dados analisados. A partir de uma aproximação bastante profícua no campo teórico interdisciplinar, analisa-se uma relevante quantidade de dados construídos, que originaram quatro categorias: Arte e Natureza: Linguagens Genuínas; Tempo e Ritmo: Regulação da Autonomia; Sons e Tons: Alinhavos de Gostos Espaço e Ambiente: Arranjos de Sensações. Cada uma destas categorias é nomeada e analisada tanto em termos de práticas quanto de representações. As considerações finais demonstram que as proposições pedagógicas que primam pela fruibilidade artístico-cultural vivenciadas na creche, revelam que a experiência estética acontece para o bebê de maneira desinteressada, quer dizer, na relação mediada pela subjetividade, e não de imposição e controle, bem como, abertura inesgotável de possibilidade para sentir o que esta experiência repetidamente provoca no bebê. Desde que, assegurados caminhos, tempos e modos peculiares de recepção, percepção e apreciação para a fruição. E por fim, cabe pensar a partir das categorias analisadas que os bebês não são sujeitos apenas contemplativos diante da cultura e da arte, mas com desvelo criativo e com sensibilidade exibida pelo corpo, compreendem, vivem e fruem o mundo.

Palavras-chave: bebê. creche. experiências. fruição. arte. sensível. ação social.

Babies as culture agents: the artistic-cultural fruibility in context of day care center

ABSTRACT

The reflections presented in the developed study approach the themes of art and culture, in the context of the day care center from an interdisciplinary dialogue between Pedagogy and the Sociology of Childhood. The objective of the investigation is to know the artistic-cultural and aesthetic experiences for and with the babies in the day care spaces, reflecting on the pedagogical propositions, focusing on the artistic-cultural and aesthetic experiences present, as they are presented and enjoyed by babies in the institution. The subjects of the investigation were 42 babies under 2 years old, whose experiences were monitored, involving their relationships with teachers, other children and with the cultural artifacts available. In order to seek indicative answers for this objective, the study was developed from an ethnographic research, in a day care center in the city of Blumenau - Santa Catarina. For the data collection, participant observation was used as a technique for the first proximity and to investigate the babies. The instruments adopted were the field diary, the cell phone for use in capturing images and short film records, both being the main generators of the analyzed data. From a very fruitful approach in the interdisciplinary theoretical field, a relevant amount of constructed data is analyzed, which gave rise to four categories: Art and Nature: Genuine Languages; Time and Rhythm: Autonomy Regulation; Sounds and Tones: Tastes of Tastes Space and Ambience: Arrangements of Sensations. Each of these categories is named and analyzed in terms of both practices and representations. The final considerations demonstrate that the pedagogical propositions which emphasize the artistic-cultural fruibility experienced in the day care center reveal that the aesthetic experience happens to the baby in a disinterested way, that is, in the relationship mediated by subjectivity, and not by imposition and control, as well as, inexhaustible opening of possibility to feel what this experience repeatedly causes in the baby. Since, assuring paths, times and peculiar modes of reception, perception and appreciation for fruition. And finally, it is worth thinking from the analyzed categories that babies are not only contemplative subjects in the face of culture and art, but with creative care and sensitivity displayed by the body, they understand, live and enjoy the world.

Keywords: baby. nursery. experiences. fruition. art. sensitive. social action.

ÍNDICE	
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
LISTA DE SIGLAS	X
LISTA DE FIGURAS	XI
LISTA DE EPISÓDIOS	XII
LISTA DE ANEXOS	XIII
INTRODUÇÃO	1
Meus contornos, meus prenúncios...	1
Do início do percurso investigativo...	4
A textualidade da tese composta pela articulação das ideias...	6
I DISCUSSÕES SOBRE OS DIREITOS LEGAIS DA INFÂNCIA	9
1.1 Marcos das Políticas Públicas e dos Direitos na Infância	9
1.2 Embasamentos do Lugar Social dos Bebês nas Políticas Educacionais no Brasil	16
1.3 Ajustes de Rota na Construção de Diretrizes Curriculares de Blumenau	19
1.4 Políticas de Atendimento à Infância: Histórias das Creches Blumenauenses	22
II ESTUDOS DA CRIANÇA: CONTRIBUTOS SOBRE INFÂNCIA, BEBÊ E CRECHE	29
2.1 Diálogos Entre a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância	29
2.2 Uma Pedagogia da Infância que inclua os bebês	37
2.3 A Singularidade do Bebê no Campo Sociológico: um Diálogo com as Culturas na Infância	45

2.4 A Etapa Creche como Território Complexo de Relações	56
2.4.1 A Constituição da Subjetividade do Bebê – Ação e Relação	57
2.4.2 A Intimidade por Parte dos Bebês na Creche	61
2.4.3 Percepções de Artificialidade na Creche	65
III ENSAIAR NO MÉTODO	69
3.1 A Etnografia: uma Aliada nas Pesquisas com Bebês	69
3.2 A Escrita Etnográfica Responsiva com os Bebês	74
3.3 A Adoção da Triangulação e a Reflexividade Metodológica com os Bebês	76
3.4 Considerações Éticas na Pesquisa com Bebês: Cuidados, Participação e Visualidades	77
3.4.1 O Tom Ético Nas Visualidades	82
3.5 O Contexto da Pesquisa – O Chamamento para a Escolha do Campo	84
3.5.1 O CEI Escolhido	86
3.6 O Percorso Investigativo	98
3.7 A Tessitura do Encontro com a Instituição, as Famílias e os Bebês	100
3.8 Geração dos Dados	108
3.9 Em Campo, com o “Diário Cheio de Estrelas”	111
IV NA CAPTURA DO SENSÍVEL	119
4.1 O Encontro com a Cultura, a Arte e a Dimensão Estética	119
4.2 Experiências Artístico-Culturais e suas Teias para os Bebês na Creche	127
4.3 Bebês Agentes de Cultura: Produto e Produtor de Cultura	137
4.4 Inventário do Espaço Ambientado: Delinear o Contexto	145
4.5 Modos como a Experiência Artístico-Cultural é Apresentada e Fruída pelos Bebês	154
4.5.1 Arte e Natureza: Linguagens Genuínas	155
4.5.2 Tempo e Ritmo: Regulação da Autonomia	168
4.5.3 Sons e Tons: Alinhavos de Gostos	182
4.5.4 Espaço e Ambiente: Arranjos de Sensações	196

4.6 Um Contexto formativo com as professoras	206
V CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	218
ANEXOS	235

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

CADH – Convenção Americana sobre os Direitos Humanos

CDC – Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança

LDB – Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SEB – Secretaria de Educação Básica

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPI – Plano Nacional Primeira Infância

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

RNPI – Rede Nacional Primeira Infância

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UPES – Unidades pré-escolares

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CEIs – Centros de Educação Infantil

CCEIs – Centros Comunitários de Educação Infantil

CDs – Creches Domiciliares

FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau

ONGs – Organizações não governamentais

BNCC – Bases Nacional Comum Curricular

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 A bebê investigadora.....	42
Figura 2 Quero ir junto.....	45
Figura 3 Primeiros Dizeres - Subjetividade.....	58
Figura 4 Primeiros Dizeres – Intimidade.....	62
Figura 5 Primeiros Dizeres – Artificialidade	66
Figura 6 De volta pelos caminhos que levam à creche.....	88
Figura 7 Matrícula dos bebês.....	90
Figura 8 Matrícula dos bebês.....	90
Figura 9 Matrícula dos bebês.....	91
Figura 10 À primeira vista.....	92
Figura 11 O Hall.....	94
Figura 12 Continuação Hall	95
Figura 13 Eixos da Proposta Pedagógica do CEI.....	96
Figura 14 Diário de estrelas no parque	113
Figura 15 Diário de Estrelas – Tatuagem	116
Figura 16 A onda.....	128
Figura 17 Baby Shark.....	140
Figura 18 Pingu.....	141
Figura 19 Espaço Ambientado	148
Figura 20 Arte no Hall	149
Figura 21 A Estante Colmeia.....	150
Figura 22 A escada de Acesso	151
Figura 23 Interações e aconchegos.....	152
Figura 24 Acompanhamentos	153
Figura 25 A cadeira que senta o cogumelo.....	157
Figura 26 A trama do que colhi e escolhi	160
Figura 27 Bem-vindos!.....	163
Figura 28 Urucunzando	165
Figura 29 Leite psicodélico	169
Figura 30 Primeira Sequência.....	171

Figura 31 Segunda Sequência	172
Figura 32 Terceira Sequência	174
Figura 33 Bandeja de Experimentação	177
Figura 34 Sombras e Rock.....	183
Figura 35 Luzes e Brilhos	184
Figura 36 O Rock em mim.....	186
Figura 37 Ópera pra que te quero.....	192
Figura 38 Crochetando.....	198
Figura 39 Casa de Crochê	201
Figura 40 Sombras do sol.....	203
Figura 41 Formação de Professores – Fundação Cultural de Blumenau	207
Figura 42 Mosaicos	209

LISTA DE EPISÓDIOS

Episódio 1	29
Episódio 2	42
Episódio 3	46
Episódio 4	114
Episódio 5	128
Episódio 6	141
Episódio 8	157
Episódio 9	160
Episódio 10	163
Episódio 11	165
Episódio 12	169
Episódio 13	177
Episódio 14 (1ª parte)	183
Episódio 14 (2ª parte)	184
Episódio 15	192
Episódio 17	201
Episódio 18	203

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Participação dos bebês	235
Anexo 2 Termo De Consentimento Livre e Esclarecido das Professoras	237
Anexo 3 Termo de Compromisso da Pesquisadora	239

De
Di
Co

À memória de Rafael Marostica – um amor eterno;
Ao meu pai Tadeu cheio de orgulho e minha incansável mãe Neusa – sempre presentes e
afetuosos;
Às minhas filhas amadas Hamanda e Giulia – riquezas da minha vida;
À toda minha família adorável irmãs, cunhados e sobrinhos;
À memória das minhas avós professoras Carmosina e Almira – o elo mais presente de toda
uma geração que passou;
E a Vicente, meu neto – representante de uma geração que acaba de chegar.



No começo não era nada, no começo era a possibilidade, o desejo de imaginar, a necessidade de criar, de elaborar, de pensar o que está pensado. Mas há algo para ser pensado? Existe, fora de mim, alguma coisa, sensação, visão (sensível), que já não está em mim?

Introdução

Meus contornos, meus prenúncios...

Há um valor, acrescentado ao início do projeto de pesquisa, que é o que se passa no nosso entorno, de pesquisadora, que, teimosamente, revela nossa essência e não para de insinuar poeticamente nosso corpo todo, que escancara nossos sentidos, paixões e cria cumplicidades com aquilo que nos rodeia e morosamente se inclui, se completa na forma de escrever. Segundo Arendt (2015, p. 220), “[...] não é o início de uma coisa, mas de alguém que é ele próprio um iniciador”, então a experiência de começar algo, incita inicialmente um começar-se, uma ação, imprimir um movimento que faça algum sentido a mim¹. Preocupava-me com o tempo, mas o tempo se acha quando se quer atingir objetivos do projeto, se prioriza, se pegam as rédeas, mas não sabia se teria fôlego para que meu texto habitasse uma tese.

Minha escrita sempre foi movida pela desconfiança dos meus pensamentos, pelo batimento de um coração, hoje vóterno, que me constituíram e continuam. Minha sensorialidade revelou os meus retratos nesse tempo e lugar de viver, de ver, de sentir e tocar. O meu jeito de dizer leva à profusão dos sentidos e se assenta em Le Breton (2016). Os meus olhos, acariciavam com o olhar, que se entreteram numa imensidão de imagens vistas e outras fantasiadas que são difíceis de narrar. Minhas mãos que queriam tocar, mas no inverso sentido também ver, repousaram inúmeras vezes sobre meu rosto e, quando quis desabar, elas se agarraram a outras mãos que estavam ali presentes, estendidas para o apoio encontrado e desmedido, a me acariciar e até curar; meus ouvidos evocaram muitos ruídos, me afeiçoaram ao que era tocante e tocado, ainda longe de mim, me deram orientação e sonoridades tão particulares; e meus lábios traduziram meus chamamentos, comunicaram a necessidade de barulhar, de calar, ligar, contactar numa avalanche de triviais conversações às vezes com discordâncias, constrangimentos, mais na maioria das vezes me levaram aos avizinhamentos da razão e da emoção.

¹ Como escolha, optei por escrever algumas partes da tese como a Introdução e as Considerações Finais na 1ª pessoa. “Neste texto, passo do eu ao nós, do nós ao eu. O eu não sou pretensão, é tomada de responsabilidade do discurso. O nós não somos majestade, é companheirismo imaginário com o ‘leitor’” (Morin, 2002, p.46.). Na companhia de muitos autores e autoras me provocaram e convidaram a pensar sobre os bebês recém chegados em uma instituição coletiva “creche” e seu ineditismo foi algo a ser enfrentado. No restante do texto, ao longo da escrita, recorro a força do coletivo e apresento o “nós” (1ª pessoa no plural) como a possibilidade de expressar esse conjunto de pessoas que compartilham de um mundo comum (Arendt, 2015).

Pouco a pouco, meu corpo e sentidos foram se juntando a outros elementos, passou a ser constante o uso dos óculos para alguém da minha idade que me davam condição mínima de manter-me leitora e escritora; para melhor ou pior, o café, habitualmente, dissolvia todas as angústias, surpreendentemente me dava força e me mantinha alerta nas longas madrugadas silenciosas, como se não bastasse o chocolate meio amargo que me trouxe, nesses momentos, conforto.

Saltando para alternados finais dos dias, depois de esvaziadas tentativas de produção, também fizeram companhia um bom vinho do Porto, resquícios da estadia portuguesa, que quebrava o ritmo, desacelerava as ideias e trazia alguma ironia e, por fim, algum charuto para uma vez ou outra, saltar o tédio nos tempos de reclusão.

As folhas sem pautas, amareladas de vários blocos, destrincharam um emaranhado de rabiscos, notas percorridas em dezenas de textos de artigos, livros, ensaios que se amontoavam, se embaralhavam e, ao final de quatro anos, davam, além de uma vivacidade e, confesso, certa nostalgia, uma angústia a respeito do desconhecido que se revelou no doutorado.

Os livros me cercaram e abraçaram, e, dentro de cada um deles, as referências recorrentes minaram a escrita da tese. Estas trouxeram nuances aprendidas com base nas leituras que me tiraram de meu monólogo com base em leituras anteriores. Em geral, me inundavam, de forma irreverente, inovadora e me impulsionaram para compreender qual direção seguir.

Nos últimos dois anos, seria errado ignorar o mundo desalinhado vivido durante a tese, os cenários atuais entristecidos, relacionados às políticas públicas e aos direitos humanos, e especialmente aqueles que afetam desproporcionalmente às crianças diretamente ou indiretamente. Segundo Eduardo Galeano (2007), entre todos os reféns do sistema, são elas, as crianças, que vivem em pior condição, a sociedade as espreme, vigia, castiga e às vezes mata: quase nunca as escuta, jamais as compreende" (p. 13). A esse tempo pandêmico, os dizeres, o pensar nos direitos da criança, na situação social, cultural da infância, no propósito da pedagogia da infância que, circunstancialmente, se viu arrancada de sua obrigatoriedade de funcionar nas instituições educativas no modelo presencial e habitual, impôs-se a reconfiguração de políticas e de práticas midiáticas, até então, impensadas.

Considerando-se o fato de que somos sujeitos de experiências e culturas próprias, nossas expressões/impressões tão pessoais são relevantes para justificar a elaboração sinuosa de um percurso acadêmico e construir argumentos que nos ajudem a defender a proposta nesta tese. Para isso, percorri um longo caminho, relativo a, especificamente, trinta e quatro anos de andanças no magistério, na rede pública. Nesse período fui professora, alfabetizadora, gestora, gerente de ensino e professora universitária. Sempre mantive o desejo de significar, de desconstruir o que se fixava nas paredes, nas

práticas adormecidas e nos pensamentos cimentados quando pouco se ousava falar de arte e cultura para bebês.

No percurso investigativo, não entro no campo como se não soubesse nada de crianças, especialmente sobre bebês, carrego o fruto da formação acadêmica na Pedagogia com habilitação na educação Infantil, pós-graduações *lato sensu* na área da infância. Nas minhas andanças, meu encontro com a educação infantil se revelou há dezesseis anos quando, ainda, cursava o mestrado, em que me debrucei sobre a identificação das principais características, conhecimentos e critérios para a docência na educação infantil (Souza, 2006). Outra experiência que me fez aprendente, foi como professora na universidade nas disciplinas ligadas à Educação Infantil, a crianças, a infância; e principalmente da função de coordenadora pedagógica em creches juntamente com os bebês, professores, famílias e comunidade, onde, realmente, percebi que tinha muitas perguntas e poucas respostas, isto, somada mais a bagagem de vida que trago com histórias e vivências que não são tão pesadas, grandes como diria Clarice Lispector (1999), mas que carregam alguns quilos.

Então, quando escrevo lembrando minha caminhada, sou convidada a vasculhar, buscar minhas raízes que estão atreladas ao meu modo de viver e de agir profissionalmente. Voltar num tempo, num espaço que desperte memórias carregadas de ruídos, cores, cheiros e ritmos é entregar-me àquela que fui, para pensar sobre quem sou. Enquanto doutoranda dos Estudos da Criança, no Instituto de Educação – Universidade do Minho –, área de especialização Infância, Cultura e Sociedade pude povoar de gente, de livros e de (des)encontros nas minhas descobertas, que me suportaram em relação ao propósito de estar envolvida com crianças, principalmente os bebês, e significar os conhecimentos sobre o universo infantil e educativo.

Para Eco, na escrita de uma tese, é necessário, sobretudo, "descobrir" algo que, ainda, não foi dito. Necessita-se, segundo o autor, conhecer a fundo o quanto foi dito sobre o mesmo argumento pelos demais estudiosos e avançar na disciplina a que se dedica. A dita astúcia argumentativa se faz tornando-se mais conhecedor do tema de interesse, evitando que a tese se torne um aglomerado de temas e conceitos dispersos que não dialogam. Trata-se, sobretudo, de um esforço preciso, de sério estudo e que, ao final, se consiga mostrar descobertas sobre o tema escolhido. Tenho consciência de que sempre há o que se dizer, e novas formas de interpretar.

Nas páginas que seguem, compartilho as experiências contidas nesta tese, decorrente de um processo de reflexividade com o propósito de edificar um design de pesquisa.

Do início do percurso investigativo...

Em sintonia com um mapa teórico que nos é caro, o qual vem afirmar e tratar das crianças como atores sociais com as suas próprias experiências por direito e suas formas de vislumbrar o mundo (Christensen & Prout, 2002), nos contextos materiais, culturais e sociais em que vivem (Corsaro, 2011), num movimento de reversão da invisibilidade em que estiveram reféns até meados dos anos 80 (Sirota, 2006), refletir sobre a construção desse discurso move a chegada ao campo.

Movemo-nos na direção da superação, da capacidade de confrontarmos com o distorcido aos olhos do adulto, resulta valermo-nos de vários caminhos teóricos, metodológicos e retalhados de vivências para interpretar as manifestações e expressões das crianças. Um reencontro incessante com o bebê que indaga, que solicita um retrato ampliado do que vê, que não limita fronteiras quando revela o que realmente quer pela linguagem peculiar, do que toca sem métricas no que se quer sentir, que não se prende ao penso, mas ao eu posso.

O reconhecimento das experiências artístico-culturais dos bebês como ricas possibilidades de fruição e aprendizagens, faz jus à Pedagogia da Infância em consonância com os Estudos da Criança, que não podem mais ser desperdiçada. Se encaminham movimentos inovadores em creches atrelados a teatros, museus, oficinas de circo, academias de ritmos que visam a manifestações e expressões, a considerar, de forma prestigiosa, os fazeres artísticos e produções infantis também nos espaços educacionais, sem pressa, levando os bebês à satisfação, a fruição, à participação e às escolhas que os deixam felizes, próprias ao seu desenvolvimento.

Essa conjugação de contributos progride e influencia a **justificativa do interesse** pela temática desta pesquisa, que pretende estudar as relações entre a produção artístico-cultural e receptividade na infância, particularmente dos bebês, que solicita um olhar diferente sobre o que propor, como propor e qual o sentido disso para eles. Uma relação pouco discutida no papel educativo dos professores de bebês, no processo de aproximação das produções artístico-culturais na creche.

A **questão de investigação** surge da compreensão da dimensão dos direitos na infância com base nos referenciais teóricos da Sociologia da Infância, da Pedagogia da Infância de modo a revelar e assegurar a importância da fruição cultural para as crianças, desde os bebês.

O **objetivo principal** desta pesquisa consiste em conhecer as experiências culturais, artísticas e estéticas para e com os bebês nos espaços da creche. E definimos como **objetivos específicos**:

- Revelar os modos como a produção artístico cultural é apresentada e fruída pelos bebês.

– Compreender de que modo se promove o fazer cultural para e com bebês nos espaços de creche.

– Dialogar sobre experiências estéticas a partir das manifestações culturais vividas na creche.

Participaram da pesquisa no total 42 bebês (20 meninas e 22 meninos), de 0 a 2 anos, divididos em três grupos denominados Creche I, Creche II A e Creche II B, todos com matrícula integral, ou seja, que frequentam a creche nos períodos matutino e vespertino.

Abre-se uma possibilidade de contributos para a Sociologia da Infância com base na ideia das experiências artístico-culturais, de fruição cultural para os bebês pela experiência estética sensível. A escrita da tese está permeada de conceitos que não caminham sozinhos, se entrelaçam com a cultura e a arte contemporânea. Nesse percurso há a “experiência” regada pela perspectiva de Dewey (2010). A experiência possui qualidade estética, vista como singular, acontece ao acolher as complexidades e sutilezas, no amadurecimento da sensibilidade que se dá no abreviamento da receptividade, ou seja, a morosidade da percepção das coisas da vida real, o excesso de sensações e impressões permite o equilíbrio entre o agir e o pensar. No encontro com Larrosa (2002, p. 28), “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido”, entoada pela rara riqueza das experiências que atingem a humanidade, relacionadas ao patrimônio cultural (Benjamin, 1994). Em relação ao universo dos bebês, as experiências de mundo, o desenvolvimento contínuo delas sem atropelamentos, sem um estar ali por estar na creche, não é, apenas, o que se passa (Larrosa, 2002), é expandir as potencialidades, a imaginação e oportunizar a autoria dos bebês.

Assim, pareceu essencial potencializar um conceito que desse conta, ainda que sumariamente, da fruibilidade artístico-cultural para os bebês em contexto de creche; bem como criar condições que assegurem esse direito de fruição, como diz Martins & Picosque (2012), para os bebês, ligada ao mundo da arte e da cultura. Notadamente, as referências nada escassas que a onipotência dos produtos das indústrias culturais divulga e comercializa, intensificando a fluidez entre o simbólico e o econômico, alargam as diferenças na trama social (Duarte Jr., 2000). Entendo que há um modelo hierarquizado de dominação cultural que define as escolhas, os gostos ditados, aparentes pela estrutura de consumo e que reflete num alto grau nas crianças, aceite como espécie de magia social. Disparada por estes interesses, a fuga dessa estrutura, se dá num diálogo possível a partir da dimensão da sensibilidade necessária para fruir.

A textualidade da tese composta pela articulação das ideias...

Diante dos desafios postos e visando responder os objetivos apresentados, esta tese está organizada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, **Discussões sobre os Direito Legais da Infância**, mostra que a Educação Infantil brasileira vem caminhando na direção de abrir discussões que priorizem as essencialidades ao falar de linguagens, de criação, de expressões, de repertório artístico cultural; não somente de crianças como de adultos, e provocando significativas mudanças nas últimas décadas. Essas discussões contemplam aspectos da reflexão provocada, cultivada no contexto citado e perpassam a concepção de criança, de infância, de instituições de Educação Infantil, dos tempos e dos espaços, das interações e das brincadeiras. Além disso, voltam-se à relação indissociável entre educar e cuidar, e os princípios éticos, políticos e estéticos que regem a Educação Infantil, consolidando-a como etapa de Educação Básica nos dispositivos legais. Destaco que, embora muito se tenha avançado, há concepções e práticas pedagógicas antagônicas, desenvolvidas em espaços formais de Educação Infantil, em que a criança, ainda que considerada sujeito histórico, social e cultural, é vista em uma relação dissociada do cuidar e do educar, compreendendo o ato de cuidar em um sentido assistencialista, sobrepondo-se ao ato de educar e o não reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Nesse sentido, e com base no desejo de tecer relações com as experiências artístico culturais, inscritas na dimensão do sensível, apresento um breve contexto histórico sobre a Educação Infantil no município de Blumenau/SC, revestido pelos dispositivos legais.

No segundo capítulo da tese, intitulado **Estudos da Criança: os Contributos Sobre Infância, Bebê e Creche**, a fim de construir um recurso basilar, uma troca que traga alguma faísca ao debate, não trago, detalhadamente, uma história memorialística, uma exatidão cronológica, mas um diálogo substancial da Sociologia da Infância com a Pedagogia da Infância, áreas que se dedicam a pensar como as relações das crianças com o mundo são mediadas socialmente, e sobre o complexo processo de desenvolvimento humano, largamente ampliado pelas vivências culturais nessa etapa da vida. O que possibilita a formação e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas, alicerçadas em intencionalidades que priorizem caminhos éticos, de direitos e protagonismos.

Isso implica abandonar ideias reducionistas, de senso comum, sobre a imagem de criança, da noção de infância atreladas à sociedade, às instituições, bem como romper com práticas pedagógicas espontaneístas na educação. Mas possibilitar e construir movimentos que abarquem a complexidade do

desenvolvimento humano com crianças tão pequeninas, os bebês, no contexto educativo da creche, tendo como eixo norteador a arte e a cultura.

No terceiro capítulo, **Ensaio no Método**, apresento o percurso metodológico da tese, que exige a descrição pormenorizada de cada uma das escolhas feitas, dos trajetos traçados e trilhados e dos recursos empregados.

A escolha das estratégias metodológicas para a geração dos dados, os sujeitos envolvidos, os referenciais teóricos, entre outros, são imprescindíveis para que uma pesquisa traga resultados significativos. Por uma questão de escolha metodológica nesta investigação abordaremos a pesquisa etnográfica, por considerá-la apropriada, sensível aos estudos que consideram o engajamento dos bebês. A pesquisa etnográfica com crianças é uma possibilidade rica para captar achados, defendendo Graue & Walsh (2003, p. 22) a importância de que os investigadores pensem nas crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real. Escolhe-se a etnografia como o caminho possível para concretização de uma experiência de proximidade (Geertz, 1989) e, particularmente com bebês, uma proximidade e dedicação por longo tempo (Graue e Walsh, 2003), com a consciência de que a simples presença da investigadora não garante sua aceitação em relação aos bebês, às professoras, famílias e outros profissionais.

De cunho interpretativo, como sugere a etnografia, descrevo as particularidades do contexto pesquisado e escolhido, e como ocorreu o chamamento para o campo investigado, tendo presente que há aspectos iniciais que podem se alterar durante a pesquisa, ou seja, ela é flexível e autocorretiva. Compreende-se o descrito, destacando a observação participante, como estratégia apropriada para investigar crianças em contexto, onde se quer caracterizar as minúcias, um olhar direcionado para o simbólico, perceber o bebê e suas relações, como recebe as propositivas dos adultos, reveladas em gestos e palavras pelas suas impressões do mundo. Então, descrever e interpretar qualitativamente neste estudo com os bebês são implicações levadas a sério, considerando as questões éticas que salvagam o superior interesse dos bebês.

A escrita neste capítulo dá ênfase ao diário de notas, convertido em **“Diário de Estrelas”**, pois permitiu-me aproximar mais do que observava e ao mesmo tempo ser observada, estreitando vínculos, que favorecem as relações e permitem uma participação sensível e profunda junto dos bebês.

As observações se moldam, se aprimoram, na medida em que eu busco perspectivas mais precisas sobre o que ver, significando o tema de meu interesse. Isto é perceptível, no decorrer da tese, especificamente neste capítulo, aparecendo relatos pincelados em **“Trechos”** não lapidados, uma escrita crua, que se tornaram uma forma de me ajudar a criar mais significados, ordenar meu pensamento, de

rememorar o vivido e tornar mais aparente aos que não estavam no contexto, as primeiras experiências em campo.

Busco criar um viés de percurso sensato desde o início da escrita da tese, com mostras de **“Episódios”** mantidos na íntegra, que aglutinam verdadeiros sentidos e permitem pespontar questões pertinentes e essenciais à criança e à infância nesta investigação, para que se possa pensá-las com base na materialidade encontrada nos eventos registrados no “diário de campo”. Percebido, não apenas, como um objeto que carrega escritos esboçados na dinâmica da creche, mas como um lugar de encontros a ser detalhado mais adiante, juntamente às metodologias visuais produzidas durante as observações que ampliam potencialidades e trazem aproximações profícuas no encontro com os bebês e seu jeito de fruir as experiências.

As páginas dedicadas ao quarto capítulo intitulado **Na Captura do Sensível o Encontro com a Cultura, Arte e Dimensão Estética**, foram ocupadas fundamentalmente para uma aproximação ao tema cultura, arte e estética. Dedico-me e proponho abordar a ação do bebê de produzir continuadas marcas no mundo, a partir do questionamento de como se apresentam experiências artísticas-culturais especificamente para os bebês e como é a fruição dessas, nas proposições educativas na creche. Na busca de respostas, se percorre um fértil e congestionado universo teórico sobre práticas culturais, sensoriais, estéticas nos espaços formais de educação, sem sobretudo reconhecer expressamente as culturalidades voltadas para os bebês e suas famílias. No entanto, a discussão aborda o tempo todo a perspectiva recente de que os bebês são públicos de cultura.

Discurso sobre o convite dos bebês, ao desprendimento do gesto, do “talvez faça sentido”, da possibilidade da manifestação da linguagem sem pronúncias, do consentimento do inacabado na agência própria do bebê, de deslocar-se do óbvio para o surpreendente. Uma compreensão intensa e modificada na maneira de estar no mundo bisbilhotado pelo bebê. Como se alicerça o interesse em pensar a relação da experiência estética com o outro, com o que acontece, com uma mescla de objetos oportunizados e criados nas experiências artístico-culturais. Trago o material empírico e as análises das vivências dos bebês, tendo como primeiro plano as propostas pedagógicas entrelaçadas pela arte contemporânea e a natureza.

No último capítulo, as **Considerações Finais**, retomo os principais achados da tese e aponto as possíveis contribuições desta para o campo da Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância, bem como são apresentadas as experiências artístico-culturais junto dos bebês na creche. Sintetizo minhas conclusões tecidas no quarto capítulo, onde estão as categorias de análise e seus desdobramentos, bem como respondo a minha primeira e principal questão da investigação.

I Discussões sobre os Direitos Legais da Infância

1.1 Marcos das Políticas Públicas e dos Direitos na Infância

A forma como são vistas e tratadas as crianças perante o direito e às políticas públicas sociais nacionais de educação, saúde e lazer, passou por grandes mudanças no território nacional brasileiro, historicamente, a partir da década de 1970 e, especialmente, nos últimos anos. Estudos sobre a infância e as interações destas em espaços coletivos contribuem, significativamente, com conhecimentos que subsidiam a maneira de pensar e, conseqüentemente, a prática pedagógica na Educação Infantil no Brasil.

Até o advento da Constituição Federal [CF] do ano de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], instituído no ano de 1990, as políticas existentes destinadas às crianças e adolescentes consideravam-nas como objetos de tutela e somente em situações de irregularidade, deixando de voltar os olhos e sentidos para as diferenças e necessidades únicas que constitui a categoria da infância. Segundo Barbosa (2010), em 1988, a Constituição Federal atendendo aos anseios da sociedade, especialmente o movimento de mulheres — feministas, sindicalistas ou moradoras de bairros —, definiu que o Estado brasileiro deveria garantir a oferta de Educação Infantil — pública, gratuita e de qualidade — para as crianças de 0 a 6 anos através do sistema educacional.

Assim, a partir da Constituição Federal, a educação das crianças passou a constituir-se como dever da família, da sociedade e do Estado, assegurando absoluta prioridade no direito das crianças à educação.

Efetivamente, no Brasil os direitos específicos das crianças aparecem a partir destas leis, fruto de intensa mobilização da sociedade civil brasileira, constituindo-se um instrumento de luta emancipatória em direção a uma relação mais democrática entre adultos e crianças. De acordo com Agostinho (2013):

Temos uma nova concepção de criança como “sujeito político” e “sujeito de direitos”, considerando, assim, as crianças com status próprio de cidadãos, contrapondo-se ao então Código de Menores, que concebia a criança apenas como “menor carente, abandonado ou infrator” (p.235).

Diante do contexto do antigo Código de menores (Lei n. 6.697/79), pouco se falava acerca da efetiva garantia de direitos básicos pela família, comunidade e estado às crianças e adolescentes, independentemente de suas condições sociais ou realidades familiares.

O novo paradigma implementado, com a chegada dos textos legais supracitados, propõe à comunidade uma visão mais humanitária no que concerne à infância, suas peculiaridades, sua efetiva participação social e cultural, e traz avanço considerável sobre o papel que crianças e adolescente possuem diante de uma sociedade, trazendo o Princípio da Garantia de Absoluta Prioridade em todos os meios de atendimento.

Segundo Cury (2010), a necessidade de se reconhecer proteção especial à infância, já vinha sendo discutida em momento prévio à promulgação da CF/88 e do ECA/90:

A inspiração de reconhecer proteção especial para a criança e ao adolescente não é nova. Já a Declaração de Genebra de 1924 determinava “a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial”; da mesma forma que a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (Paris, 1948) apelava ao “direito a cuidados e assistência especiais”; na mesma orientação, a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (Pacto de São José, 1969) alinhavava, em seu art. 19: “Toda criança tem direito às medidas de proteção que na condução de menor, requer, por parte da família, da sociedade e do Estado” (p.18).

O art. 227 da CF/88 espelha, de forma clara, a disciplina de proteção integral de crianças e adolescentes, como dever da família, Estado e sociedade, aqui incluídos de forma expressa os direitos à educação e à cultura:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Frente ao novo contexto, o ECA/90, traz consigo a afirmação do Princípio de Proteção de Integral disposto pela CF/88, mais especificamente, em seu art. 4º, além do que dispõe ao longo de seu teor sobre as medidas necessárias para a sua efetiva aplicação.

Tem-se, neste momento de evolução de direitos, o reconhecimento da criança e do adolescente como efetivo sujeito de direitos e não mais apenas como objeto a ser tutelado. Destaca-se:

Portanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente aponta para a inclusão definitiva da população infanto-juvenil no âmbito das políticas públicas, rompendo com a tradicional criação de serviços paralelos e estigmatizantes destinados aos menores. Fica evidente que a política de proteção à infância define-se pela intersetorialidade, ou seja, compõe-se de todas as políticas necessárias ao cumprimento dos direitos reconhecidos e proclamados na referida lei (Silva, 2004, p. 14-15).

No âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 53, ficaram dispostas, de forma clara, as garantias do direito à educação de crianças e adolescentes, incorporando o direito à Educação Infantil, ao estabelecer que é dever do Estado assegurá-lo:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (Brasil, 1990).

Ademais, e talvez com ainda maior importância, no teor do art. 54, restam previstos os deveres do Estado relativos à educação, dentre os quais se destacam: “IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;” e “V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;” (Brasil, 1990).

Um dos maiores exemplos de busca pela efetividade das diretrizes, que visam à dignidade de crianças e adolescente, voltada especificamente para a área da educação, é a alteração trazida ao Estatuto pela Lei 13.010/2014, que, ao inserir os artigos 18-A e 18-B (BRASIL, 1990), dispôs sobre o direito desses agentes de serem educados e cuidados sem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como forma de disciplina e educação. Essa disposição se aplica tanto no contexto familiar como nas políticas públicas em que qualquer pessoa da rede de atendimento fique responsável pelo cuidado e educação de crianças e adolescentes.

Já em um novo contexto de visão mais humanitária da infância, e necessidade de regularização de políticas de atendimento, no ano de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96), a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, como a sua

primeira etapa, vinculada e articulada ao “sistema educacional”, como um todo. Esse período marca estudos, pesquisas e publicações normativas para a efetiva construção da Educação Infantil no território nacional. A LDB traz a colocação de novos princípios, especificamente voltados para o ensino, dentre os quais já é possível inferir uma busca pela garantia de cultura, liberdade e acesso às artes percebido no art. 3º, II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (Brasil, 1996).

A educação infantil é trazida, então, como a primeira etapa da educação básica da vida de uma pessoa, sendo uma forma de educação complementar à ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança².

Destaca-se excerto de obra produzida sobre os avanços do marco da primeira infância, pelo Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara dos Deputados, Terra (2016):

A concepção mais ampla de educação infantil argumenta que a LDB (art. 1º) adota um conceito amplo de educação, que “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, e dispõe que (art. 1º, § 1º) a educação escolar é a “que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Portanto, creche e pré-escola correspondem a “educação escolar” ou

² Acerca da organização e divisão da educação infantil, a LDB apresenta, em seu texto atual:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013) II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013);

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Brasil, 1996);

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – Atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

“educação formal”, e programas de orientação e apoio às famílias com crianças pequenas são processos de “educação não escolar” ou “educação extraescolar” (p. 310-311).

Parte da visão antes ligada à assistência e ao serviço de oferta, como uma concessão e não um direito Kuhlmann Jr. (1998), mantida pelos municípios, a respeito do manejo das instituições de ensino básico destinado à educação infantil, sofre sensível alteração a partir da LDB, que trata, em seu art. 11, incumbências destinadas especificamente aos municípios. Importa ressaltar o teor do inciso V que prevê como obrigação municipal:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil,1996).

A obrigação de que as gestões locais, se atentem às especificidades de cada região, sua cultura e economias próprias trouxe, também, aos órgãos municipais, um incentivo necessário para buscar especificidades nos currículos e atendimento nas unidades de ensino, incluídas as destinadas à educação infantil como ampliação da oferta e acesso a vagas, um direito da criança e da família, e a busca por qualidade na formação docente.

As diversas formas de expressão de arte foram introduzidas pela LDB como componente de ensino obrigatório, desde a educação básica (art. 26, § 2º, Lei 9.394/1996), o que aponta, mais uma vez, para uma nova abertura dos parâmetros antes entendidos como ideais de educação, dando efetiva importância ao o que o contato com cultura e a arte desde a primeira infância pode trazer de salutar no desenvolvimento de uma pessoa.

Como a LDB trouxe, pela primeira vez, devidamente regularizada a educação infantil como integrante da educação básica, fez-se necessária a criação de um documento nacional que trouxesse, com base na experiência de profissionais atuantes, definições de procedimentos para guiar as instituições a fim de garantir o desenvolvimento das crianças em ambiente de creche, cientes de seus direitos relativos à infância, livre brincar e acesso a conhecimentos da realidade cultural e social da sociedade em que estão integrados.

A respeito dessa temática o Ministério da Educação e Desporto – MEC, no ano de 1998, formalizou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicando três volumes,

visando melhorar a oferta de educação disponibilizada às crianças, trazendo conceitos importantes para a primeira infância, objetivos e organização, estrutura e projeto da educação infantil.

O referencial firmou o ideal da importância da participação familiar no ambiente de creche e uso, tanto pelos profissionais atuantes como pelas próprias crianças atendidas, das diferentes etnias, culturas e tradições, como forma de desenvolver sentidos, respeitar o coletivo e entender seu ambiente sensorial. Dispôs um volume inteiro relativo à experimentação, ao “Conhecimento de Mundo”, que traz como eixos importantes o Movimento, a Música, as Artes Visuais, a Linguagem Oral e Escrita, a Natureza e a Sociedade e Matemática. Se, por um lado, esses referenciais consolidam os espaços de Educação Infantil como propositivos para diversificadas experiências estabelecidas entre os sujeitos; por outro, também anunciava uma aproximação ao Ensino Fundamental demarcado com base em perspectivas conteudistas. Outra crítica a esse referencial foi o modo estrategista de o governo forçar sua adoção, estabelecendo que a liberação de recursos à formação de professores dessa etapa educacional somente ocorreria se o RCNEI fosse adotado como currículo oficial (Barreto, 2003).

Em 1999, o MEC juntamente ao Conselho Nacional de Educação (CNE) formulou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, revistas em 2009, a fim de elencar critérios para a qualidade no atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Esse documento apresenta um grande avanço no que concerne às políticas de atendimento educacional para as crianças pequenas e intenciona construir uma ideia do que se quer para a Educação Infantil³.

Ao longo dos anos, estiveram em vigor inúmeros Planos Nacionais de Educação, cada qual refletindo os entendimentos específicos de sua época. O mais recente PNE, aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, elaborou como meta 1 a universalização, até 2016, da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliação da oferta⁴ de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do referido plano (Brasil, 2014).

³ O trabalho encomendado pelo MEC e Secretaria de Educação Básica (SEB), intitulado Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, teve como consultora Sônia Kramer.

⁴ Segundo dados do Censo Escolar 2018, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nessa faixa, o atendimento escolar é de 32,7%, o que revela um substancial espaço para ampliação da oferta. Isso representa elevar as matrículas dos atuais 3,6 milhões para cerca de 5,5 milhões. No período de 2014 a 2018, as matrículas em creches cresceram 23,8%. Somente em 2018 o aumento foi de 5,3%. O Brasil tem, atualmente, 69,7 mil creches, sendo 74,8% delas na zona urbana. A maioria, 59,4% é municipal e 40,4%, privada; 25% das creches privadas são conveniadas com estados e/ou municípios. A educação infantil como um todo, considerando creche e pré-escola, tem 8,7 milhões de alunos.

Partindo do ideal de que os princípios constitucionais e do Estatuto da Criança e do Adolescente não são os únicos responsáveis por regularizar direitos inerentes às crianças; tendo em vista, ainda, que a LDB, o RCNEI e o próprio PNE atribuem às autoridades locais a tomada de medidas específicas de atendimento à educação infantil, necessitando, assim, de complementação por parte dos reais agentes responsáveis pela aplicação de políticas públicas em sede local, surge a Lei 13.257/2016, visando estabelecer políticas específicas para a primeira infância, aqui abrangidas as crianças de até 5 anos de vida.

A primeira infância traz conotações únicas, diferenciadas das demais crianças e adolescentes, cabendo, dessa forma, a adoção de políticas públicas específicas no que concerne aos ambientes de educação destinados a este público.

O texto das políticas públicas da primeira infância dispõe, em inúmeros de seus artigos, a necessidade de que seja garantido, de forma prioritária, o acesso à cultura para crianças nesta faixa etária. O art. 15, mais especificamente, dispõe que as políticas públicas deverão, necessariamente, garantir que as crianças, desde a primeira infância, tenham acesso à produção cultural e que sejam reconhecidas como produtoras de cultura (Brasil, 2016).

As disposições advindas do Plano Nacional da Primeira Infância (2010) dão especial atenção ao brincar, passando a consolidar este ato como caminho que visa orientar a promoção e realização dos direitos da criança na primeira infância. Do teor de proposta encaminhada pela Rede Nacional da Primeira infância ao governo federal no ano de 2010 atualizado e revisado em 2020, esclarece e avança num direito fundamental de toda criança:

Quando uma criança brinca, ela entra em contato com suas fantasias, seus desejos e seus sentimentos, conhece e reconhece a força e os limites do próprio corpo e estabelece relações de confiança com o outro. No ato de brincar, tem a oportunidade de experimentar as situações sob diferentes perspectivas e diferentes daquelas vividas na forma “real” (p.98).

Demonstrados os principais avanços e modificações trazidas por importantes textos legais no Brasil, ainda que não de forma exaustiva, é possível concluir que houve, e segue havendo, consideráveis alterações na visão nacional disposta às crianças, principalmente quanto à primeira infância e a educação infantil. Surgiu um sentimento de garantia de direitos fundamentais, não apenas de vida e liberdade, mas também aqueles de natureza social e cultural.

1.2 Embasamentos do Lugar Social dos Bebês nas Políticas Educacionais no Brasil

O lugar social das crianças de 0 a 3 anos e a orientação das políticas públicas é um desafio ético e um compromisso, tanto no Brasil quanto internacionalmente. No Brasil, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por inúmeros movimentos sociais, os quais destacamos: os movimentos de mulheres, movimento pró-constituinte e movimento de luta por creches, estes podem ser identificados como protagonistas fundamentais da conquista da creche nas políticas públicas municipais, estaduais e federais. Nesse contexto, com base nas pressões exercidas nacionalmente pela sociedade, as creches foram criadas para atender a população pobre e possibilitar que as mulheres dessa camada da sociedade pudessem trabalhar durante o dia (Kuhlmann Jr, 1998). Transforma-se o ambiente de creche em um local de segurança, de liberdade, de criação, respeito e conhecimento das diferenças familiares, sociais, étnicas e culturais, entendendo a criança como agente ativo nesta caminhada.

Em termos de legislação, a oferta de creches pelo poder público somente se tornou obrigatória com a aprovação da CF/88 que abarca a dimensão do respeito à criança, compreendida como sujeito de direito desde o nascimento, é dada uma concepção de cidadania para todos.

Soma-se ao tempo próximo, o desenvolvimento do campo dos Estudos Sociais da Infância (James & Prout 1997; Alanen, 2011; Ferreira & Tomás, 2017), que confere um outro olhar sobre as crianças e a infância (Coutinho & Tomás, 2018), reivindicando as crianças como sujeitos com cidadania epistemológica (Montandon, 2001; Qvortrup, 1995; Sirota, 2001), num movimento teórico que coloca a infância e as crianças em “equidade conceitual” relativamente a outras categorias sociais (Ferreira, 2002). Traz, assim, contributos para o reconhecimento das crianças como seres humanos, com autoria social, capazes, e não meramente com potência.

A ressaltar, as particularidades dos bebês deixados à margem nos estudos sociológicos, que sem dúvida, ainda têm um vasto território a conquistar, devido às questões relativas à hierarquia, às relações de poder, a desconstrução do olhar adultocêntrico. Qvortrup (1999, p.12) ressalta que “as crianças não devem ser vistas como sendo algo estranho à sociedade, como algo misterioso, como se fossem ontologicamente diferentes.”

Então, diversas leis e documentos foram produzidos, orientando as políticas públicas de educação para as crianças de 0 a 5 anos de idade, e, antes disso, conforme consta a história da educação infantil no Brasil, era comum que a educação de crianças em espaços coletivos fosse oferecida, apenas, por instituições religiosas e beneficentes ou por organizações de bairros.

Um dos principais documentos que surge, influência e torna-se um direcionador para as práticas desenvolvidas na educação infantil, são encontrados nos retrospectos do documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995), publicado pelo MEC, orientando o trabalho especificamente nas Creches: Divide-se em duas partes, sendo a primeira escrita pela pesquisadora Maria Malta Campos, intitulada “Esta Creche Respeita a Criança: Critérios para a unidade Creche”, contendo critérios que dizem respeito à organização e funcionamento das instituições, considerando as práticas concretas adotadas na atuação direta com as crianças. A segunda denominada “A Política de Creche Respeita a Criança: Critérios para políticas e programas de Creche”, elaborado pela pesquisadora Fúlvia Rosemberg, trata dos “critérios sobre a definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (Coutinho & Tomás, 2018, p. 126). Este documento foi reeditado em 2009 continuando a preconizar um atendimento mínimo de qualidade de educação e de cuidado. Nesses espaços educativos, vivem grande parte da sua infância, em contextos externos à família, o documento objetiva observação a questão das interações e experiências dos bebês; e fundamentalmente, que respeite a sua dignidade e as discussões acerca dos seus direitos, bem como a qualidade da educação oferecida a elas.

Nos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998) em 3 volumes, há uma divisão em 2 dos 3 volumes do documento com proposições para crianças de 0 a 3 anos e para crianças de 4 a 6 anos, dois Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (2010), Marco Legal da Primeira Infância (2016), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), trazem a concepção de uma criança:

Sujeito de direitos e de história, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, relacionar e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (p. 12).

E contam como eixos norteadores do currículo as interações e brincadeiras, que estão contidos no documento DCNEB (2010) e, mais recentemente, nas Bases Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), esse processo pela via das políticas públicas que incluem a participação das crianças na vida social, cultural e nos assuntos que lhe dizem respeito, aponta um novo modo para concebermos a educação das crianças e impacta, diretamente, o modo de estar com as crianças, incluídos os bebês.

Portanto, há um entusiasmo pela ideia de participação infantil, a qual também se sustenta por uma crescente produção teórica. Conforme o campo científico da Sociologia da Infância avança, se produzem novos saberes, rompe-se com dicotomias de forma a considerar os bebês como agentes sociais. Essa posição problematiza e revigora o conceito de infância, que, anteriormente, relacionava a criança ao espaço privado da casa, à natureza, à dependência e à irracionalidade, posta em um lugar de espera em relação ao adulto, que pertenceria ao espaço público da rua, à cultura, à independência e à racionalidade.

Nesse sentido, (des)construir o discurso é compreender que a voz e a ação de crianças são importantes para a construção da sociedade. Elas desempenham um papel, no momento presente de suas vidas, nas instituições das quais fazem parte e suas ações também são fonte de mudança (Mayall, 1994). As crianças são agentes capazes de alterar a estrutura social por meio da forma singular como agem e se apropriam do mundo que as cerca, fazendo diferença nas relações sociais e produzindo cultura (Barbosa, 2014; Corsaro, 2011; Sarmento, 2005).

A poesia marginalizada, no formato haicais de Leminski, nos diz que nesta vida, pode-se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre, nunca ficar inativo, e chorar com força por tudo o que se quer. Estranhamente, o inédito ao qual nos convida o autor faz-nos regressar a referências que cristalizaram o adulto numa posição hierárquica favorável, confortável, como o único e ordinariamente possuidor de conhecimento, detentor da organização social e as crianças fadadas à uma posição passiva e silenciada. Remover as crianças do lugar de banalidade, suspender a realidade a partir de outros olhares e pontos de vista, tornaram-se ideais mais negociáveis e produziram mais oportunidades para as crianças diante do arcabouço jurídico, mesmo que muitas, ainda, precisam ser revistas cotidianamente, pois, como nos lembra Boaventura, se “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos” (Santos, 2014, p. 15). Nesta ciranda, inseridos os bebês, crianças de 0 a 3 anos (creche), na maioria das vezes, são inferiorizadas em relação às crianças maiores, são menos vistas e têm a sua participação representada ou condicionada pela visão adulta, na educação infantil.

Nesse deslocar do tempo passado ao presente, ao percorrer a contextualização histórica das políticas públicas e documentos oficiais, importante destacar e refletir a respeito da invisibilidade que os bebês de zero até três anos a nível macro, nas políticas públicas para a educação infantil, e a nível micro, nas práticas das instituições dedicadas à infância em relação às crianças maiores. Para que se reconheçam as capacidades dos bebês, precisa-se observá-los, prestar mais atenção na sua agência, buscar outros referenciais que garantam sua visibilidade nas práticas sociais, nos contextos educacionais

e nas políticas públicas, requer coragem de ação como nos provoca Arendt (2015), visando discernimento para as melhores ações, para contornarmos os retratos posto da realidade, que ainda persistem, assim, assegurarmos o bebê como legítimo sujeito de direitos.

1.3 Ajustes de Rota na Construção de Diretrizes Curriculares de Blumenau

Uma matriz curricular não se trata, apenas, de um documento escrito e atemporal, ela é, na verdade, um processo constante de criação e evolução. O currículo educacional está baseado em modificações da cultura, dos entendimentos sociais, da arte e da forma de interação dos agentes locais com o meio no qual estão inseridos. Assim, elementos de ensino não são inseridos em um ambiente escolar ou de creche de forma despretensiosa, mas trazendo uma carga daquilo que foi também passado aos próprios professores, e também das crianças que, em sua parcela, atuam para a criação das necessidades e mudanças de paradigmas.

Acerca dessa temática, a proposta curricular de Blumenau traz Grundy, citado por Sacristán (1998), “se o currículo é uma prática (...) isso significa que todos os que participam nela são sujeitos, não objetos, isto é, elementos ativos” (p.165). Partir dessa ideia na Rede de Educação Municipal de Blumenau não foi – e não é – diferente. Com o passar dos anos e, também, com os já citados avanços nas políticas nacionais de direitos da primeira infância, os profissionais se reuniram em conselhos, secretarias e comissões, buscando construir uma pauta voltada para a garantia de fruição integral dos direitos adquiridos por crianças, jovens e adultos.

Diante do contexto nacional com implementação de novas diretrizes, também as Diretrizes Curriculares Municipais da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau (Blumenau, 2012) foram elaboradas com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), no Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, na Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 e nos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), documentos de referência ao trabalho pedagógico e à formação continuada dos professores e demais profissionais da Educação Infantil.

Nos Centros de Educação Infantil, Unidades Educacionais e de apoio, ao final do ano de 2010, foi realizado um processo de formação continuada, visando analisar e discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação, e posterior sistematização local, considerando-se os documentos formalizados pelos próprios profissionais das unidades e organizados, a título de contribuições, pela equipe da SEMED.

Assim, entre os anos de 2010 e 2012, foram realizados diversos movimentos pelos profissionais envolvidos, dentre eles a criação de Grupos de Trabalho setorizados, a fim de realizar a necessária reestruturação das Diretrizes Curriculares Municipais. Os conceitos-chave levantados pelas Unidades foram elementos norteadores e desencadeadores do trabalho desse grupo que nos meses de maio, junho e julho de 2011 desenvolveram os textos com as concepções epistemológicas. Os conceitos trabalhados centralizaram-se em: Educação/Escola, Educação e Cultura, Currículo, Infância/Adolescência, Juventude/Adulto, Aprendizagem, Planejamento, Gestão Educacional, Avaliação, Programas e Projetos Integrados, Educação do Campo e Educação Especial.

Finalmente, foram levados ao fim os debates no ano de 2012 e publicadas as novas Diretrizes curriculares, não com o objeto de engessar a aplicação de suas práticas e projetos, com sim como norte de uma política municipal de educação infantil mais humanizada, comunitária e social.

Cumprir dizer que o documento, Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica, faz parte de acervo institucional. Está organizado em cinco volumes, contemplados: volume I: Educação Infantil; volume II: Ensino Fundamental; volume III: Educação de Jovens e Adultos; volume IV: Gestão Intersetorial Compartilhada e Parceiras e volume V: Experiência em Relatos. (Blumenau, 2012, p. 19).

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Municipais apresentam um currículo que propõe:

(...) articular as interações, as brincadeiras e as diferentes linguagens; que nos permita e nos desafie a pensar e propor os tempos e os espaços da/na educação infantil como espaços-tempos de ser criança e de se viver a infância como tempo de direitos, e de pensar o processo educativo-pedagógico para e com as crianças como processo para a formação humana para a participação social e para a cidadania (p. 62).

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), coube aos municípios a atribuição de revisar seus documentos curriculares. E como a Rede Municipal de Ensino, ao longo de sua trajetória, mantém um processo contínuo de formações, diálogos e reflexões sobre a educação, optou-se pela reestruturação coletiva do currículo a partir de 2019 e seguiu em 2020, reafirmando a concepção da teoria Histórico-Cultural, que vem promovendo o desenvolvimento humano.

Essa teoria embasa diferentes documentos da Educação no Brasil, dentre eles as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica da Rede Pública Municipal de Blumenau, homologadas em 2012, e vigentes até 2019. Com o propósito de reformular as Diretrizes Curriculares Municipais da

Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2012), a partir dos documentos oficiais nacional e estadual, foram realizados encontros formativos no segundo semestre de 2019, envolvendo professores, coordenadores pedagógicos, gestores vinculados ao Sistema Municipal de Ensino, juntamente à equipe técnica de Coordenadores Curriculares da Secretaria Municipal de Educação. Se estuda a perspectiva Histórico-Cultural:

Que traz importantes contribuições para a compreensão da criança, do adolescente, do jovem e do adulto como sujeito ativo, que aprende e se desenvolve nas relações que estabelece com os seus pares e com o meio social em que está inserido, apropriando-se, produzindo e interferindo na cultura (Blumenau, 2021, p. 13).

Na reorganização da diretriz municipal homologada em 2021, a seção que descreve a Educação Infantil discute aspectos fundamentais a essa etapa da Educação Básica. Traçando um percurso histórico do Currículo da Educação Infantil de Blumenau, busca-se situar as concepções de criança e de infância acolhidas na proposta. Abordam-se, ainda, os eixos estruturantes dessa etapa — as Interações e Brincadeiras —, assim como se exploram os campos de experiências a partir dos quais estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.

Além disso, são abordadas duas questões importantes inerentes ao trabalho realizado nessa etapa: as Relações de Tempo e Espaço e a Documentação Pedagógica. Por fim, são apresentados os Organizadores Curriculares, sistematizados segundo os Campos de Experiências: 1. O Eu, o Outro e o Nós; 2. Corpo, Gestos e Movimentos; 3. Traços, Sons, Cores e Formas; 4. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; 5. Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, nos três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 6 anos). Os Campos de Experiências estão relacionados entre si e permeiam objetos, situações, imagens e linguagens situadas na ampliação cultural. E reafirmam-se os Princípios Éticos, Políticos e Estéticos, conforme artigo 6º da Resolução CNE/CEB n.º 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da

sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 2).

Uma vez estabelecida a evolução das diretrizes, objetivos referentes à educação infantil no Brasil, apresentamos a rede municipal investigada, de forma mais objetiva e fática. Algumas histórias que refletem como se constituíram os centros de educação infantil de Blumenau/SC.

1.4 Políticas de Atendimento à Infância: Histórias das Creches Blumenauenses

Avançando um pouco na história, com foco voltado à educação infantil, as primeiras instituições públicas que prestavam atendimento às crianças menores de sete anos foram os Centros Sociais, com a instalação da recreação infantil.

De acordo com Pagel (2005), o ano de 1928 marcou a fundação do primeiro Jardim de Infância, em Blumenau, no Colégio Sagrada Família, pertencente à rede privada e coordenado pelas irmãs da Divina Providência. No mês de outubro de 1968, em homenagem ao dia da criança, inaugurou-se o Centro Social Araranguá, iniciando o atendimento dirigido às crianças de cinco e seis anos, em âmbito municipal, sendo responsabilidade da Secretaria Municipal de Saúde, através do Departamento do Bem-Estar Social. O primeiro Centro Infantil inaugurado pela municipalidade, em caráter mais parecido ao que é hoje conhecido, abriu suas portas no ano de 1975, e visava atender crianças de até 5 anos de idade, de classe social desfavorecida, cujas mães precisavam sair de casa para trabalhar. Esse serviço de recreação infantil se estendeu até o referido ano, quando foi inaugurado, no mês de outubro, o primeiro Centro Infantil, atendendo a faixa etária de zero a seis anos. Em 1976, foi instalado o segundo o Centro Infantil no bairro Ponta Aguda e, em 1979, outros três Centros Infantis anexos aos Centros Sociais Garcia, Escola Agrícola e Água Verde.

Esses centros tinham vinculação com o Departamento de Bem Estar Social, que à época era ligado à Secretaria Municipal de Saúde e tinham como objetivo “assistir diretamente os moradores dos diversos bairros da cidade, procurando auxiliá-los em suas diversas necessidades” (Blumenau, 2002, p. 14).

Surgiu em 1977 o “Setor de Educação Especial”, vinculado à, até então, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a fim de atender crianças de 6 a 7 anos na modalidade pré-escolar, que objetivava preparar para a alfabetização. Portanto, entre as décadas de 70 e 80 o município de Blumenau oferece duas modalidades de atendimento às crianças de zero a sete anos: os Centros Sociais e os Centros

Infantis ligados a Secretaria de Saúde e Bem-Estar Social e as Classes de Educação Pré-escolares ligadas à Secretaria de Educação e Cultura (Blumenau, 2002).

Com o surgimento da nova visão da infância, trazida a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, bem como os demais textos legais daí advindos, específicos acerca da efetiva disposição da educação, estrutura, princípios e ideais de oferta às crianças da educação infantil, as Secretarias Municipais assumiram papel mais importante e de responsabilidade na condução destes trabalhos.

Segundo Bonickoski (2016) e Santos (2014), no ano de 1989, todo o atendimento que se refere à educação infantil em Blumenau foi coordenado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

No ano de 1990, após o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, começou uma grande mobilização para que as políticas públicas municipais pudessem se adequar aos novos aspectos trazidos pela legislação vigente:

No ano de 1991, a SEMED criou o “Programa de Educação Pré-escolar” e reorganizou todo o atendimento à criança pequena. Neste ano os Centros Sociais e Centros infantis são unificados e recebem a denominação de “Unidades pré-escolares - UPEs”. Nestes espaços, são atendidas crianças de zero a seis anos em regime de jornada integral ou parcial (a vaga era vinculada ao trabalho da mãe e o horário de permanência da criança determinado por essa variável). **Neste ano, Blumenau contava com 43 Unidades pré-escolares e 33 escolas que faziam o atendimento das crianças de cinco e seis anos além do atendimento ao ensino fundamental.** (sem grifo no original) (Santos, 2014, p. 48).

Com a mudança da Secretaria da Saúde e Bem-Estar Social para a Secretaria de Educação, as práticas nos ambientes de creche foram, substancialmente, modificadas para que passassem a ter mais semelhança com aquelas usualmente encontradas em ambientes escolares. As crianças, inclusive da primeira infância, passaram a contar com mesas, cadeiras, lista de materiais, horários certos para atividades e brincadeiras, calendários e até mesmo uniforme. Toda a visão disposta sobre o que era passado às crianças tinha como ponto principal o ensino de algo novo (Bonickoski 2016; Santos 2014).

No município de Blumenau a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) – que teve sua primeira formação em meados de 1993 – se deu a partir de contribuição da Coordenadoria Regional de Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento

comunitário envolvendo a Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí que, ao instituir comissões de estudos preliminares do ECA, culminou na criação da Lei Complementar Municipal n. 18, de 11 de outubro de 1991 e também a Lei Complementar n. 20, ambas tratavam sobre a Política dos Direitos da Criança e do Adolescente no município de Blumenau, e instituição da Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (Da Silva, 2004)⁵.

Em 1996, alterou-se a nomenclatura dos locais de atendimento das crianças de educação infantil, intitulados como “Centros de Educação Infantil”.

Segundo os Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular de Blumenau (2002), desde o ano de 1997, a SEMED vem buscando um Projeto Político Pedagógico construído coletivamente, respeitando uma gestão democrática com atuação de todos, garantindo, assim, um ambiente educacional que garante o desenvolvimento humano de forma efetiva.

A Escola Sem Fronteiras envolve todas as políticas de educação sob responsabilidade do município de Blumenau. São as ações que envolvem a educação infantil, compreendendo as crianças de 0 a 5 anos de idade, que estão matriculadas nos Centros de Educação Infantil (CEI's), nos Centros Comunitários de Educação Infantil (CCEI's) e nas Creches Domiciliares (CD's), num atendimento superior a oito mil crianças.

No referido ano (1997), foi criada a Escola de Formação Permanente Paulo Freire, objetivando — segundo a obra “Política de Formação”, criada pela própria Prefeitura de Blumenau, produzida em reunião de diretores — a formação de educadores da Rede Municipal de Ensino, a fim de firmar o direito de socialização e refletir sobre as práticas e saberes, promovendo sua identidade enquanto sujeitos ativos na busca pela mudança e construção das propostas educacionais de Blumenau/SC.

No ano de 2000, foi iniciado um Diagnóstico da Situação da Infância e Juventude do município de Blumenau, em parceria com o Instituto de Pesquisas Sociais da FURB. Na época, a execução do projeto foi dividida em eixos, compostos por instituições governamentais e não governamentais que prestavam serviços para a infância e adolescência no município. A educação ficou sob responsabilidade do eixo das Políticas públicas, o qual, posteriormente, precisou ser dividido em razão da grande sobrecarga de demandas (Da Silva, 2004):

⁵ Acerca das funções do CMDCA, esclarece-se: que lhe cabe conhecer, discutir e avaliar as ações dirigidas à infância e adolescência no interior das políticas públicas de modo a defender, representar e negociar os interesses e necessidades deste segmento. Exercer o controle das ações pressupõe o acesso à informação acerca dos serviços prestados pelos programas que compõem as diferentes políticas, bem como o acesso às informações sobre a realidade vivida pela população infanto-juvenil, condições para exercitar o caráter deliberativo.

Segundo dados da Secretaria de Educação de Blumenau, havia em funcionamento na cidade, em meados do ano de 2001, 49 Centros de Educação Infantil/CEI's, 05 Centros Comunitários de Educação Infantil/CCEI's, 07 escolas municipais (seriadas, que oferecem pré) e 66 Creches Domiciliares que, somadas à rede estadual, atingem quase 8 mil crianças (p. 19).

Como resultado desse diagnóstico, concluiu-se que, nos anos de 2001/2002, o principal problema enfrentado pelo governo municipal de Blumenau, em relação à educação infantil, estava na insuficiência de vagas oferecidas, sendo necessária a expansão de, aproximadamente, 40% da capacidade de vagas que naquela época eram ofertadas (Da Silva, 2004, p. 31). Os CEEI's foram aos poucos deixando de existir, e ainda no ano de 2001 foram todos transformados em CEI's públicos.

As creches domiciliares fazem parte de um projeto de emergência do governo estadual, a fim de tentar suprimir a demanda e falta de vagas ofertadas, e eram destinadas, inicialmente, para crianças de famílias de baixa renda. Hoje, no ano de 2021, segundo dados da Prefeitura de Blumenau, existem 10 creches domiciliares vinculadas com o município e em funcionamento, e estas são, tanto quanto possível, incluídas em programas de capacitação e formação da rede.

O governo municipal busca, por meio da política de formação e parceria com as creches domiciliares, tentar garantir a qualidade do que é ofertado em seus ambientes. As organizações não governamentais também assumiram papel de destaque em relação à contribuição das políticas de atendimento à primeira infância e, no ano de 2001, de 11 organizações existentes na cidade de Blumenau, 36% delas desenvolviam ações voltadas à educação infantil, de apoio socioeducativo e de profissionalização, 27,2% prestavam serviços de educação voltados para crianças de 0 a 6 anos de idade, igual percentual oferecia apoio socioeducativo para crianças a partir de 7 anos e adolescentes (Da Silva, 2004, p. 105-106).

Ainda em junho de 2001, surgiu um movimento da própria equipe de educação infantil vinculada à SEMED, para que se criasse uma unidade de ação, visando sistematizar, de forma mais coerente, as propostas de educação infantil ofertadas pela Rede Municipal. Com a inserção de profissionais nos próprios ambientes de CEI, foram ouvidas diretoras, coordenadoras, professoras, educadores, serviços gerais e profissionais da cozinha, chegando-se a um compilado de análises e metas que foi publicado pelo município em novembro de 2004 como “Cadernos da educação Infantil” publicado em quatro exemplares. Sendo eles: **Retratos da Rede**: organização, tempos, espaços e fazeres; **Retratos do Cotidiano**: planejamento, registro, avaliação; **Linguagens**: as minhas, as suas e as nossas... Vamos **todos Cirandar**: essa ciranda não é minha só. Ela é de todas nós! Esse projeto visava dar visibilidade à rede de

Blumenau, qualificar as práticas pedagógicas positivamente construídas, mostrando que se fazia “muita coisa”, revelando tempo, espaços e fazeres.

Como já antes mencionado, dentre os grupos de profissionais que se formaram/reuniram, nessa época de buscas de diagnósticos e mudanças iniciais nos centros de educação infantil, construiu-se um inventário de novas possibilidades e vivências na educação infantil, com propostas que, além do ensino, traziam um ponto de vista de experiências estéticas, vinculadas à linguagem da arte, da música, da cultura regional, teatro, danças e literatura.

Segundo relatam Bonickoski (2016) e Santos (2014), esses profissionais, na época, contaram com o apoio da assessora de Educação Infantil da SEMED, a professora doutora Luciana Esmeralda Ostetto, que apontava em seus trabalhos a preocupação com a ampliação cultural das crianças e dos professores. Criou-se um seminário para compartilhamento de experiências dos profissionais dos Centros de Educação Infantil, chamado “Vamos todos cirandar”, em que, além da troca, ampliou o repertório musical e poético/literário.

Embora presentes, os avanços e políticas de formação municipal, voltadas para perspectivas mais humanitárias e sociais do que se oferece e recebe para/das crianças em creche, os profissionais, em sua rotina, enfrentaram — e ainda enfrentam — dilemas diários acerca dos limites de oferta às crianças bem pequenas.

Busca-se uma visão ampliada desde a primeira infância, tão rica e, ao mesmo tempo, complexa, que considere diferentes núcleos familiares, meios sociais, crenças, necessidades e desejos, rotinas e compreensões. A grande dificuldade se pauta, em muitos momentos, em lidar com esses sujeitos carregados de novidades desde que chegam ao mundo, garantindo-lhes um desenvolvimento social e cultural efetivo, sem, no entanto, atribuir-lhes ritmos que na verdade não lhes pertencem, sendo próprios dos adultos que lhes cercam:

É o adulto negando que a infância é um lugar no tempo onde a vida passa correndo, feito um raio de luz na noite escura. Um lugar de pipas e papagaios, de bonecas encantadas, super heróis, de criança assustada querendo colo e atenção. Nega, que neste lugar sempre falta tempo para brincar porque brincar ocupa todo o tempo de correr, pular, dançar e cantar, escorregar, armar, girar, se esconder para trocar segredos e fazer de conta que é médico ou papai e mamãe. Um lugar onde sonhar, fazer, desfazer, perguntar e contar são sinônimos de aprender, por isso é tão importante que se tenha sempre perto alguém com quem se possa trocar, alguém que

provoque para o além daquilo que já existe, de acordo com as possibilidades de cada um e que possa, além de provocar, mediar e responder (SEMED, 2003, p.9).

Vislumbra-se a infância como uma fase de deleite, efêmera, mas forte e consistente, que agracia a pureza, a inocência e a beleza, e deve, acima de qualquer coisa, ser preservada. Toda fase, nesse discurso, deveria ser aproveitada ao máximo. Cabe à rede de ensino municipal, enquanto chave importante de formação, garantir, ao máximo, essas vivências.

Pouderoux (1996), ao falar sobre a forma de imposição de ritmos inadequados às crianças pequenas, afirma que há um tipo de pressão, exagero de estímulos, brinquedos educativos, despertar motor, sensorial, estes termos modernos mostram o frenesi do desenvolvimento precoce que tomou conta das sociedades ocidentais na atualidade

Destacamos a importância que tem de se dar à forma com que o próprio educador, o profissional que contribuirá com o cuidado, educação e estímulo dos pequenos nos ambientes de creche, enxerga a criança e a infância. Assim, além de se garantir, por certo, o respeito aos avanços culturais e conhecimento científico produzidos acerca da temática, entendeu-se ser de extrema importância que o olhar seja voltado à experiência, objetivando garantir às crianças a construção de sua própria subjetividade.

Segundo Ostetto (2003):

Garantir os direitos das crianças, na prática cotidiana da Educação Infantil, é caminhar no sentido da quebra de estereótipos e generalizações, rompendo com o modelo ideal, de uma criança sem rosto, abstrata. É construir uma relação pautada no respeito profundo e na afirmação da criança positiva, que é capaz, que sabe, que tem desejos, vontades e necessidades. É aprender a ver e ouvir as crianças concretas que estão à nossa frente. É compreender que a educação infantil é lugar de acolher a vivência dos direitos conquistados e como tal não pode cristalizar concepções ideologicamente concebidas, tais como a da criança carente (p.16).

A autora destaca, ainda, a importância de se considerar o meio social das crianças como elemento de inclusão e não como suporte para oferecimento de serviços sem qualidade.

Rivero e Coutinho (2003) relatam experiências de formação/pesquisa que realizaram com profissionais de um CEI na cidade de Blumenau. Destacam que, a fim de romper com a perspectiva clássica de formação, buscaram resgatar vivências de infância das próprias profissionais que, ao

retomarem tais memórias, conseguiram, em certas discussões, colocar-se na perspectiva da criança e não apenas do adulto.

Como elemento da formação, apresentaram às profissionais vídeos de vivências ocorridos em ambiente de creche, distintos daqueles em que estavam objetivando, com isso, ampliar a visão das profissionais de modo a identificar pontos problemáticos e também semelhanças com as suas próprias práticas.

Com tal formação, foi compreendido, à época, que foram dados passos importantes para que os profissionais atuantes conquistassem espaços de protagonismo no processo de planejamento e execução de avaliação dos serviços prestados às crianças.

Para melhor elucidar os espaços e interações nos ambientes de creche a respeito dos quais já foi tanto aqui citado, é importante a análise de histórias reais, de rotina, da real dinâmica que permeia as vivências nesses locais.

Importante ponto na identidade desses espaços de creches parte de sua configuração física. No ano de 2002, encontram-se espaços com duas disposições distintas no município de Blumenau: aqueles que contavam com os “cantinhos”, que se caracterizam por locais temáticas nas salas, com materiais dispostos na altura das crianças, permitindo que estas possam, a livre escolha, interagir com os elementos, decidiram quando, onde, com o que brincar, em sua própria autonomia. Os segundos espaços são caracterizados por centro vazio, móveis afastados e prateleiras altas, garantindo, apenas, que o adulto seja o responsável pelas dinâmicas, ditando horários e limites de brincadeira.

Nas duas situações, o que se verificava, à época, ainda era a forte presença do adulto como agente condutor das dinâmicas diárias, ainda que a colocação dos “cantinhos” nos espaços de CEI’s já apontasse para uma busca de oferta de boas experiências para a criança, de um espaço integrativo física e socialmente, possibilitando a afirmação da criança capaz.

E nos últimos anos a educação infantil de Blumenau a partir da mudança de cultura na educação infantil, conseguiu avançar, tornando essa mudança palpável, pois é vivida no cotidiano das instituições junto às crianças pequenas, em sua autonomia e protagonismo, chama a atenção a organização dos espaços internos e externos, a alimentação humanizada oferecida às crianças, o planejamento para as crianças e a relação das crianças com a natureza, de acordo com a secretaria municipal de educação.

II Estudos da Criança: Contributos Sobre Infância, Bebê e Creche

2.1 Diálogos Entre a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância

Episódio 1

Ela corre para mim que estou sentada no pergolado, envolvida nas minhas observações e anotações, e sem titubear olha para o meu pescoço, aponta com dedo e me pergunta:

Jojo: — O que é isso?

Respondi tocando no objeto que carrego no pescoço:

Um fio de nylon com uma pedrinha cristalina. É o meu ponto de luz!

Ela olhou, olhou novamente e perguntou intrigada:

Jojo: — E onde liga?

Diário de campo, 10 de junho de 2019.

Jojo⁶ é uma criança⁷ que exprime sua curiosidade pela tagarelice, ela não fica no primeiro andar do prédio. Costumeiramente, a investigadora está na creche, ou nas salas próximas das que participam da investigação. Jojo fica com as demais crianças de seu grupo, no segundo andar. No entanto, quando todos estão juntos, nota-se a presença da investigadora pelas crianças que não participam do estudo, e, principalmente, quando ficam no parque, pois brincam sem escoar o tempo, e, como boas bisbilhoteiras, não deixam escapar nada ao seu olhar.

Ante esse cenário, faz-se um recorte às crianças que não faziam parte dos grupos investigados, mas que trouxeram contribuições à investigadora e modos de participação e direitos que não podem ser negligenciadas nas considerações e reflexões éticas acerca da produção do conhecimento científico (Denzin, 2006), que perpassam toda a investigação continuamente, e de maneira fecunda honrar a criança na sua inteireza.

A exclusão das contribuições das crianças nesta investigação é vista como antiética (Quennerstedt, 2014), pois consideramos que ocultar ou não evidenciar os pormenores que fornecem

⁶ A partir de referenciais teórico-metodológicos que primam por questões éticas que nos tem orientado, junto a normativa institucional, apresenta-se na escrita da tese, nomes fictícios dos bebês, explicitados nas análises da pesquisa.

⁷ Documento BNCC (BRASIL, 2017), compreende bebês como crianças de 0 – 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses; crianças pequenas como crianças entre 4 anos – 5 anos e 11 meses. Essas nomenclaturas não são utilizadas para fins de classificação, determinações etapistas e cronológicas de desenvolvimento ou hierarquização entre as crianças nesta investigação. Para além das lacunas apresentadas no documento referido, num estudo sociológico como este, utilizamos as nomenclaturas bebês e crianças para destacar singularidades, buscar sucessivamente jeitos de captar as impressões íntimas de conhecer, relacionar, sondar, de bisbilhotar o que está atrás de tudo pelos bebês. Encontrar sentido, valorar a especificidade de cada um destes sujeitos.

elementos preciosos de participação em experiência positiva nos parece um afrouxamento, denotando menos respeito às interpretações e participações das crianças, principalmente quando são ditas, resmungadas, balbuciadas por crianças menores de três anos de idade ou expressadas por outras linguagens (Malaguzzi, 2016). Então, não haverá um peneiramento das recolhidas essenciais trazidas pelas crianças a qualquer tempo, o descarte das imprevisibilidades não nos move nesta investigação.

A investigadora acha graça da rasura e açodada resposta frente ao questionamento de Jojô e, por alguns instantes, se sente tomada de inquietações e chacoalhada diante da resposta elaborada, do modo e lisura que ela rebobina o pensamento com as suas coletâneas buscadas num chegar recente de mundo, do todo com sentido vivido por ela. Importa anunciar que essa criança, bem como as demais que estão nas creches, convocam para um pensar, um agir nada desprezioso quando se trata delas. Não há como se abster de um cotidiano engenhoso, invisível e cheio de folia que, lastimavelmente, foge aos olhos do adulto, que encerra no modo subterrâneo dado à rotina, e, às vezes, é sufocado.

Generosamente as crianças nos ofertam, nos agradam com seu viver contingente, que ao interpelar um “sim, senhores”, ao mesmo tempo em que nos levam a ver e rever continuamente nossas limitações em reconhecê-las como portadoras de suas vozes, as quais precisam ser ouvidas na investigação (James & Prout 1997). É necessário assumir/reconhecer as crianças como atores sociais plenos⁸, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida, nos processos de construção de conhecimento acerca de si (Fernandes, 2019), que são reveladores das realidades sociais onde se inserem (Fernandes, 2004), recusando orientações adultocêntricas (Sarmiento, 2015).

Particularmente ao falarmos de bebês, depurar a fragilidade de conhecimento sobre as construções fabulosas destes, é abraçar inicialmente o pressuposto winnicottiano (1990) – estar presente e ausente – é incitar a ilusão da criança. A ilusão nada mais é que a antessala, a via de acesso ao conhecimento, a ideia potente de que ela faz acontecer e não somente o adulto; às noções merleau-pontyanas (2006) do exercício de agachar, até às crianças, para as quais a vida cotidiana é fundamental para entendê-las e a capacidade dos adultos de observar, descrever, compreender e interpretar as relações dela consigo mesma, com o outro e com o mundo. Pelo pensamento de Hoyuelos (2015)

⁸ A afirmativa das crianças como atores sociais plenos se baseia nas teses apresentadas por James e Prout (2010) sobre a emergência dos novos estudos sociais da infância sem, contudo, negar que a agência das crianças depende das condições objetivas de vida e para o estabelecimento de relações, o que coloca as crianças em diferentes grupos sociais, sendo que alguns possuem mais vantagens e outros menos vantagens nos contextos de ação.

queremos que o tempo se intensifique, se prolongue no fascínio de imergir, de degustar a indagação de Jojô.

As crianças nos fascinam pelos momentos que nos transformam em únicos, embora os repitam (também a reiteração nos dá o pulso do tempo da infância). Ao mesmo tempo nos exigem o direito a tempo suficiente para que saibamos esperá-las sem pressa, antecipações sem estímulos precoces, desnecessários e violentos. Esperá-las na dilatação do tempo e, paradoxalmente, sem tempo. Desta forma, os instantes se tornam completos, prazerosos, preciosos e consistentes. A criança aproveita a oportunidade das situações apenas se está disponível e sensível para isso. (p. 47)

Cabe pensar, diante dos estalos que soam rumados das crianças, especialmente dos bebês, que, às vezes, nossas interpretações não são nada astutas. Na verdade, elas se acomodam na obviedade maturada pelo senso comum confortante do dia a dia, esquecendo que as crianças manifestam um conjunto de crenças sociais, valores e interação social que é próprio delas (Hardman, 2001).

Nesse sentido, compreendemos que a criança não resiste aos apelos da vida que nos invadem inesperadamente, ela, a criança, a todo o momento, preenche o seu repositório de achadouros, parafraseando Barros (2003).

Conforme Piorski (2016), sobre a capacidade criativa de encontrar, a criança é levada pelo seu interesse por:

Formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim, como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa (p. 63). O teor evocativo deste primeiro episódio descrito nos conduz para as acepções de criança e infância empreendidas nos Estudos da

Criança, campo⁹ de construção de conhecimento extremamente rico e interdisciplinar de investigação em pleno desenvolvimento, com potência, ruptura e desafios, ao se contrapor a conceitos negacionistas pré-estabelecidos à criança, à infância, fracionados em abordagens teóricas que prevaleceram em grande parte até o final do século XX.

Encontramos a criança recortada, diluída em tempos e diálogos diversos de estar no mundo. A complexidade desse encontrar nos leva a respostas diversas abrigadas em vários campos de estudo.

Nesse diálogo, segundo Winnicott (1990):

O corpo da criança pertence ao pediatra. Sua alma pertence ao sacerdote. Sua psique é propriedade da psicologia dinâmica. O intelecto pertence ao psicólogo. A mente, ao filósofo. A psiquiatria reivindica os distúrbios da mente. A hereditariedade é propriedade do geneticista. A ecologia atribui direitos sobre o meio ambiente. As ciências sociais estudam as estruturas da família e sua relação com a sociedade e a criança. A economia examina as pressões e tensões devidas a necessidades conflitantes. A lei se apresenta para regular e humanizar a vingança pública contra comportamentos antissociais (p. 25).

Longe de ingressarmos na psicanálise, chamamos para o incômodo expresso na citação que (des)integra a compreensão da natureza humana, pois intriga na aceitação da ideia de criança dividida e definida pelas áreas do conhecimento que, tradicionalmente, se ocupam das crianças na chamada primeira modernidade (Sarmiento & Pinto, 1997). A caótica desorganização da vida social, juntamente com os fatos cumulativos dos tempos modernos, traz numerosos reflexos à infância contemporânea. Repleta de situações desencadeadas pelo recrutamento econômico, deliberam a criança a ser privatizada (família e instituições sociais).

Essa condição de estrito controle, (re)configura a agência da criança, remete a um caráter de dependência, de pouca influência sobre ações macro e micro estruturais que intervêm em seus

⁹ Adotamos o conceito de campo de forma relacional ao espaço social institucionalizado, que concebe o objeto ou fenômeno em constante relação e movimento (Bourdieu, 2004).

cotidianos e cuidados assistenciais, e resultaram no ocultamento e invisibilidade da condição social da infância (Sarmiento, 2008).

Compreendermos como se fizeram alguns simulacros do conhecimento internalizados e como se entrecortam outras narrativas que culminaram na constituição do campo epistêmico da Pedagogia da Infância no tempo presente, as quais requerem reconhecer Pedagogias anteriores baseadas em teorias que assumem perspectivas conteudista, transmissivas, que nos colocam em estado de mediocridade no cotidiano, que acarretam efeitos escolarizantes na educação infantil, bem como a demanda de políticas educacionais liberais nas últimas décadas.

Os contornos da Pedagogia da Infância são delineados pela preocupação dos processos educativos que envolvem as crianças e as incluem nos sistemas educativos (creches e pré-escolas), particularmente, antes da escola elementar (Rocha et.al., 2016). No entanto, essa preocupação não assegura o princípio educativo para formação de sujeitos sociais em coletividade. Retomamos novamente a centralidade na criança, como reflexão para a produção do ser humano como sujeito, sublinhado pela potencialidade educativa e pela dinâmica que confronta a cultura, hábitos, valores, convicções, ou seja, extrapolam jeitos conformados de ser. E, a partir da emergência e inovação da Sociologia da Infância, ganha visibilidade científica por meio de publicações e investigações que inauguram a definição social da primeira infância e sua especificidade educativa. Ideias pilares como — a ação das crianças e a infância edificada como estrutura social — termos sentenciados no arcabouço da Sociologia da infância, começaram a pronunciar-se, de maneira enfática, no meio escolar, para além do universo acadêmico.

Noutra dimensão, temos os princípios de uma pedagogia contextualizada e praxiológica (Rocha et al., 2016), que reconhece a centralidade da criança nos processos educativos (Vasconcelos, 2015), não a isolada do todo social, legitimando sua inscrição em seus territórios de vida e cultura. E do papel dos professores engajados na criação de um currículo coconstruído com as crianças, imersos de “coisas do mundo delas” — comunicação, imaginação, exploração, movimento — a escolha do seu agir, no reconhecimento dos seus saberes, experiências prévias e suas culturas infantis.

No entendimento que traz a criança para a centralidade¹⁰, Rinaldi (2012) destaca:

¹⁰ Para aprofundar, sugerimos o texto - Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade, da autora Teresa Vasconcelos, (2016).

A criança é [potente] para criar relações, para se comunicar — eu arriscaria dizer para viver. Cada criança que nasce é um “poder ser” de humanidade, é uma possibilidade, o começo de uma esperança, e é profundamente influenciada pelos níveis de percepção, vontade, coragem e política do país que a recebe. As crianças não são apenas o nosso futuro, nas quais investimos oprimindo seus sonhos e sua liberdade de ser alguma coisa diferente daquilo que desejamos para elas. Elas são o nosso presente. A criança não é uma cidadã do futuro; ela se torna cidadã desde o primeiro instante de vida, e ainda a mais importante de todas, porque representa e traz o “possível” [...] (p. 305).

Reinterpretar outro discurso a Pedagogia da Infância, é resistir à imposição pela sociedade liberal de insistentemente aferir qualidade aliada à curricularização e sucesso escolar (Ferreira & Tomás, 2018). É possível alegar que enfrentamentos, conquistas e lutas no campo político são necessários, haja vista a garantia aos direitos de participação da criança e o respeito à especificidade de seus ritmos são desafios nada fabulosos, rompendo com os modos tradicionais de transmissão e equívocos da Pedagogia nos últimos dois séculos.

Corroboram Rocha e Buss-Simão (2018) ao considerarem importantes desafios para a possível consolidação de uma Pedagogia menos tendencialmente reprodutora:

Se colocam justamente na aproximação da Pedagogia às manifestações infantis, a criança em situação e as possibilidades dos processos educativos se pautarem na escuta, na dialogicidade e nas relações, possibilitando incluir, nas práticas educativas, as significações produzidas pelas próprias crianças em seus contextos de vida e suas manifestações culturais e expressivas. Construir práticas pedagógicas mais dialógicas com as crianças envolve, não só, acolher e considerar as vozes e as suas manifestações expressivas que elas trazem de seus contextos de vida. Os conhecimentos e as culturas das crianças e, mesmo suas aprendizagens, vão se produzir por meio da ampliação desta relação de uma forma mais dialógica. Por isso, o desafio de uma Pedagogia da Infância pautada numa experiência educativa vista como experiência social e aproximada a uma pedagogia da escuta e das relações (p.40-41).

Empreender um esforço de traçar um caminho vinculado aos interesses da vida da criança nesse tempo, em vez de submetê-la a moldes, a permanência na quietude de sua alegria e expressões, faz cintilar um chamamento pedagógico, solicita a creche, a pré-escola, enfim, a educação infantil, não uma artificializada roupagem que a impeça de vivenciar experiências subjetivas e culturais, mas sim o reconhecimento de uma criança, uma infância com sangue social como afirma Zabalza (1998).

Para tanto, no contexto da Pedagogia da Infância, converge/emerge um diálogo de encontros com a Sociologia da Infância, sustentado em princípios caros que defendem: a compreensão da criança como sujeito de direitos (Sarmiento 2013); a criança competente, curiosa, ativa e com protagonismo inédito (Moss, 2009); o respeito pela cultura da criança e a cultura da infância (Sarmiento, 2004); a criança como ator ativo do seu processo de socialização (Corsaro, 2011); a desocultação da infância e da criança nas produções científicas, nas instituições e nos diversos lugares ocupados pela criança; a criança no debate político influenciado por diversos campos do saber (Alanen, 2011; Prout, 2010; Qvortrup, 2014; Sarmiento, 2008); a participação política das crianças, desencadeada quer em espaços formais ou não formais (Fernandes 2019; Tomás 2011; Trevisan, 2014). Esses princípios que nos movem tensionam em oposição à forma ou fôrma – escolarizada, no tocante à importância e organização dos espaços e ambientes, dos tempos, na oferta de materiais e contextos, dos acolhimentos à criança.

Os Estudos da Criança apontam aspectos fundamentais que permitem delimitar o campo e considerar como estando em curso a sua institucionalização da infância. Trata-se de perceber um crescente chamamento em torno da demarcação, compreensão da infância como construção social, categoria geracional e da criança como ator social (Sarmiento, 2002, 2004, 2008).

Com a crescente e progressiva produção de teorias e quadro conceituais, o desenvolvimento no campo dos Estudos da Criança tem promovido a emergência de uma multiplicidade de abordagens (James et al., 1998; Qvortrup, 1991). Essas perspectivas se dão com base em novos construtos que deixam de lado diálogos enclausurados e permitem conhecer um objeto científico próprio: a criança e a infância pela definição de procedimentos analíticos e de metodologias investigativas privilegiadas, reorientadas pela natureza do objeto-sujeito de conhecimento, as crianças e a infância, estando entre as que sobressai, a etnografia com crianças, as metodologias participativas e os métodos visuais. Bem como pela constituição de dispositivos institucionais, de encontro e intercâmbio entre pesquisadores, centros de pesquisa, publicação de obras coletivas e divulgação de saberes acadêmicos avançados (Sarmiento, 2015).

No fluxo contrário à estagnação, os marcos, com base nos Estudos da Criança, abrem caminhos para valorizar a subjetivação das crianças inseridas no processo de socialização, de produção de si

mesmas, emolduradas em contextos de cultura. Nenhum aspecto cultural é negligenciado, pois a criança não se distancia das influências do cotidiano, está inserida, mergulhada em produções culturais adultas e infantis.

Apurar essas produções culturais com observação cuidadosa e detalhista de como a criança se envolve, consome os mesmos, requer um projeto de transformação e interpretação social atualizado na promoção da condição de vida social e cultural da infância.

Atualmente, a partir dos Estudos da Criança reivindica-se um conjunto de práticas pedagógicas e sociais que suportem uma posição teórica, reflexiva criticamente de pressupostos que sejam férteis na complexidade – interdisciplinaridade, participação e métodos de pesquisa – mobilizados para a construção de conhecimentos com as crianças (Fernandes, 2019). Esses pressupostos voltados para a Pedagogia da Infância requerem um olhar no retrovisor, que deflagra saberes tradicionais oriundos de campos especialmente, e da própria Pedagogia, que empobreceram ou ignoraram conceitos entrelaçados nos contextos estruturais diversos.

Prout & James (2005) aponta para a construção de estudos da criança como um campo multi e potencialmente interdisciplinar, em um sentido amplo que abrange as ciências naturais, as ciências sociais e humanidades (Bauman, 2001), abandonando-se um sistema de dicotomias de oposição e mutuamente exclusivas.

Ressaltamos que esses campos “tinham coisas diferentes a dizer sobre as crianças e a infância através da lente discreta de suas disciplinas individuais” (James, 2010, p. 215). Embora esses novos pressupostos dos Estudos da Criança estejam aparentemente reconhecidos e analisados criticamente, a construção destes no campo de estudo citado emerge na gênese com uma forte crítica às noções tradicionais de socialização. Sustenta-se pela recondução histórica, social e cultural da criança, da infância para que o embate tome consistência frente aos delineamentos dos últimos anos. A ausência das crianças, a ideia da criança incapaz, vivida em suas realidades sociais, posta numa realidade consentida que ignora as suas estruturas de significados, manipulou, de forma unilateral, a criança pelas teorias da socialização (Jenks, 2002). Ou seja, a reforma do pensamento, enquanto investigadores, distancia-nos do olhar engavetado, simplista de ver o mundo das crianças e nos aproxima da exigência de compreender a influência do mundo nas crianças, mas também da certeza da influência das crianças no mundo. Se enriquece o campo teórico e dá um mote a prática ligada, diretamente, à vida real.

Delinear um referencial para a criança, para a infância, ecoa de significativas mudanças na forma de organização da sociedade, retratadas pelas diferentes áreas disciplinares. Alanen (2019) considera que os estudos da criança constituem um impulso para o conhecimento científico, considerando as

variadas formas — linguística, cultural, construtivista, interpretativa, espacial, dialógica, corporal, afetivos, materiais, relacionais, praxiológicos. Consideramos a urgência da articulação revigorante, da sintonia nas diversas formas de socialização dos saberes no campo dos estudos da criança, advindos, criticamente, *a posteriori* das ciências sociais maduras, que implica romper e superar conceitos estagnantes na divulgação e oferta de relato e práticas críticas, reflexivas da produção de conhecimento afixados em estudos sobre a criança.

Spyrou (2018) defende a necessidade do pesquisador ser reflexivo, com disposição e posição política para olhar para as minorias sociais, com olhar inovador sobre as práticas de conhecimento do campo direcionada a participação e garantia da voz das crianças, e primordialmente de examinar o seu papel com responsabilidade, na divulgação de certas infâncias em vez de outras “o status de adulto afeta todo o processo de pesquisa e, por extensão, a produção de vozes de crianças e, portanto, requer uma autoconsciência reflexiva” (p. 93).

Esse pulsar nos exige pensar no tempo vivido pela criança, e no assentamento seu território, implementação de novos e contínuo fortalecimento dos direitos das crianças que perpassam pela sociedade, família, políticas públicas e práticas educativas desencadeadas nas instituições como escolas e creches, especialmente em relação aos direitos dos bebês. Destacamos aqui, os direitos respaldados pela cultura e arte que reconheçam, que multi–interpretem, dinamicamente, conceitos relacionados à criança, com o dever do rigor científico e ético documentado, quando particularmente pensamos nos bebês e seus fluxos na primeira infância.

2.2 Uma Pedagogia da Infância que inclua os bebês

Evidenciada a potencialidade dos Estudos da criança, buscamos aproximações com o campo consolidado da Pedagogia, nos debruçamos particularmente à Pedagogia da Infância, para chegarmos bem perto dos bebês. Nos diz Coutinho (2010) numa pedagogia da infância que inclua os bebês, é aquela que “respeite a experiência de viver este tempo de vida a partir daquilo que constitui a nossa humanidade, assim como, e principalmente, os reconheça como atores partícipes e não meros objetos” (p. 212). Colocados na espera do que virá a ser, de um estágio próximo a avançar, a tal visibilidade da participação no mundo social enfatizada nos estudos da criança, da infância se dá de forma incipiente, discreta quando se trata dos bebês, que a margem, pouco aparecem nos textos oficiais e nos discursos pedagógicos (Gobbato & Barbosa, 2017).

No entanto, eles engatinham na creche entre nossos pés com seus fascínios e interesses, não como suplicantes de reconhecimentos, mas nos cutucando para uma mudança de olhar, não a altura dos olhos deles, um olho no olho somente, mas para baixo e então, notamos que existem. Coutinho (2009) traz, como temas centrais em seu texto, *“O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar”*, a ideia da ação social dos bebês, das relações socioeducativas, da especificidade, e da escassez de pesquisas sobre e com bebês no campo sociológico, além de discutir os bebês e suas capacidades interativas, afetivas e de reprodução interpretativa.

Algumas razões estão aparentes e evitam o reconhecimento dos contributos, das capacidades dos bebês para as teorias sociais. Vão desde as memórias, a experiência pessoal do antropólogo investigador (e investigadores de demais área) que pode interferir, à dependência do bebê diante do adulto, a incapacidade do bebê de se comunicar até sua propensão a vaziar por vários orifícios (Gottlieb, 2009). De certa forma, isto justifica a manutenção de sua invisibilidade, fora da conceituação cultural e encaixando-os em teorias e perspectivas de crianças maiores.

Argumentamos, conforme Orrmalm (2020), que não é suficiente, e acrescentamos ser pouco razoável às pesquisas, e, simultaneamente, à pedagogia da infância, a inclusão dos bebês em uma estrutura social estabelecida de negação histórica, pois raramente se dá visibilidade a termos presentes e relacionados a outras faixas etárias como cultura infantil, cultura da infância, protagonismo, participação e direito (Alderson, 2005, 2008) agência e poder, com demorada ênfase aos bebês (Oswell, 2013).

Há uma série de conteúdos que podemos extrair dos estudos sociológicos da criança que traduzem e assentam a investigação crítica e participativa com crianças e as pedagogias expressadas e vividas nas realidades educativas. No âmbito das pedagogias da infância com crianças até três anos de idade, percebemos um guiar por labirintos na busca de compreender o universo de saberes dos pequenos que os contemple globalmente. Atentar para os pertencimentos dos bebês é considerar sua generosa imaginação; a criatividade desmedida; a centralidade do brincar; o atrevimento das interações; o câmbio acalorado das relações sociais; a conexão entre gestos e afetos/desafetos; a revelação da autonomia; o metamorfosear da corporeidade; o refinamento sensorial; o percurso subjetivo da descoberta; o mordiscar do tempo e tantos outros incontáveis, mas jamais indescritíveis ao olhar atento e terno do adulto.

No entanto, ao falarmos de bebês, há um lastro pedagógico cheio de porosidades que ensaia a construção recente de uma ciranda pedagógica, que descortina aos poucos e repercute um enfoque no

jeito de estar com os bebês nos espaços coletivos e institucionalizados. Abrem-se caminhos às significações e aos modos sutis de ocupação, de lugar dos bebês na pedagogia da infância.

Mas como se dá, efetivamente, a pertença a lugares povoados de distâncias?

O estranhamento oportuno do termo ocupação ligado aos bebês refere-se ao pensarmos em ocupação de espaços sociais, advindo na contemporaneidade de lutas de classes e movimentos sociais, no entanto, qualquer um que tenha estado minimamente atento à história, ao discurso da infância, percebe o bebê aninhado em terrenos simbólicos e estruturais instalados há tempos. Adentramos com o termo no sentido politizado de conquistar, tornar e tomar algo preterido nos matizes conceituais dos estudos da criança aos bebês.

Notadamente, a construção de um estatuto próprio da infância e das suas culturas compõem um conjunto de produções nas ciências sociais, com insuficiência nas referências aos bebês. Claramente, no campo da Sociologia da Infância, embora se tenha consolidado a ideia de que as crianças são agentes sociais e produtoras de cultura, raramente incluíram-se as experiências dos bebês (Coutinho, 2010).

Diminuir distanciamentos para a construção de sentidos que reconheçam que há uma cultura de/com/para bebês possibilita vislumbrar uma nova silhueta da primeira infância¹¹. Mais especificamente, há formas de pensar sobre bebê, cultura e arte. E no interesse, no querer da sociedade em ofertar, sua imersão cultural, basta, no entanto, falta atenção ao fato de haver, nos discursos sedutores, a possibilidade de autorias das crianças nos espaços de coletividade:

[...] Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009).

¹¹ De acordo com o livro *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas* dos autores Dahlberg et al. (2021), a definição da primeira infância se refere ao período anterior ao ensino obrigatório, o qual, na maior parte dos países, compreende os primeiros seis anos de vida. Entretanto, reconhecemos que é limitador nos concentrarmos exclusivamente na primeira infância neste tom. A definição pode fazer sentido a partir do ponto de vista legal e administrativo, mas não a partir de muitas outras perspectivas. Nossa análise e nossa discussão da primeira infância podem ser aplicadas a crianças mais velhas e até porque o ensino obrigatório, especialmente no Brasil, que os marcos legais consideram o ensino obrigatório com base nos quatro anos de idade e que a infância vai do zero aos 12 anos, como indica o Estatuto da Criança e da Adolescência.

Assumir eticamente essa consideração, com base em um marco legal para as crianças brasileiras implica, sem dúvidas, entender a Pedagogia da Infância com uma gramática pedagógica plural, participativa e democrática (Oliveira-Formosinho & Formosinho 2020). Os tempos da criança não podem ser antecipados, atravessados por conta de uma pedagogia burocratizada, artificializada, fossilizada, perdida em certos laços antigos de tradição deixados desde o séc. XX, presa a uma organização pedagógica rígida e esmagadora — palavras e ações — que, definitivamente, rompe com as possibilidades de uma escuta sensível (Rabitti, 1999), nos momentos singulares dados pelas crianças, indiferente de sua faixa etária, pois “não se trata de esticar o tempo, mas de respeitar o devir dos momentos que mudam facilmente com a ação da criança” (Hoyuelos, 2020, p. 25).

No texto *A Educação encontra a Arte: Apontamentos Político-Pedagógicos sobre Direitos e Pequena Infância*, as autoras Richter et al. (2017), com base em filósofos, poetas e pensadores como Ricoeur (1986), Bachelard (1996,2009), Deleuze (1998), Arendt (2015), Agamben (2005) e outros interessados na vida e seus transbordamentos, aborda-se a imaginação poética, a alegria e a complexidade de aprender, o direito à beleza e à experiência linguageira, que emerge do corpo sensível, para reivindicar a emergência política de uma outra Pedagogia da Infância. Nesse sentido, “incorre dar imaginação poética, a alegria e a complexidade de aprender, o direito à beleza e à experiência linguageira que emerge do corpo sensível, para reivindicar a emergência política de uma outra Pedagogia da infância” (Richter et al., 2017, p. 235). Fundamentadas em Bachelard, as autoras compreendem a íntima relação entre imaginação poética e mundanidade. A imaginação poética dá abertura a outras dimensões da realidade e deforma a imagem fornecida pela percepção, sendo dinâmica, solicita a docência com bebês, um vigor do agir no ato pedagógico, no respeito aos encontros com as coisas do mundo que favorecem a aprendizagem.

Para Coutinho (2010), especificamente, em relação ao contexto da creche, para pensarmos numa Pedagogia da Infância que compreenda os bebês, é preciso respeitar: “[...] a experiência de viver este tempo de vida a partir daquilo que constitui a nossa humanidade, assim como, e principalmente, os reconheça como atores partícipes e não meros objetos” (p.212). Sobre a especificidade da pedagogia da infância realizada juntamente aos bebês, requer organizar um percurso pedagógico desejoso de protegê-los de qualquer forma de violência — física ou simbólica — ou de negligência dessas ações no interior da instituição e articular, sumária e indissociavelmente, no contexto o cuidar e educar (Barbosa, 2010).

A respeito desse processo, o papel do adulto é essencial para a prática intimista com bebês no interior da creche: “o bebê necessita desse corpo que acolhe, segura, dessa voz, de um olhar, pois cada

uma dessas ações são elementos estruturantes de um difícil processo” (Ortiz & Carvalho, 2012, p. 61). No entanto, sabemos a miscelânea de sentimentos que se fazem presentes nos adultos diante dos bebês, fruto de narrativas do senso comum permeadas por fragilidades e angústias. Fragilidades que estigmatizam os bebês como seres fofinhos, gracinhas e angustiantes pela sua dependência, o que, às vezes, descaracteriza a profissionalização na creche.

Tristão (2004) indica que ser professora de bebês e crianças é marcado pela sutileza:

[...] a possibilidade de perceber o extraordinário, ou excepcional, no trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenininhas, parte das ações sutis que caracterizam a docência com esta faixa-etária, que deve estar marcada pela promoção de relacionamentos intensos e prazerosos, mas também de confronto — que também trazem consigo a possibilidade de trocas e não de consenso —, pelos olhares definidos pela curiosidade, pelo espanto, pelo questionamento, pela humildade do não saber e não predizer, pela possibilidade de descoberta conjunta, da experiência compartilhada (Tristão, 2004, p.13).

Assumir a perspectiva pós-moderna de criança descentralizada significa desafiar, desconstruir discursos dominantes nas instituições dedicadas a primeira infância (Dahlberg et. al., 2021), contrariando o discurso repetitivo de uma prática pedagógica centrada na criança, que, muitas vezes, compreende a criança como sujeito coisificado, mensurado, fragmento, uniforme, isolado à parte das realidades do mundo. Queremos amarrar, no texto, a importância das centralidades tanto no brincar, nas interações, mas também na autoria, nas linguagens, nas culturas que pretendemos discutir a frente e outras importâncias para a criança. A considerar a criança sempre na relação com o outro, com suas escolhas validadas, institui a criança com seus direitos no curso da vida.

Nessa perspectiva, abraçamos o bebê para encontrar brechas nesse discurso que nos parece muito provável para os bebês também, a não os considerar como dissonantes da categoria criança. Então, assim, construímos uma presença marcada pelas expressões comunicativas — o choro, os gestos, as expressões faciais — que, nas relações sutis, são encorpadas, ganham sentidos e significados no encontro com o outro em partilha desde o seu nascimento. Essas dimensões consideradas trazem um afetar e incorpora-se ao discurso pedagógico, às organizações e projetos voltados para a pedagogia da infância, particularmente da primeira infância.

Inscrevemos nossa interpretação sobre o entrecruzamento dos Estudos da Criança e a Pedagogia da Infância, dada pelo respeito a carga cultural, a multiplicidade de fios que se desenrolam

nas relações temporais, espaciais, sociais e culturais. Supomos ser desejável e alcançável revigorar a Pedagogia da Infância que respire pelos ares multiformes, pela multiplicidade do olhar de ver o mundo, que reverbere uma cultura de complementaridade nas relações éticas adulto-criança. Num contínuo diálogo, que contempla adulto, bebê e educação infantil, pela observação sensível dada pelos ritmos da criança e os da infância, compreendidos pela ordem dos significados aos quais estão imersos no mundo.

Continuamos nesse ensaio do possível, da receptividade que habita a criança, buscando dar especial destaque ao bebê, e do aproveitar esse parcelar dos Estudos da Criança que nutre e exige relevância no conhecimento da Pedagogia Infância, da fagulha sociológica adormecida que a ninguém interessava, mas que acentua e desencadeia provocações para olharmos a criança como ela olha, e como esta interage com o seu entorno, no arriscado e intenso encontro consigo mesma, frutificando momentos de produções intimamente autorais na creche investigada.

Figura 1 *A bebê investigadora*



Nota. A bebê está no jardim na frente da creche a esmigalhar sementes.
Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Episódio 2

Numa vivência que move todos os bebês para um corredor na área externa, e os leva repentinamente a estarem envolvidos em cenas que pleiteiam o que querem para si, como alguns triciclos dispostos pelas professoras no corredor ao lado da creche, mesmo sendo algo muito esperado pelos bebês, para Vavá não se configurou tão atrativo a ponto de mantê-la na brincadeira. Ela não aguarda, pacientemente, a

sua vez e desvia-se a fim de se deleitar na descoberta do jardim que oferece uma mistura de possibilidades da natureza, de conhecimentos que a desafiam e a encorajam a resistir em não permanecer no que está posto.

Diário das Estrelas, 31/07/2019.

A bebê sente o fraturar de um tempo, requerido pelos adultos, no episódio retratado pela Vavá, menina curiosa, que também assume a patente de investigadora e vai ao pequeno jardim, num dia ensolarado de inverno, atraída por uma planta florida que parece ter brincos de sementes pretas. Ela não somente descobre as texturas do esbugalhar miudinho da porção de galhos que está ali, mas a toma pelas mãos que ressoa sentidos, ganhos da sua decisão, do seu querer de perceber e reelaborar o visto, o disponível que é circundante no cenário da natureza, o jardim da creche.

Assume-se como sujeito da situação, sem atropelos escolhe onde ir, ritmada por uma relação sensível que se dá pelo olhar, no consentimento com sentido a si. Nessa descoberta todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem consequências imediatas e a longo prazo muito mais enriquecedoras que os atos impostos e suportados (Tardos & Szanto, 2021). Ao apartar-se de todos, tanto de adultos como das outras crianças, Vavá dá mostras sutis da nascença do gosto, da individualidade, da regência do seu querer, ela imprime sua marca. Essa capacidade de escolher e tomar decisões dos bebês surpreendidos pela imprevisibilidade dos acontecimentos gerados pelo movimento é uma necessidade fundamental desde o nascimento do ser humano (Tardos & Szanto, 2021). Elementar associar que esse episódio com a Vavá nos remete à essência das teses apresentadas por Qvortrup (2001), em que opera na desocultação das crianças frente à adulez, prioriza a dimensão da ação da criança para a construção de seus mundos com base em seu próprio universo de referência (Sarmiento, 2008). Especialmente na quinta tese, expressa a complexidade na infância ao afirmar que as crianças são coconstrutoras da cultura e da sociedade:

Já aponte como construtivas as atividades escolares das crianças, mas elas não são as únicas, e penso que a tese pode ser generalizada para sugerir que, todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adulto quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade. Isso é tão simples e evidente que não acredito que alguém possa discordar. (Qvortrup, 2011, p.206).

O bebê não conhece essa abstração de princípios formulados, não se percebe contido na teoria, mas interage, pela leveza de sua atitude, o que claramente está descrito, por meio de um exponencial de ritmos e significados — a fuga e denúncia ao regramento — talvez o que chamamos de uma lógica da

exposição (Larrosa, 2011) de possibilidades circulares ou fragmentos do cotidiano rotineiro (Barbosa, 2000).

Esse corpo social que dá mostras da sua intencionalidade no tempo ritmado (Cabanelas, et al., 2020) da Vavá, que, ao olhar de jeito matreiro, logo que chega ao jardim, nos seduz e provoca. O momento que cativa, que se adorna pelo brilho do sol invernal de meia tarde, carrega a primazia da bebê em constante interação com as materialidades e a construção do saber desobrigado, repetido pela vontade, longe de um interesse pedagógico, mas amplificado pelo poder plástico da criança de conhecer o mundo (Piorski, 2016). Ela estreia a vontade de espreitar cada detalhe pelo toque amiudado de desgrudar e retirar cada semente, absorta, lentamente, pormenorizada pela exploração de suas silenciosas ideias, decifradas pela curiosidade e pelo gosto de estar no seu departamento próprio de investigação. A densidade da experiência (Dewey, 2010), vivida pela bebê, não é banal, insignificante, reflete sua percepção apurada e revela sua ação de conhecer frente ao controle, ordenamento do adulto que por vezes destoa do universo infantil, infantilizando-a, romanceando-a.

Consoante Richter (2016), manipular algo não traduz mero “mexer” com as mãos. Manipular é muito mais, pois envolve o corpo inteiro no movimento vital de dar forma, agregar à coisa um pensamento, uma vontade, um sentido, uma ação operativa, portanto transformadora. Essa fluência imaginativa não foi interrompida em momento algum, nem por um deslize da percepção das recolhidas de Vavá, tampouco pelas mãos ou fala diretiva das professoras que, envolvidas na dinâmica da docência, consentem o deliciar-se do bebê, porém, não acompanham, elucidativamente, a riqueza da percepção, do fruir e nem as implicações racionalizadas desse momento. As impressões da bebê recolhidas pelo olhar sensível são tímidas:

A ação do corpo sensível – estésico – no e com o mundo, emerge nas infâncias como jogo e brincadeira, acolhendo e se nutrindo da disposição constituída na íntima relação entre a tensão de jogar com sentidos e a diversão e alegria do regozijo de lançar o corpo à sensibilidade de escutar, falar, traçar, soar, movimentar-se, tingir, rir, cantar, modelar, dançar, construir e destruir objetos. Ações inseparáveis da experiência de linguagem como produção de coexistência no mundo comum (Richter, 2016, p. 91).

Abraçamos os discursos na Pedagogia da Infância que consideram as importâncias dos bebês (Barbosa, 2010, 2018; Coutinho, 2010; Castelli & Delgado, 2015; Tebet, 2019) ao buscar indícios ruidosos que compõem a narrativa amalgamada, dilatada e inquietante da dimensionalidade do corpo

linguagem dos bebês (Lino & Richter, 2017). Estamos a falar do corpo que nele habita de muitos modos, pelas linguagens, pelo gesto as acolhe e interroga, as aprende e comunica na multiplicidade de sentidos no viver do bebê, que é único.

Diante desse leque conceitual, sem pretendermos hierarquizá-los, assumimos que os sentidos pedagógicos com bebês ganham força, requerem uma reciprocidade nada fantasiosa de estar com eles, uma relação pulsante que gere encontros desapressados com condições de aprendizagens valorosas para os bebês.

2.3 A Singularidade do Bebê no Campo Sociológico: um Diálogo com as Culturas na Infância

Importa ao estudo de bebês, na perspectiva sociológica, destacar qual o lugar que lhes é dado. Que compreensão temos do que o bebê é, pode ou deve fazer, particularmente num espaço institucionalizado como a creche?

Figura 2 *Quero ir junto*



Nota. A bebê chora enquanto observa o movimento segurando a tela.
Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada

Episódio 3

Vavá, demonstra sua insatisfação pelo choro que não se dá aos gritos, mas se mostra na lágrima contida de querer participar, de estar na festa de São João das crianças maiores, que acontece ao lado do parque, mas que tem para ela, algo valioso, referente à presença do adulto. Para a bebê, o limite do querer não se dá pela grade, pelo portão que a separa de um momento que lhe causa muito interesse e que se exprime num silêncio doloroso. A descrição do vivido, dá visibilidade à presença de diversos aspectos que revelam a singularidade do bebê. Trata-se do incerto, do pouco compreensível de sentir-se só ao desgarrar-se da professora por instantes muito curtos, mesmo vendo-a de tão perto, mas sem acessá-la. Hoyuelos (2015, p. 47), afirma que “as crianças – sobretudo os bebês – não se movem pela medida do relógio. Seu tempo é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir, fluxo e trajeto vitais”. O que se pode ver, abarca essas dimensões sutis do tempo e do espaço para o bebê, de um fluir sem pressa e contínuo, na vitalidade da relação profunda entre professora e bebê, que lhe causa estranhamento e afetamentos ao tentar decifrar o que se passa, se interrompido.

Diário de Estrelas 08/07/2019.

Nesse sentido, interessa situarmos que o mundo social e acadêmico, nas diversas áreas, encapsula a imagem de bebê de forma marginalizada, a partir de negações, de ausências, de lugares associados à falácia do vir a ser.

No rumo dos entendimentos, a ocupação extrapola a noção de lugar, de trabalho e está intimamente ligada à relação com pessoas e com o ambiente. Dewey (2010) e Bourdieu (2004), destacam a potencialidade da ocupação acontecer por meio da criação de experiências que importam na vida cotidiana. Ou seja, a preocupação com o termo ocupação, ao tratar dos bebês, configura encontrar maneiras de pertencimentos e participação ativa, da possibilidade destes em experiências menos estranhas e desinteressantes nos contextos sociais vividos, particularmente nas creches.

Há contribuições de pesquisadores em diversas áreas com tessitura de conhecimento social, ligados à Sociologia da Infância, que, ainda, às vezes, timidamente nos oferecem subsídios para pensar a respeito dos bebês, nos permitem traçar, por meio de uma produção de literatura crescente, que ressaltam e descrevem a imagem, a presença do bebê em relação à sociabilidade humana com enfoque institucionalizado, seja na escola, no hospital ou na família ou qualquer outra instituição.

Essas contribuições revelam a existência de um fluxo que permita compreender o lugar que ocupam os bebês na sociedade, com vazão para a construção conceitual dos bebês, reconhecendo-os como seres ativos e plenos nas relações com as “gentes”, “coisas” e com o “mundo”, para além de uma visão vertical e adultocêntrica, marcados num tempo não muito distante pelo desinteresse.

Quanto ao desinteresse sobre os bebês, Gottlieb (2005) argumenta que, quanto menor a criança, mais dependente ela é de outros para seu suporte básico biológico: para os padrões antropológicos; os bebês aparentam ser desinteressantes. Eles parecem precisar tanto da misericórdia dos outros que não

há o mínimo grau daquela relação de oferta e demanda entre dois indivíduos, ou entre um indivíduo e a sociedade em geral.

Ampliar os modos, os olhares para compreender os bebês nos processos próprios de constituição nas relações sociais, de maneira menos desigual, com mais visibilidade e mais pujante são perspectivas sentidas em algumas investigações e saberes. Parte da dificuldade de investigar os bebês se dá pela limitação de metodologias específicas, o que contribui para o desinteresse desses sujeitos:

[...] intersubjetivamente novos pontos de vista sobre a realidade para se surpreender e surpreender-nos com as riquezas inéditas de que são portadores todos os bebês, sem exceção.

As criaturas são inéditas porque levam à fascinação do desconhecido, à dúvida do inesperado (Hoyuelos, 2020, p.17).

Em entrevista de Allison James, publicada no Brasil em 2014, quando questionada se: o estudo de bebês é parte dos Estudos da Infância? Eles são mais desafiadores? Por que a maioria dos estudos são focados em crianças mais velhas? A autora responde:

Os Estudos da Infância não têm incluído bebês. Eu não acho que incluiu. E isso é absolutamente correto e deveria ser incluído. Talvez seja mais desafiador, nós não podemos entrevistar um bebê facilmente, você precisa observá-los, você precisa trabalhar de outras formas. É uma área muito empolgante e que precisa ser incluída nos debates (James apud Pires & Nascimento, 2014, p. 942).

Construir ou, pretensiosamente, desconstruir a ideia que se fez de bebês concebidos e posicionados como figurantes “menos expressivos, menos atuantes” de suas próprias cenas não nos parece precisamente fundado, fortificado como percebemos, numa lógica descabida de acumulação resumida a pessoas frágeis, dependentes do acesso ao mundo e que se movem lentamente para outra configuração nos dias atuais. A ideia que tratamos é de um bebê singular em sua forma de interrogar o mundo (Barbosa, 2010; Coutinho 2009; Guimarães, 2011), atribuindo-lhe uma polifonia temporária e fluidez de experiências desde o nascimento, conduzidas em direção à ação perceptiva, à ação cognitiva, ação criativa e construção das relações sociais (Cabanellas, et al., 2020).

Consideramos alguns autores que têm se dedicado aos estudos dos bebês no Brasil, numa abordagem sociológica, pois permitem perceber a competência social dos bebês. Agrupamos os trabalhos de modo que a leitura fique mais situada e demonstraremos como se tem produzido

conhecimento acadêmico, dissertações e teses sobre os bebês cronologicamente nos últimos anos, a considerar a primeira publicação do autor.

Elegemos alguns estudos que embasam as discussões e destacamos:

- a. Amorim et al. (2002), sobre processos interativos de bebês em creche. Estes buscam apreender aspectos qualitativos dos processos relacionais, considerando as particularidades dos bebês.
- b. Coutinho (2002, 2009, 2010, 2014) aponta a ação social do bebê em contexto de creche, interpreta os modos singulares como eles se comunicam com o corpo, tais como o choro, o olhar, o balbucio, o sorriso e os gestos;
- c. Guimarães (2008) mapeia a funcionalidade e utilidade do corpo das crianças no dia a dia com objetivo de conhecer e compreender as relações dos adultos com as crianças e das crianças entre si; numa creche pública da cidade do Rio de Janeiro, assim como diferentes modalidades de cuidado que emergiram (automático; disciplinar; e como atenção a si e às crianças), a tese traz a visão de Foucault acerca do cuidado;
- d. Schmitt (2008,2014) trata das relações sociais de bebês em contexto de educação infantil e “As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente”;
- e. Barbosa (2010) trata das especificidades pedagógicas da ação com bebês.
- f. Richter e Barbosa (2010) discutem o lugar dos bebês no currículo.
- g. Gobbato (2011) apresenta um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil, afirmando que os bebês estão por todos os espaços.
- h. Ramos (2010, 2012) aborda a interação social dos bebês em berçários e o impacto desta para a organização pedagógica neste espaço;
- i. O trabalho de Cuzziol (2013, 2020) fala sobre a capacidade e a disponibilidade dos bebês para viver socioculturalmente e como a aprendizagem e a cultura emergem das relações entre os bebê/bebê e bebê/adultos;
- j. Vargas (2014) aborda questões ligadas aos bebês de zero a dois anos, centra a investigação nas experiências primeiras deles em espaços de vida coletivas em “Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância”;
- k. Castelli & Delgado (2015) tratam dos bebês que se relacionam com crianças mais velhas na educação infantil;

- l. Fochi (2015), questiona: “o que fazem os bebês nos berçários?” e oferece-nos também fundamentos para os estudos de bebês na interface da educação com a sociologia, a psicologia, a antropologia e a arte;
- m. Pereira (2015), trata sobre “os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil”;
- n. Mallmann (2015) investiga como um grupo de bebês (bebê – potência) se relaciona com diferentes materiais, denominados como materiais potencializadores e suas possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário;
- o. Macedo (2016), discute sobre as crianças pequeninas e a luta de classes, e reivindica uma cidadania epistemológica para os bebês;
- p. Castelli (2019), compreende na tese “os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos”, como crianças bem pequenas e bebês podem se relacionar com a natureza, em relação à educação infantil, e quais os desdobramentos dessa relação para eles.

No caminho destes estudos que apresentamos, seguimos rastros que nos permitem traçar um índice com pontos convidativos que são imperiosos para pensarmos os bebês no viés sociológico.

Podemos dizer que muito da produção acadêmica destacada nesta tese tem como pano de fundo os Estudos da Criança, que emergem da Sociologia da Infância; uma abordagem interdisciplinar que confere e respalda a ação pedagógica com os bebês; assinala uma gramática cultural e social que ganha centralidade e sustenta as relações, interações, ações dos bebês; a sistematização de perspectivas teórico-metodológicas mais apropriadas com destaque à seleção de episódios descritos densamente captados pela observação prolongada e registrada nas experiências do cotidiano da creche, aliadas a um combinado de metodologias visuais levadas a sério como enriquecimento das descobertas em campo de investigação.

A complexidade, especificidade, singularidade são descritores implícitos presentes e essenciais quando voltamos para essa multiplicidade de discursos que desvelam, sutilmente, o sujeito bebê. E diversas são as formas de inclusão dos bebês em categorias como atores sociais, agentes, pessoas, sujeitos de relações, sujeitos de cultura, sujeitos de direito, seres pré-individuais, uma vida de potência e possibilidades.

Considerar a heterogeneidade — de infâncias — nas práticas vivenciadas na creche, aliadas ao olhar focado, criterioso, menos generalista dos envolvidos com os pequenos de como ocorre os percursos infantis, sejam professores ou demais profissionais, com ações que confirmam a des(ocultação) das

minúcias dos bebês é essencial ao convocarmos um discurso de qualidade (Dahlberg et.al., 2021). Desvencilhar o bebê do isolamento hierárquico diante das outras faixas etárias, em relação à educação infantil, é um desafio, que se assenta, também, nas políticas públicas com reflexos verticalizados e manejados em instituições educacionais. Essa fratura suspende o reconhecimento dos interesses dos bebês e seus desdobramentos. Esse sentimento de “pouco caso” se dá por linha curricular que se estende das crianças maiores às menores, marcada por formas disciplinares de comportamento, conteúdos e, massivamente, produtora de um resultado a ser alcançado, que em nada contribui para o refinamento e aproximações das particularidades dos bebês nesse contexto.

Nesse cenário, outros olhares sobre os bebês tornam-se emergentes, particularmente ao investigar as experiências artístico- culturais para bebês no espaço institucionalizado da creche. A creche, como espaço que desempenha um papel vital de promotora de cultura – (Fortunati, 2009; Goldschmied & Jackson 2004; Ostetto et. al. 2002; 2008), deve mobilizar uma compreensão do sujeito “bebê” enquanto potencializador de suas escolhas, desejos e gostos. Mergulhada em um caldo cultural, ela responde e assume uma gama de responsabilidades alargadas sobre uma infância, reconhecida como recheada de relacionamentos e oportunidades.

O potencial de criar do bebê é compreendido por Arendt (2015), que afirma que cada bebê recém-chegado ao mundo traz consigo “a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (p. 17). Para Charlot (2000), nascer é penetrar nessa condição humana” (p. 53). Assim, assumimos que o bebê que surge, nasce rompendo, carrega em si o predomínio para a criação. Cheio de frescor, desde o início da vida como coconstrutor de conhecimento, de cultura, da sua biografia. E continua Arendt (2011) “na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é” (p. 238-239). Acolher pela prática pedagógica na creche, o bebê um sujeito que corre impulsionado pelo seu contínuo prefaciá-lo, redesenhar pelas experiências a iniciação estética nos primeiros anos de vida permite encarar, agir diante da aparente e dura artificialidade do mundo real em que vivemos.

Prado (1999) faz referência à dimensão cultural atribuída às crianças menores de três anos de idade, e busca compreender os encontros e desencontros do mundo da infância no âmbito da educação e da cultura em creche, articula-se com o texto, que adentra na interface com a arte, ao desnaturalizar concepções, parciais, limitadas e estereotipadas, pois, ressalta a necessidade de garantir oportunidades efetivas de aprendizagens, em que imaginação, criação, cognição e emoção se façam presente. Conforme Hall (1997), “a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea”; sendo assim,

repousa nela a essência de uma existência. Tal fenômeno é corroborado por Benjamin (1995), ao falar das crianças, entendendo-as como alguém que está na história, inserida em um contexto amplamente social e cultural — evidencia nestas o interesse pelas coisas do mundo.

Em uma dinâmica dialógica que tem autorizado a imposição de uma cultura adultocêntrica de forma estreita e efetiva nos espaços educativos para bebês, encontramos a negação da criança como (re)criadora de cultura; se avista um sujeito social ativo e desse modo relaciona-se, mediante as linguagens próprias, com o mundo.

Embora a cultura e a infância tragam em si suas próprias singularidades, e até mesmo relativas limitações, é possível constatar/contrastar pontos de diálogos entre elas — aliás, salienta-se que essas emanções suscitam experiências singulares e muito ricas em significado, o que garante a imersão do sujeito bebê na sociedade.

Porém, para tal fenômeno acontecer, é imperioso que exista, nas mais diversas áreas, uma prática social não apenas no que se refere à cultura, mas também à linguagem, pois, desde o nascimento, os bebês estão inseridos em práticas e interações simbólicas e ganham significados nos contextos em que se encontram. Seu desenvolvimento físico e psíquico coaduna-se a elementos internos e externos — não apenas biológicos, mas culturais, na medida em que as formas de comunicação, os tipos de linguagem e relações afetivas estabelecidas com os adultos também se constituem como tal.

A construção do significado das coisas para o bebê passa pelo domínio que exercem em explorar o mundo. De acordo com López (2013), os bebês vivem a maior parte do tempo em uma zona intermediária, considerada subjetiva por excelência do ser humano, a qual Winnicott¹² denominou “espaço transicional”. O conceito de espaço transicional demarca um território intermediário entre os mundos interno e externo, “do que recebe do meio e também das suas próprias vivências, das suas ansiedades, das suas imagens mentais, das suas experiências nascentes” (p.24). Também chamou o espaço transicional de potencial porque, para ele, é essa a área em que se desenvolve a criatividade e a produção cultural enraizadas nas brincadeiras de criança. É nesse espaço que se produzem muitas das atividades criativas do homem. Nessa zona acontecem os fenômenos ligados à arte e aos jogos, à

¹² A Teoria da Transicionalidade é um dos temas centrais das contribuições de Donald Winnicott para o desenvolvimento da psicanálise. Tem como origem o conceito de “objeto transicional”, bastante comum na primeira infância e fundamental para o desenvolvimento emocional do indivíduo. Tal conceito recebe três usos diferentes: 1) um processo evolutivo, como etapa do desenvolvimento; 2) vinculada às angústias de separação e às defesas contra elas; 3) representando um espaço dentro da mente do indivíduo.

experiência cultural, à música e ao conhecimento, que “representam” o mundo interno para o exterior e, em certo sentido, “representam” a realidade para si mesmo.

Nas primeiras etapas da vida, são construídas as capacidades mediadas pelos estímulos lúdicos, estéticos e afetivos. Não é necessário chegar à escolaridade para aprender a pensar, desenvolver a capacidade de abstração:

Essa zona se alimenta dos estímulos do meio e também da própria capacidade de interiorização, porque é a partir da relação com seus adultos cuidadores, de balbuciar e ser correspondidos, da música que escuta, dos jogos com as mãos, do olhar compartilhado para os objetos externos e do ambiente amoroso, que o bebê é capaz de construir uma interioridade (López, 2013, p. 24).

Nesse sentido, ampliarmos os olhares para o bebê na perspectiva do campo cultural, vistos como públicos de cultura, implica muita aprendizagem, acerca do lugar que ocupam entre os públicos presentes em ações, bens e equipamentos culturais e de lazer. Rosa (2016) complementa que a área da educação, através das creches, escolas, bibliotecas, cinemas, teatros, museus, espaços de lazer e de brincadeiras e outras experiências de enriquecimento humano, proporcionam ações direcionadas aos bebês, promovem uma imersão dentro da cultura e arte. Criando possibilidades de fruição a partir das artes visuais, músicas e outras manifestações artísticas.

No emaranhado de fios que tecem os conceitos relacionados ao campo cultural na infância, necessitamos destacar e puxar outros fios a partir da compreensão e produção cultural para as crianças, conforme Perrotti (1990), há de considerar possíveis equívocos e por vezes esvaziamentos conceituais relacionados aos termos.

De acordo com Geertz (1989), ao familiarizar-nos com alguns conceitos teóricos, faz-se necessário pensar sobre sua utilização e aplicação possível na realidade vivida.

Quando buscamos um conceito de cultura, notamos um mar conceitual, sendo possível definir alguns, como: o modo de vida global de um povo; o legado social que o indivíduo adquire em seu grupo; uma forma de pensar, sentir e acreditar; uma abstração do comportamento; a forma pela qual um grupo de pessoas realmente se comporta; um celeiro de aprendizagem comum; um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; um comportamento aprendido; um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; um conjunto de técnicas para ajustar-se tanto ao ambiente externo quanto à relação existente com os outros homens; um precipitado da história.

Diante da complexidade de definir e escolher rasamente um conceito, acolhemos e escolhemos o conceito de cultura essencialmente denso, múltiplo, aberto num processo de artesanaria quando tratamos de bebês, de leitura interpretativa via tecido social, embebidos em sistemas de signos e significados, em que os diferentes elementos da cultura se harmonizam, se colidem. Acreditando de acordo com Geertz (1989), na raiz weberiana que o homem está preso a teias de significados que ele mesmo teceu, a cultura figura-se como um caminho para que se possa quotidianamente interpretar e significar esses conceitos, acontecimentos e fenômenos.

No transitar entre cultura e infância ensaia, Cohn (2005):

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico — a ideia de que as crianças vão se incorporando gradativamente ao aprender “coisas” pode ser revista, num real esforço de traduzir as possibilidades de contaminar e encantar quando pensamos especificamente nos bebês. A questão deixa de ser, apenas, como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos, sejam eles objetos, relatos ou crenças, mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia (p. 33).

A autora citada, propõe um aprimoramento do conceito antropológico de cultura e a maior ênfase nos sistemas simbólicos acionados pelos sujeitos nas relações sociais, de modo a permitir um olhar mais apurado em relação às crianças, permitindo que se estude a criança de maneira inovadora:

[...] O contexto cultural de que falamos até aqui, e que é imprescindível para se entender o lugar da criança segundo os novos estudos, deve ser tomado como esse sistema simbólico. Ele é estruturado e consistente e por isso permite que sentidos e significados sejam formados e reconhecidos. [...] Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas. (Cohn, 2005, p. 12).

Nesse sentido, chamamos a atenção para a necessidade da ampliação da compreensão no campo cultural, considerando que as crianças significam o mundo, dialogam e transformam a partir dos contextos que vivenciam.

Essas perspectivas dialogam com o olhar de Sarmiento (2004) por meio do conceito de culturas da infância. Segundo o autor, estas “... exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (p. 21).

Posicionamo-nos pelo viés sociológico, ao enfatizar a autonomia primordial da criança, enquanto elemento principal e estruturante para a produção cultural. Intensificam-se os investimentos e mapeamento de ações com foco nos âmbitos da produção, da circulação e do consumo cultural. Acerca desse fenômeno, corrobora Malaguzzi (2016, p. 71), ao elucidar que “[...] ao mesmo tempo, gostaria de enfatizar a participação das próprias crianças: elas são autonomamente capazes de atribuir significado às suas experiências diárias por meio de atos mentais que envolvem planejamento, coordenação de ideias, de abstração”.

Nesse sentido, não compreendemos a produção cultural como um produto simplesmente dado e concluído, mas como um processo de construção e de reflexão que assume e valoriza a criança como sujeito ativo no processo de formação e socialização. Não concebemos a criança como mera reprodutora ou receptora dos elementos culturais promovidos e ofertados pelo adulto, o qual nega, às vezes, à criança o conhecimento de seus direitos de intervir nos processos socioculturais enquanto sujeitos (Perrotti, 1990).

No entanto, tanto a cultura escolar quanto os produtos do mercado para as crianças, consideram basilar o conceito da infância como encarnação da inocência (Hernández, 2012), e nas últimas décadas o conceito de infância ligado aos produtos mercadológicos e midiáticos têm se debruçado na “ameaçadora infância “adultizada”, “temida” ou “tirânica”, que faz girar milhões de dinheiro no mundo todo” (Charréu 2019, p. 1). Criando o falseamento que só conseguem transmitir e difundir a produção cultural de modo sucedido quando se contabiliza em números e não se compatibiliza a globalização que escancara que “muitas infâncias continuam em risco, quer no rico mundo ocidental, quer noutras regiões mais pobres do planeta” (Charréu, 2019, p. 1), com as condições específicas e diversas de recepção pelas crianças.

Nesse aspecto consideramos que a efetivação das políticas culturais parece depender, também, de uma visão ampliada sobre as múltiplas dimensões da cultura, tanto aquela que se dá no nível da interação humana (hábitos, costumes, valores, identidades, cotidiano, produções), quanto aquela que

considera características políticas, econômicas e institucionais, em que se operam os fluxos de produção, circulação e recepção dos bens culturais (Rosa, 2016). Como também, um olhar mais ampliado da infância a partir de uma certa dimensão estético-política.

Reconhecemos a especificidade do trabalho na primeira infância, que considera a pluralidade de significados nesse universo. Quanto à realidade, delimitamos pensar sobre movimentos, experiências, interações e relações entre as crianças de pouca idade, os bebês e os mundos da cultura, expressos em espaços coletivos relativamente autônomos, porém com certa regulação, como é o caso das creches, mas socialmente estruturados, pelos quais se dão as possibilidades com perspectiva de fruição cultural. Entretanto, esses espaços, às vezes, desconsideram os interesses e as diversas linguagens dos bebês.

Prado (1999) questiona se a criança pequena produz cultura? Logo, buscando respostas por meio de vivências e reflexões, encontra-as no cotidiano das crianças, em que a verdadeira aprendizagem reina nas diferenças vivenciadas dentro dos espaços de educação infantil. Esse questionamento tornou-se gerador de uma outra indagação, ao tratarmos das crianças muito pequenas: é possível dar voz e ouvidos àquelas que, ainda, não se encontram em condição de falar, como os bebês?

Anos depois, essa pergunta ainda causa algum estranhamento. É necessário colocar em evidência as vozes das crianças, principalmente daquelas que, ainda, não falam, considerar a comunicação para além do verbo, dando espaço e direito às suas linguagens.

Assim, faz-se necessário “não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala” (Prado, 1999, p. 111). Dessa forma, uma nova concepção de infância também se apresenta, apontando para a necessidade de não reduzir a capacidade de expressão das crianças e especificamente dos bebês somente à fala, mas de estar-se atento aos gestos, balbucios, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens, assim como mostram as experiências italianas no campo da educação infantil — concebendo a criança “como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos” (Faria, 1994, pp. 213-214).

Afirmam Richter & Barbosa (2009) que os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber suas formas de interpretar, significar, comunicar é fundamental. Estas emergem de sentir o corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, os quais se erguem como movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo, estabelecendo novas relações sociais.

A relação entre crianças e adultos permite sentir, visualizar, interpretar, bem como questionar as representações evidenciadas e, com reflexões abertas, suscita-nos incrementar, no universo das crianças, experiências brincantes, alegres e inovadoras com fonte inesgotável de possibilidades no que tange às aproximações com a produção artístico cultural refinada, cuja essência e a forma do convite podem incluir os bebês. Diante do exposto, podemos inferir que, no transitar das culturas geradas, conduzidas e dirigidas para as crianças e identidades construídas ao longo das interações, pode-se conceber a existência de um mundo cultural associado à infância (Sarmiento, 2004).

Nessa perspectiva, pensar sobre a apresentação de propostas de fruição artístico-cultural para e com os bebês nos contextos de creche, procurando dar visibilidade aos bebês enquanto e além de potência, compreendendo-os como seres linguageiros, inventivos, interativos e bisbilhoteiros, faz-se urgente.

Destarte, verificou-se a importância de expressivos conceitos inerentes à infância, em que a ideia traçada pretende ratificar as potencialidades do bebê, ser que já possui a competência de produzir cultura — demonstra, assim, que são agentes intencionais (Coutinho, 2010) dentro de um ambiente onde prevalecem possibilidades sutis e sensíveis, muitas vezes existentes por meio de vivências nas linguagens artísticas e midiáticas.

Torna-se claro, portanto, que são tais vivências que favorecem a formação de uma cultura abrangente, elevada, consolidada não raro de modo tácito e intuitivo, embora seja uma ideia, talvez, pouco explorada e que cause estranhamento por parte dos envolvidos com a infância institucionalizada.

2.4 A Etapa Creche como Território Complexo de Relações

Reafirmar a identidade de uma instituição como a creche que se dedica aos bebês, ao cultivo da integridade da infância, é reconhecer a infância contemporânea contornada pela presença do sujeito. Sendo este “sujeito rico que significa uma criança que é competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente engajada na criação de experiências e na construção da sua própria identidade e do seu próprio conhecimento” (Fortunati, 2014, p. 20)

A considerar esta perspectiva, supõe pensarmos nos processos que são desencadeados que envolvem as crianças e adultos, por vezes de subalternação, outras de concessões alargadas pelas composições das interações diversas que são acometidas pela complexidade dos fenômenos sociais internos e externos à creche. Perceber em tal empreitada os conceitos que são latentes na creche sugere abriremos a discussão ao elencar **subjetividade, intimidade e artificialidade**. Evidente que outros conceitos

poderiam ser considerados e se fazem presente na creche, mas destacamos estes por trazerem contornos para esta pesquisa.

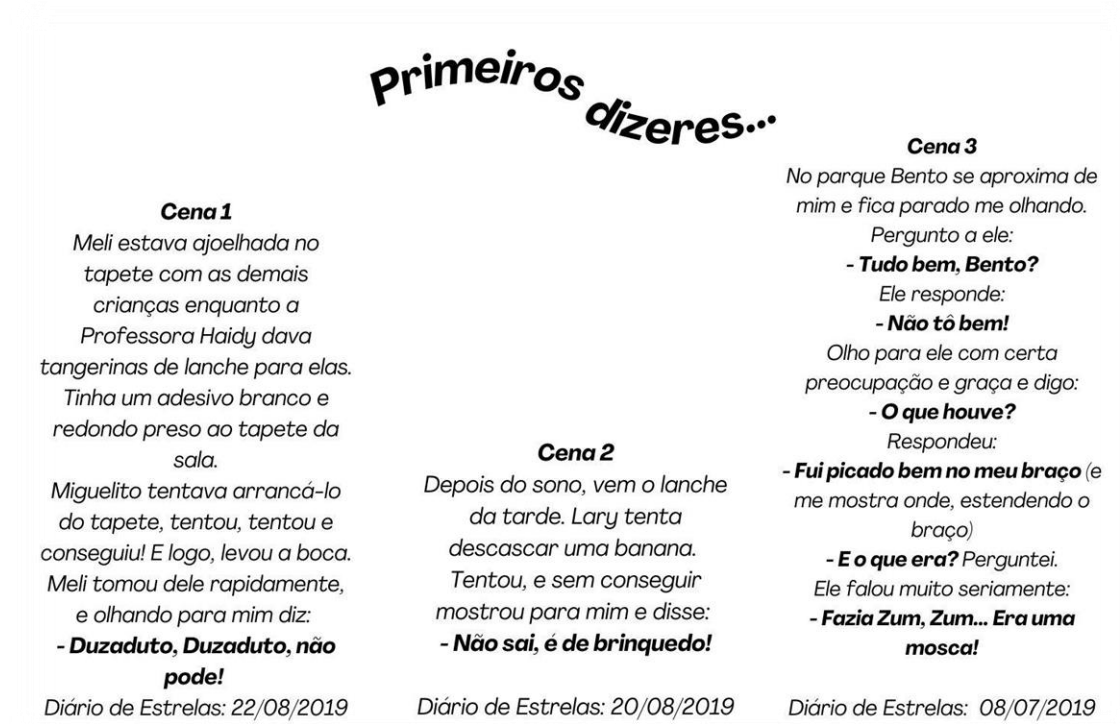
2.4.1 A Constituição da Subjetividade do Bebê – Ação e Relação

O universo de sentidos e significações, quando estamos com os bebês, é muito maior que a exploração das palavras, do domínio da fala. O extraordinariamente inesperado que nos narram os bebês com seus gestos, palavras, onomatopeias, balbucios e olhares (Hoyuelos, 2020), originariamente nômades no jeito de estar e ser, nos solicitam, polissensorialmente, (Cabanellas et al., 2020), que acompanhem suas inquietudes, suas manifestações expressadas pela forma como sentem e vivem profundamente com base em marcas da história cultural dos implicados (criança e adultos) no processo educativo da creche.

A infância é tanto ausência quanto busca de linguagem, e, no processo de imersão que o bebê está na linguagem, na cultura, a sua subjetividade vai se constituindo. De repente, percebemos sua ousada capacidade de arriscar-se, de enunciar sua presença fluida e deixar vestígios sutis ao lerem as coisas que os rodeiam. Quando falamos em coisas, buscamos Morin (2018), que, ao explicar o que são coisas, afirma que estas são sistemas que constituem uma unidade, a qual engloba diferentes partes, a respeito dos seres inseridos em contextos que eles se comunicam – comunicações próprias da sua organização, da sua natureza.

Trazemos pequenas cenas descritas, narrativas recolhidas do diário de campo, que nos permitem perceber as ideias feitas, inquietantes dos bebês, na conversa estabelecida com o outro, consigo, seu desvelamento, sua subjetividade, singularidade e sentidos atribuídos em situações diversas ocorridas na creche.

Figura 3 *Primeiros Dizeres - Subjetividade*



Nota. Descrição da fala dos bebês na creche.

Fonte: elaborada pela investigadora para fins da pesquisa.

Buscamos, nos momentos de observação na creche, captar os processos de significação e elaboração de sentido pelos bebês que ocorrem nas experiências vividas nesse espaço coletivo, olhando para as subjetividades, sem perder de vista o caldo cultural plural, mas com a clareza que o que se espera do bebê e o que se espera do adulto, na creche, seja um conhecimento de expectativas, nada abstrato, e contido no tecido da subjetividade. Pensamos pela perspectiva vigotskiana quanto à subjetividade (modo como o sujeito vê o mundo e se reconhece nele), seja ele bebê, criança, jovem ou adulto, ao pensarem/refletirem/agirem em sujeitos compostos pelo consciente e o inconsciente.

A creche entendida como espaço potencial, prolífero (social e cultural), de experiências subjetivamente vividas, constituídas culturalmente, na qual o bebê sujeito é marcado pela sua ritmicidade, ainda dada pela tônica da espacialidade, temporalidade. Afastar o pensar a partir de pressupostos em que os bebês estão completamente sujeitos às estruturas imaginadas por adultos, incapazes de afirmar qualquer subjetividade. De acordo com Gottlieb (2009), seria importante, trazer uma visão mais sensível e informada, mesmo considerando sua forma de agir e comunicacionais exóticas, eles são atores sociais.

Nesta perspectiva, que consideramos importante, não como contraponto, mas como complemento para nós esses processos, são mais espetaculares que exóticos.

Esforços mais diretos dos bebês de colo para se comunicarem são não raros consumados por meios não linguísticos: com barulhos variados ou não tão variados – gargarejos, gargalhadas e gritos; com expressões faciais – sorrisos e caretas, sobrancelhas arqueadas e olhos fechados; e, claro, com a linguagem corporal – mãos sacudindo, pernas chutando, costas arqueando. De fato, muito da comunicação com os bebês de colo é inevitavelmente corporal, em vez de apenas verbal (Gottlieb, 2012, p. 104).

Percebemos que os bebês, ao comporem suas subjetividades nesses relatos, reduzem o complexo ao simples, fazem correlações associadas ao que assistem e vivem dinamizadas por relações de poder, como se houvesse um mundo dos adultos e um mundo das crianças; sofisticadamente isolam objetos e lhes atribuem uma função simbolizante e significam; produzem conhecimento no contexto que estão inseridos e vão se lapidando, sem titubear de forma independente, sem negociações de quem está à sua volta se dá a construção, porém há interatividade.

Permitir que os bebês deixem suas marcas não é, apenas, a extensão de um corpo à projeção de um papel (garatujas, mancha, borrões), que vão lhes fazer sentido, a creche, como espaço de subjetividade, nos remete ao zelo pela singularidade que a criança expressa desde muito pequena, suas impressões, suas sensações, suas recusas, seus aceites, seus convites.

Enfim, aquilo que ela vive no mundo revela marcas da subjetividade. Merleau-Ponty (2006) argumenta que, antes de podermos saber o que as coisas são no mundo e que características têm, precisamos primeiramente estar envolvidos com elas em um nível mais básico. Assim, viver no mundo vem primeiro, saber sobre ele vem depois e se posiciona de interpretações e relações.

Importante considerar e aceitar os modos de subjetivação dos bebês que não verbalizam, mas que as ações dos bebês evidenciam movimentos em direção à exploração do mundo sensível, conforme Fernandes (2011):

[...] as palavras deixam marcas em cada criança, pois, ao se inscreverem no corpo do infans, lhe conferem uma significação mínima, fazendo com que a linguagem, o simbólico, venha recobrir o corpo, o real. Para que o sujeito do desejo possa emergir, falando em nome próprio,

é necessário que haja uma inscrição do mesmo no campo da linguagem, na ordem simbólica, possibilitando o ingresso do bebê em determinada história, em determinada cultura (p.62).

De acordo com a autora, significar as manifestações orgânicas do bebê que emerge de um corpo reflexo, um corpo subjetivado e, na medida em que se tomam gritos, choros, esperneios e movimentos corporais reflexos como palavras, nessa relação constituinte (corpo e manifestações), podemos visualizar a linguagem como formadora da subjetividade humana. A linguagem é um poderoso instrumento, tanto para pensar como para comunicar, e o corpo uma entidade constitutiva para a ação dos bebês. Como afirma Coutinho (2010), o corpo fala, comunica a todo o momento, convoca o outro para uma determinada ação:

É um corpo que se desloca, que se aquieta, que se abaixa, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças de modo geral a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social, algo que observei durante todo o tempo de permanência em contato com as crianças na creche (p. 114).

Um exercício que faz apelo constante à construção das subjetividades é a negação de serem construídas sem rastros de influências:

os diálogos que se estabelecem entre adultos e crianças caracterizam-se, na maioria das vezes, pela sua desigualdade entre subjetividades que interagem em condições (sobre) determinadas de negociação de sentido. A base desigual assenta, sobretudo, na ideia de que o discurso da criança se baseia no senso comum, na falta de experiência, incompletude e desorganização versus o discurso dos adultos, cujas ideias são supostamente as verdadeiras, complexas (quase) científicas e organizadas (Tomás, 2011, p. 90).

Autores têm situado a questão da assimetria de poder entre adultos e criança (Spyrou, 2018; Christensen, 2004), a necessidade de desconstruir aquela velha concepção tradicional de socialização, que anule a tradicional assimetria entre uma criança que não sabe e um adulto que acredita saber. Pela reflexividade crítica, Spyrou (2018) propõe a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais, como

mola propulsora de novos movimentos no campo sociológico, na busca do descentramento infância que se procura compreender o mundo que se desdobra diante de nós, bem como os sentidos que damos a eles.

Nesse sentido, há uma saturação do pensamento adulto sobre as descobertas, as linguagens dos bebês que impregnam e norteiam a sua subjetividade. Negociar com as subjetividades de ambos (bebês e adultos) que se constituem na parcialidade, visto que somos seres inacabados, pois a cada momento histórico, individual e coletivo se define, se depara, se inscreve um outro jeito às coisas, ao mundo.

Aterrorar na discussão acerca da subjetividade dos bebês em espaços coletivos, a creche, é consideramos que cada bebê é um sujeito com subjetividade distinta e a constitui por meio das relações com dinamicidade, que não são independentes do outro, envolvidas, principalmente, pela mediação, entendendo prioritariamente que os conceitos indissociáveis — educar e cuidar — também é subjetivar na creche.

2.4.2 A Intimidade por Parte dos Bebês na Creche

O que nos faz discorrer sobre a esfera da intimidade num contexto de creche é o quanto nos parece emblemático socialmente a relação desta com os bebês. Fundamental esclarecer que este é um direito da personalidade protegido constitucionalmente, que com a mercantilização humana, alicerçada na objetificação do homem pelo seu trabalho, foi banalizando o conceito de intimidade.

Figura 4 *Primeiros Dizeres – Intimidade*

Primeiros dizeres...

Cena 4

Na Creche II B, quando entrei na sala, mas ao final da pesquisa, os bebês estavam envolvidos pintando uns cones de papelão com giz de cera...

Na ponta dos pés, entro e digo baixinho para não atrapalhar:

- Oi!

Fiquei surpresa porque a Vavá disse bem alto:

- Oi Lilan!

Toda feliz e sorridente. Me mostrando, olha, estou aqui! Nunca tinha me cumprimentado assim, foi tão espontâneo.

Diário de Estrelas: 25/08/2019

Nota. Descrição da fala dos bebês na creche.

Fonte: elaborada pela investigadora para fins da pesquisa.

Muitas vezes alguns temas nos passam despercebidos e suscitam outros desencadeamentos como intimidamentos, intimidatórios, intimantes, íntimos ou simplesmente a continuidade de discursos no campo do senso comum sobre o respeito à intimidade, a criação de uma relação *de intimidade*, não expor *a intimidade* dos bebês e outros, são frases comumente ditas nas creches.

Percebemos, nos estudos, principalmente na Pedagogia, a pouca vontade, incompletude, carência sobre noção de intimidade na creche, que extrapola a relação do toque com o corpo. Não tratamos de uma crítica pela crítica, mas de uma observação que nos provoca a nos desprender de concepções que estão arraigadas. O contato entre o adulto e a criança, embora seja, em muitos casos, repleto de confidências, não chega a ser íntimo. Para que a intimidade seja alcançada, faz-se imprescindível a presença da confiança. “Y donde no hay confianza no hay intimidad” [...] (Pardo, 1996, p. 14).

Quando Barros (2003) diz “a gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (p. 59), a imaginação poética nos conforta e nos transporta para outros modos e tempos, no sentido de encontrarmos a presença da intimidade no mundo vivido, a

considerar a potência da possibilidade de sermos afetados, arrebatados pelos enredos que nos aprisionam, nos moldam. Mas como é a intimidade dos momentos vividos na creche pelos bebês?

Roca (2010), num artigo que discute a *fenomenologia* da intimidade, define o vocábulo “intimidade”, do latim *intimus*, que denota o superlativo de interior, e designa uma determinada área que se abre para o que já é interior. É uma linguagem simbólica para transmitir a dimensão verdadeiramente espiritual da alma humana, que vai além da vida puramente biológica. O conceito de intimidade percorre sua verdadeira essência que deve ser entendida como o próprio conhecimento, a capacidade que o homem pode absorver, virar, por assim dizer, as costas ao mundo.

O mundo vivido pelos bebês é, também, a creche, a ela é conferida a intimidade das crianças que antes era privada, da família. Nesse aspecto nos parece que privacidade e intimidade trafegam pela mesma via, ou seja, a exposição da identidade da criança, a preservação da imagem para além do âmbito familiar com a creche, suscita consentimentos compartilhados que primam pela construção da intimidade. Bauman (2001), ao falar da tênue linha entre público e privado na contemporaneidade, alega que, entre as perdas colaterais distintas como privacidade, sigilo, laços humanos, implica inegavelmente na intimidade. Essa intimidade social, concedida pela família, credita à creche extensões, alargamentos na forma de relacionar, de cuidar/ educar e regularizar os modos como acontecem no cotidiano.

O espaço da creche tem de propiciar um ninho seguro, um lugar que a criança possa considerar seu, possa estar consigo mesma, num encontro íntimo com seus ritmos, pulsações e sentimentos. Um lugar em que ela tenha segurança e confiança, oportunizando sentido de pertencimento e lhe seja assegurada sua identidade pessoal. Enfim, que tenha direito a estar só, momentos de quietude, num encontro com o que lhe é mais profundo e íntimo, resguardada sua individualidade (Agostinho, 2003, p. 13).

A creche se coloca como um espaço de transição entre o privado (universo familiar) e o público, espaço de troca, fluxo e conexão. Exige que falemos da *intimidade como possibilidade de encontros, de acolhimentos, de aconchegos, de vínculos* que se entrelaçam, ao mesmo tempo se correspondem com as exterioridades – um outro lugar, uma outra experiência, uma outra cultura. Há algo na palavra escolhida “intimidade”, a ser aprofundada, posto que não mostra as vísceras da creche. Ela a creche, precisa:

Estar organizada de forma que oportunize aos bebês momentos de privacidade, intimidade, aconchego, respeitando, assim, a sua singularidade. Os objetos trazidos de casa ajudam a

criança a formar e constituir “um ninho seguro”, pois estabelecem vínculos entre a casa e a creche (Simiano, 2008, p.97).

A intimidade se vê orientada na creche pela dimensão do cuidado, sustentada pelo seu caráter ético e princípio de direito. Parece-nos que, no dia a dia, cuidados não maternos, expressivamente são modulados, representados pela intimidade dos relacionamentos, vínculos familiares no atendimento de crianças de 0 a 3 anos, e não nos parece ser subestimado ou impensado, visto que ficam tanto tempo longe de casa, minimiza-se ausências numa perspectiva pickleriana. A iniciativa empática das professoras gera uma segurança afetiva aos bebês e enriquece os laços com o adulto referência.

No entanto, atentamos ao risco que haja silenciamentos, reducionismos, limites de nossas próprias capacidades interpretativas quando estamos com os bebês no espaço coletivo. Então, é importante oferecer, criar bons contextos para intimar-se “[...] um encontro real, onde a criança não é apenas o objeto de tudo aquilo que acontece com ela” (Tardos, 2011, p.1).

Mergulhar, para além desse aspecto primário instalado quando se desnuda a intimidade neste contexto, é fazer um convite inesperado para a intimidade do movimento do pensamento (Morin 2001), do encontro consigo mesmo (Rousseau, 1973), convites a tempos feito, a tentação de fazer sentidos, de capturar “a minúcia das relações, a intimidade dos detalhes, a capilaridade do cotidiano (Marchi 1994, p. 11). Intimar-se pelas relações de confiança, de afinidades que estabelece com as coisas potencializa o desenvolvimento de intimidade entre os sujeitos e tem relação direta com o desejo de atividade da criança que “depende, em grande medida, da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que os bebês e as crianças bem pequenos experimentam em relação ao adulto – sentimento este que é construído quando o adulto se ocupa delas.” (Falk, 2021, p.33).

Intimidade é uma relação construída, partilhada, equilibrada. A trajetória do bebê, no campo da intimidade, também sofre influências e transformações no decorrer do tempo – a temporalidade infantil requer intimidade – ao adquirir uma gama de expressividades que variam de acordo com a cultura e com as vivências do sujeito, durante o seu estar no mundo e quanto mais intimidade, mas pertencimento com as coisas que os rodeiam. A intimidade não indica possessão nem propriedade, não estabiliza ou conforma. A intimidade provoca tensão, desequilíbrio e inquietude, nos alerta Pardo (1996).

Essa intimidade nos leva, ainda, a buscar reavivamentos, um outro jeito de entender o ato educativo. Arendt (2015) lança especial olhar sobre a necessidade da intimidade “... a moderna descoberta da intimidade parece constituir uma fuga do mundo exterior como um todo para a subjetividade interior do indivíduo” (p.79), ao propor a necessidade de um desligamento do mundo das

aparências, da cena pública, para se pensar o significado das coisas, que promove mudanças e liberdade na forma de agir.

Nessa perspectiva, querer estar sozinho em alguns momentos faz parte da nossa dimensão humana, sentimos necessidade de privacidade e intimidade para estarmos com nós mesmos e fazer aquilo que queremos, escolhemos e desejamos. Segundo Agostinho (2003), as crianças que frequentam a creche permanecem nesta um tempo longo, no qual necessitam de espaço e tempo de privacidade, de encontro com seus sentimentos e ritmos, saindo do ritmo do grupo, dos espaços cheios, para um lugar só seu.

É nesse emaranhado que reside nosso convite ao intimar, a uma ilha de intimidades, de encontros entre criança e adultos (Goldschmied & Jackson, 2006), no sentido mais restrito de tornar-se íntimo, pela perspectiva cultural, pelo chamamento de contexto cultural substrato do indivíduo (Ostrower, 2014). Intimar-se num processo que evoca experiências culturais, artísticas e estéticas pela arte e pela cultura, de lugares seus.

Requer da creche intimidade como arte de estar, de prosear na vida, revelada sutilmente, recolhendo os sentidos dos bebês quando começam a se revelar, se expressar, fazendo suas histórias. Consideramos a intimidade um ingrediente essencial para a espontaneidade dos jeitos do bebê e para escuta sensível do adulto na creche. Essa arte envolve de sensibilidade, de confiança revela, regula e potencializa as relações íntimas entre o bebê e o adulto.

2.4.3 Percepções de Artificialidade na Creche

As ações com base em critérios e valores socialmente aceitáveis, que os adultos impõem aos bebês (Pereira, 2015), desprezam as variações culturais onde estão imersos. Malaguzzi (1984) já se referia ao modo artificial como a ciência da educação tem tratado a criança, “compartimentando e negando seus processos subjetivos na elaboração dos seus saberes e da sua cultura” (Fochi, 2019, p. 126).

Figura 5 *Primeiros Dizeres – Artificialidade*

Primeiros dizeres...

Cena 5

A primeira muda a ser plantada foi feita pela Meli. É a mais falante da turma, gosta de participar e demonstra com palpites sua curiosidade e percepção sobre o que acontece ao seu redor. Mas ao plantar os "Morangos" apenas seguiu o que a professora dizia, fez uma cova rasa e concluiu com ajuda da professora. Apertando mais a terra, bateu as mãos uma na outra sacudindo a terra e disse:

- Pronto!

Ela deu mostras de querer continuar, porém a professora que encaminhava o plantio deu sequência com os demais. E assim, os demais bebês foram sendo chamados para junto do carrinho do plantio e pegavam a mudinha que a professora lhes dava e enterravam na terra muito levemente e bem no raso. A professora ajeitava e pressionava a muda a fim de fixá-la. Sempre dizendo que estava ficando bom e que logo teriam morangos gostosos. Esta experiência levava em torno de dois minutos!

Diário de Estrelas: 10/06/2019

Nota. Descrição da fala dos bebês na creche ao plantarem morangos no carrinho de mão.
Fonte: elaborada pela investigadora para fins da pesquisa.

As instituições para a primeira infância foram produzidas pela concepção de crianças e infância, que se tinha, que possui interface com os bebês, arrastada ao longo dos tempos, marginalizando-os ao acesso da cultura, reforçada por políticas educacionais que inibem ou pormenorizam sua participação por meio de leis ou outros dispositivos legais.

Muitos métodos científicos de pesquisa foram produzidos para estudar a vida das crianças e o seu desenvolvimento. No entanto, a artificialidade dos espaços ao estudar as crianças influencia as pesquisas (Bruner, 1995), e, conseqüentemente, as insere em situações muito artificiais ou que dividem, fragmentam e descontextualizam o cotidiano de crianças e pedagogos. Em vez de acomodar complexidade, esses métodos, esses estudos, forneceram uma imagem simplificada (Dahlberg, 1985).

Aproximamos a pedagogia da infância, nesse sentido, ao acolhermos a perspectiva da complexidade, pois, conforme Morin (2002), "a complexidade nos faz sensível para evidências adormecidas: a impossibilidade de expulsar a incerteza do conhecimento" (p. 463), onde um pensar complexo não é um pensamento completo, mas criado, recriado em aliança com a dimensão, com a ordem da vida humana que não é esperada, acabada. Assim, surge uma maneira atraente de compreender a complexidade, seja como o mistério do desconhecido, o incerto, a aceitação de que o

conhecimento não é definitivo, atingível, então, ele nos chega, a conta gotas, num processo contínuo que requer aceitar que as possibilidades de conhecer são emaranhadas, desordenadas, bagunçadas, e, que nada pode ser explicado exhaustivamente (Cabanellas & Eslava, 2020). Referimo-nos que estar com bebês, abarcado de complexidades, é o encontro de surpreender, de conhecer com infinitas possibilidades, interpretando a realidade intensamente vivida e, que talvez não enxergamos.

Transcorrido o tempo importa que a artificialidade é um tema às vezes implícito, que atravessa as pesquisas. Fochi (2013), ao questionar em sua dissertação sobre “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”, se ocupou de investigar as ações dos bebês, ações de comunicar, ações autônomas e ações de saber-fazer, chama a atenção ao analisar a ação autônoma dos bebês sobre a “dependência artificial” (Tardos, 2008), ao referir-se às atividades livres da criança, mas que são dependentes de alguma ação do adulto para iniciar as suas próprias ações.

Assim, vê a intervenção do adulto de forma cautelosa, mais adequada, menos incisiva, ou seja, o bebê sente sua presença quando está em situação difícil (Pikler, 2010) e o adulto disponível, atento à sua manifestação consegue proporcionar um ambiente com elementos mais ou menos favoráveis ao progresso. E, por meio da escuta sensível, implica no adulto perceber os detalhes, banhar-se de sentidos (Edwards et al., 1999), seduzidos pela forma como observamos o bebê. Valorando as situações em que ele se envolve, certamente essa postura do adulto está ligada à ação autônoma dos bebês posteriormente.

Castelli (2019) aponta a artificialidade sobre o aspecto dos materiais e organização de espaços que os bebês e crianças bem pequenas encontram ao demonstrar formas de aproximação com a natureza, na proposição do trabalho pedagógico na creche. Entende que os materiais, os brinquedos, os espaços disponíveis são pouco provocativos, limitantes para potência de agir das crianças a respeito das relações e aprendizagens. Tal artificialidade em relação ao acesso à natureza é regida pelo mercado, numa relação de consumo. A garantia de oportunidades educativas, sem pressa, sem artificializar os modos que os bebês podem apreender o mundo (Fochi, 2019) é um aspecto fundamental na docência com os pequenos. O autor traz a preocupação sobre o empobrecimento dos materiais ofertados nas instituições educativas, elenca ser imperioso ao adulto ter a capacidade de percebê-los para além da quantidade, diversidade de materiais disponibilizados.

Mudar a compreensão sobre as materialidades para construção do conhecimento pelas crianças implica a conexão com conceitos aproximados da multissensorialidade e polimaterialidade, a materialidade estruturada nos ambientes; permite às crianças explorar, projetar, e concretizar suas ideias.

Dewey (2010) aponta que a organização lógica adotada pelos adultos, frequentemente, contrapõe-se à mentalidade da criança, visto que o universo infantil é marcado pela unidade e integridade das suas próprias experiências sociais que simplesmente acontecem e fazem sentido em sua inteireza. Unir experiências de socialização das crianças, conquistas, satisfações, escolhas, negações, sobretudo entre adultos e crianças e entre crianças, confere sentido e identidade ao grupo que estas pertencem; enquanto o mundo escolar, ao preparar com artificialidade o ambiente em que as experiências acontecem, pode oferecer uma plenitude de experiências casuísticas e sem nexos, corriqueiras e apressadas, assim sendo não é educativa, mas deseducativa.

Aparentemente a creche deseja investir na descoberta de um mundo imprevisível tanto para as crianças quanto para os adultos, sem ignorar e denunciar a tendência de incorporar conteúdo, práticas na direção da prevalência do que está emergente no mercado, baseados numa dependência de consumo, como observamos no relato que prima pela sensibilidade desde cedo para os recursos que a natureza oferece.

Spyrou (2018) alerta que há uma tendência em produzir mais sobre este. Ao nosso ver, essas inclinações reprodutivas impactam o envolvimento primoroso, sem medidas das crianças com a natureza, com o gosto e escolha de materiais que brincam, com a definição do repertório cultural, com a “capacidade de exprimir emoções e de fazer com que sejam expressas” (Becchi & Bondioli, 2003, p. 133), enfim, retrai-se sua capacidade de inventar. Traçar rotas desartificiosas no fazer educativo com os bebês não é fácil, ao pensarmos uma pedagogia da infância que inclua os bebês e que:

Respeite a experiência de viver esse tempo de vida a partir daquilo que constitui as humanidades que já se fazem expressar nas suas formas de ser, pensar, sentir, fazer e dizer; e os reconheça como atores sociais partícipes da vida cotidiana no seu acontecer (Delgado & Martins Filho, 2013, p. 25).

Nosso argumento neste sentido, é que a tendência a mascarar, frequentemente, por estratégias adultocêntricas e atitudes que restringem a autonomia, forjam, forçam uma realidade duvidosa e experiências artificiais para os bebês, seus interesses e mundos sociais. Cabendo à creche fazer acompanhamentos que respeitem a força do desejo dos bebês para que escapem de assujeitamento.

III Ensaiar No Método

3.1 A Etnografia: uma Aliada nas Pesquisas com Bebês

A pesquisa qualitativa solicita um olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos pesquisados. O significado humano da vida social é de suma importância, isto é, o interesse está focado no modo como as pessoas dão sentido às coisas de seu cotidiano e como elas interpretam as suas realidades. Atentos, os investigadores etnográficos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados obtidos. Cohn (2005) ao dizer que o pesquisador ao estar em suas vizinhanças, deve ter a capacidade de rever, reaprender e evitar a ilusão que sabe tudo, do conhecimento prévio, mas sim aprender de modo amplo, construindo sentidos, saberes com base em estranhamentos.

Na intenção de agregar um corpo teórico à discussão que nos propomos, sustentamos que é legítimo afirmar o elo entre pesquisa etnográfica com bebês e o compromisso dos estudos da criança, no sentido que todos os sujeitos da pesquisa têm o direito de serem investigadas de maneira mais adequada possível (Spyrou, 2016), independentemente da idade, com as devidas precauções.

Segundo Punch (2002), a pesquisa com crianças é potencialmente diferente da pesquisa com adultos, podendo apresentar dilemas específicos, principalmente por causa das percepções dos adultos sobre as crianças e sua posição marginalizada na sociedade adulta. Parece importante voltar a um aparente borrão conceitual ao longo dos tempos, e ressignificar e amplificar a “voz” da criança, dada como um novo tônus nas pesquisas voltadas à infância, à criança.

Atualmente, levantam-se questões críticas que incidem sobre metodologias que maximizam a participação das crianças, apontando reivindicações feitas sobre as implicações dos direitos da criança para a ética da pesquisa com crianças (Fernandes, 2016; Thomas, 2021; Fernandes & Guedes 2021), bem como a autenticidade de suas experiências vividas (Mazzei, 2014), às vezes tendo suas especificações silenciadas (James, 2007).

Num fluxo dialógico interdisciplinar como apontam os estudos da criança, o movimento de dessilenciar suscita compreender as particularidades que envolvem as questões metodológicas e articulações teóricas especialmente quando tratamos dos bebês. No caminho etnográfico possível, destacamos o “enfoque”, a “lida”, na relação dada pela corporalidade, mundanidade e outridade (Merleau Ponty, 1990), que se expressam, metaforicamente, pelas cem linguagens (Malaguzzi, 2016),

e pelo desprendimento do investigador qualitativo ao combinar arranjos metodológicos imaginativos e creíveis, que dê visibilidade às ações particulares sofisticadas e sensíveis de comunicar dos bebês.

Incluir as vozes dos bebês, significa que estes se expressam de diferentes jeitos e trejeitos, e percebê-los como um outro que precisa ser ouvido e compreendido. No entanto, sugere-se atenção na captura e escolha das vozes que são apresentadas nas pesquisas, onde a subjetividade do adulto define com seus filtros pessoais o que incluir na pesquisa, tornando limitadora e representativa as vozes “[...] as palavras e frases continuam sendo escolhidas pelo pesquisador e inseridas no texto para ilustrar um argumento ou sublinhar um ponto de vista” (James & Grajzer, 2019, p. 228) Para incluir a palavra à criança, segundo Becchi (1994) é preciso:

[...] abandonar uma técnica da palavra aculturante [...], e passar ao exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção [...], proporcionar práticas de encontro com a criança [...], estimular a leitura da realidade que eles, diretamente, nos oferecem, permitir uma desinibição do ouvir (p. 83).

Diante do exposto, perceber os bebês com um olhar curioso, auscultar suas vozes, observar suas relações e interações reveladas no dia a dia da creche não se faz uma tarefa fácil, mas é possível quando nos despimos de certas certezas e significamos a infância vivida. Em sintonia com o quadro conceitual da Sociologia da Infância que compreende a criança como sujeito ativo de direitos sociais e de aprendizagens, com respeito a alteridade do bebê, se ventilam por parte dos investigadores dinâmicas de pesquisas etnográficas que essencializem “uma realidade complexa, descritível a múltiplas vozes, cores e sons” (Amado, 2014, p. 393):

Acerca da voz, no caso das crianças, as autoras Fernandes e Souza (2020) alertam:

Não podemos considerá-la enquanto sinónimo de oralidade, sob pena de sermos profundamente desrespeitadores da alteridade da criança; ela deve ser considerada a partir da heterogeneidade de todas as possíveis formas que as crianças utilizam para comunicar (p. 973).

Desafios que o investigador consciente numa pesquisa qualitativa etnográfica com bebês não pode negligenciar para acessá-los, pois incorre na forma de perspectivar, escutar e interpretá-los na multiplicidade de suas vozes na vida social, mergulhados em cultura na sua cotidianidade. Spyrou (2011) nos alerta para a importância de que pesquisadores precisam reflexivamente pensar sobre os processos que produzem as “vozes infantis”, de perceber que impertinências do adulto sobre a representação da

criança, bem como desequilíbrios das relações de poder durante o processo de pesquisa, impactam na percepção e obtenção das vozes da criança.

A pesquisa etnográfica com bebês corresponde a magnitude de interpretar o que se passa, o que se inventa na imprevisibilidade das relações consigo, com o outro e com as coisas dadas pela simultaneidade dos sentidos, no estudo compreensivo ao descrever. Sugere-se ao pesquisador, constantemente, exercitar a “vigilância epistemológica” de acordo com Fernandes e Souza (2020), ou seja, não basta estarmos fortemente munidos de todo o aparato teórico – metodológico, constitui-se também como desencadeamentos que requerem do pesquisador uma atitude ética, práxis comuns em toda pesquisa qualitativa.

Há um interesse especial ao falarmos de “vozes” e “silenciamentos”, ao lembrarmos que o bebê não verbaliza, o que significa repudiar a ideia de iniciar uma pesquisa partindo daquilo que não se tem. Pelo contrário, dessilenciar os bebês despertam no pesquisador um abrir-se para as inquietudes das primeiras experiências, captar pela observação todos os ruídos, sinais, fragmentos pertencentes à dimensão do universo infantil como: curiosidade, inventividade, amorosidade, espontaneidade, ingenuidade, encantamento, emotividade, ludicidade, teimosia, potência, sociável e tantas outras apanhadas com profundidade por um olhar desacostumado do adulto-pesquisador.

Em torno dessas contribuições, desafios teórico-metodológicos pela visibilidade dos bebês nas pesquisas etnográficas desembocam, prioritariamente, no entendimento, no domínio do enfoque interpretativo que os pesquisadores desejam ao se disporem estar num contexto cultural complexo e agregador como a “creche”, encharcado de interesses, de sensações, de potências que os solicitam para o compromisso ético e social a todo o momento (Fernandes, 2016).

Percebemos que existe uma coreografia que nos é concedida por um tempo que não pode ser medido, ao fazer pesquisa etnográfica com os bebês. Não é o tic-tac do relógio o limitador, não há pressa e o tempo demora a passar, quem nos tira para bailar e seguir, é o bebê. Possuidor de surpresas, com um grande repertório sensível, íntegro de suas experiências de relacionamentos, de compreensão de acontecimentos que o rodeia, de suas lidas com as significações que se constroem a todo momento, entre muitas outras, estas são referências que não podem ser negligenciadas ao pesquisar com bebês.

Reconhecer a importância do estatuto dado os bebês, renegando a imagem passiva e incapaz, por meio da etnografia mostra-se um contributo inestimável ao debate epistemológico, teórico-metodológico e ético, compõem partes de um todo que dá visibilidade à criança histórica, social que existe num lugar e num tempo real (Graue & Walsh, 2003).

Assim, o método escolhido, não (re)organiza o que o pesquisador pretende ler e interpretar, mas roteiriza, orienta, reconduz a possibilidade de um caminho de descobertas do que realmente se pretende ler e interpretar, face às suas incertezas e tropeços decorridos no percurso da pesquisa. Segundo Ferreira e Nunes (2014), a etnografia apresenta-se importante na medida em que busca “conhecer a realidade contemporânea a partir da Infância e das interpretações e interpelações das próprias crianças acerca das circunstâncias de vida e do mundo social” (p. 106).

As autoras Gonçalves et. al. (2020, p.205) sistematizam e elencam um conjunto de elementos metodológicos que compõem a pesquisa etnográfica com bebês, começando pela permanência prolongada no campo de pesquisa, no qual o/a pesquisador/a venha a recolher, pessoalmente, os dados e as informações necessárias para a investigação, por meio da observação participante e de entrevistas junto à comunidade que atua no espaço investigado; no interesse e aproximação de todas as características e traços — pormenores — que compõem o cotidiano, bem como os acontecimentos que se desdobram no contexto pesquisado; interesse e aproximação das experiências e ações dos atores sociais partícipes da investigação e a interpretação de tais ações para o processo de simbolização do real; densidade nos relatos sobre os aspectos significativos da vida vivida no cotidiano estudado, recriando-o a partir de descrição minuciosa. Um esforço progressivo para estruturar os dados durante o percurso da pesquisa, como uma construção dialógica e continuamente reflexiva com as interpretações dos dados e ações dos sujeitos pesquisados e por último a sistematização final que apresente, criativamente, a narração e descrição do contexto investigado, a partir de uma conceitualização teórica

Diante dos avisos-desafios etnográficos, de acordo com Ferreira e Nunes (2014), como já mencionamos, os bebês estão disponíveis ao nosso ver, para um modo de “engajamento social participante” muito peculiar desde o nascimento, pela ação, pelo movimento, pela comunicação, pela interação, na relação com o outro e que a competência, a sofisticação desse engajamento reflete na forma de participação da pesquisa. Cohn (2005) destaca a centralidade relacional das crianças na vida cotidiana, envolvidas e partícipes na produção das “relações sociais em que têm e terão que se engajar ao longo da vida” (p. 28).

Ao desenhar o caminho da pesquisa com bebês, o investigador tem a clareza da singularidade da proposta, que implica, sobretudo, a mudança de atitude do adulto, que deve ser especialmente de respeito, relativamente às sensibilidades do encontro, dos relacionamentos. Gonçalves et al. (2020) referem-se, ao legitimar os bebês sujeitos participantes da pesquisa, à existência de uma “etnografia sensorial”, no sentido de lançar um olhar oblíquo para os bebês como seres repletos de linguagens, que comunicam e informam pelas manifestações corporais. Destacam a empatia como exercício de

mobilizar, de nos colocarmos no lugar do outro criança, sem perder o lugar que ocupamos, auscultar como o exercício alargado do entendimento semântico do que seria ouvir e escutar. Por conseguinte, como possibilidade de captar as potencialidades brotadas das culturas infantis, consiste em mostrarmos, darmos visibilidade às subjetividades das crianças. Tampouco se reconheciam as culturas infantis como expressão de uma categoria social, nesse processo do adulto de reconhecer que estas regulam o universo criativo.

Significa antes de tudo, situados da alteridade, quando pensado para, com, junto dos bebês, tentar ouvir o que não se é dito, ter disposição para o quê se produz em suas brincadeiras consigo e com os outros, ter bastante interesse para abandonar a tendência a infantilizar, reforçando a ideia de imaturidade e incompetência, esteticamente diríamos, desnudar os olhos para que contemplem o que há pouco não podia ser, o florescimento de sua cultura ímpar.

O detalhe das minúcias, visto como um traço comum e fundamental na etnografia com crianças, sinaliza que apuremos e busquemos outros caminhos, percursos qualificados que comuniquem dados menos debilitados e redutíveis de conhecer os processos desencadeados na infância, possibilitando contar e ressignificar as interpretações de forma aparente e simples acerca da vida infantil compartilhada com o adulto.

A esse respeito Tomás (2011) argumenta que:

[...] para escrever sobre a infância [as crianças] é necessário lê-la e compreendê-la, mesmo que muitas vezes ela se mostre, a primeira abordagem, ilegível, incompreensível, talvez até inacessível. Escrever sobre a infância é, afinal, uma tentativa de mapear a multiplicidade dos sentidos, as múltiplas vozes e as diferentes escalas onde as crianças se movem e são movidas (p. 134).

Isto nos leva a compreender que na geração de dados, os bebês necessariamente não constroem o material escrito ou conduzem outros instrumentos, mas sim que há um envolvimento pela contação, pela dramatização, pelo desenho, pela fotografia; um diálogo para que façam parte no sentido de se engajarem com o que se passa na roteirização da pesquisa, porque os bebês têm muita curiosidade e apreço pelas coisas que o adulto carrega, pela forma que se movimenta no espaço que eles ocupam, pelo seus pensamentos, numa via de mão dupla o observador participante entusiasmado, interpretativo deixa o bebê mais credível na pesquisa.

Para Graue e Walsh (2003) a geração de dados:

[...] não estão prontos nem à espera de serem recolhidos pelo investigador, pelo contrário, eles provêm das interações do investigador com o contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse (p. 94).

Segundo Cohn (2005), a observação participante “consiste em uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si” (p.45). Nesse sentido, segundo Geertz (1989) “o objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados” (p. 20). Então, pela estratégia metodológica da pesquisa, a observação participante favorece a recolha dos detalhes e suas descrições, particularidades concretas da vida cotidiana da criança.

Conforme Graue e Walsh (2003) “[...] jamais veremos o mundo através dos olhos de outra pessoa, particularmente pelos olhos de uma criança” (p.56), mas atentamos que verdadeiramente, esse modo de investigar, reflete a preocupação direta em capturar as vozes infantis, de fazer o maior número possível de observações que vai se disciplinando, e perceber suas perspectivas por ângulos diferentes, seus interesses e direitos de cidadão.

3.2 A Escrita Etnográfica Responsiva com os Bebês

A qualidade da narrativa interpretativa com os bebês deriva de uma escolha teórica metodológica coerente e ajustada, sendo que a forma de narrar na etnografia, produz sentidos e discursos orientados pela observação participante sensível, compreendida, conforme indica Lima (2015) como olhar de perto e de dentro; estar-com: compor um olhar sensível que escuta os sons, as vozes; assumir a escrita como elemento político na pesquisa.

Não há lugares vagos ou desabitados no campo, mas sim lugares de existência e de aprendizagens, lugares de importâncias da vida, ao tentarmos traduzir o lugar pesquisado. O pesquisador no exercício da reflexividade, no sentido de compreender o seu lugar, se mostra importante “precisa assumir a sua própria posição descrevendo a realidade do que vê, descrevendo principalmente através da escrita, como as pessoas de alguns lugares e tempos percebem o mundo e como agem nele” (Ingold, 2015, p. 347). Ou seja, a atitude coesa e confortável do pesquisador, ao longo do tempo, no campo de pesquisa, sugere habilidade comunicativas e interpretativas que não limitem perceber o inesperado diante das linguagens e expressões dos bebês, fugindo do habitual, do óbvio. [...] é pela descrição das ações e manifestações comunicativas dos bebês em contexto que o pesquisador, ainda que em uma

perspectiva interpretativa, pode buscar compreender e dar visibilidade à ação dos bebês (Schmitt & Rocha, 2016, p. 4).

Ao assumir a tônica de uma escrita política, aceitamos que “as coisas que pretendemos descobrir estão situadas histórica, social e culturalmente” (Graue & Walsh, 2003, p. 13), mediante uma escrita particularizada, capaz de imprimir os enredos culturais e sociais no tempo vivido, dos atores sociais, onde a criança participa das atividades da pesquisa e o adulto (pesquisador) participa das atividades da criança. Marchi (2018) atenta para as pesquisas com crianças pequenas na educação ao explicitar que muitas das pesquisas etnográficas se valem do termo “descrição densa”, cunhado por (Geertz, 1989), transportado da antropologia, sem considerar sua origem ligada às teias culturais e simbólicas em que se inscrevem, respaldadas principalmente no uso efetivo da técnica da observação participante.

Moldados e afetados por processos históricos e culturais, a descrição densa não parte de suposições e abrange uma escrita responsiva que considera o maior número possível de elementos essenciais que representam algum significado e sentido, incorporados às rotinas sociais das crianças.

A esse respeito, Marchi (2018) pondera:

Para tornar a descrição densa é preciso interpretar (ou traduzir) o significado que as ações ou os eventos acionados pelos atores no campo da pesquisa têm para eles próprios e enunciar o que esse significado informa sobre a cultura a que se refere. No caso das investigações etnográficas com crianças, seria, portanto, compreender que significado(s) as ações das crianças têm ou assumem no sistema simbólico das suas culturas infantis (p. 730).

Nas pesquisas com bebês é possível perceber (Buss-Simão, 2012; Castro 2011; Coutinho, 2010; Rodrigues 2020; Schmitt, 2014) que a diversificação dos instrumentos permite dialogar em profundidade sobre e de maneira “mais adequada e próxima ao propósito de conhecer os âmbitos sociais de que as crianças fazem parte” (Schmitt, 2014, p. 122), e habitam o mundo.

Estes se complementam, considerando-se a alteridade presente nas relações com os bebês, num desalojar de ideias, no sentido de “entender, de alguma forma, como entendemos entendimentos diferentes do nosso” (Geertz, 2006, p. 12). Ao narrar pela escrita se busca uma interpretação minuciosa, vestígios preciosos e reais do que se passa com os sujeitos da pesquisa.

3.3 A Adoção da Triangulação e a Reflexividade Metodológica com os Bebês

Outro aspecto a ser considerado, a fim de mobilizar interpretações mais aproximadas da realidade, refere-se à triangulação comumente necessária e proveitosa a respeito da interpretação e análise dos dados. O olhar inter e transdisciplinar, de maneiras diferentes em várias direções, possibilita a construção de uma narrativa mais coerente, fidedigna para explicar o mundo (Graue & Walsh, 2003), referindo Gonçalves et.al. (2020) que:

Ao se tratar de pesquisa com bebês, o registro de imagens e as observações sistemáticas são mais do que simples registro das observações, elas contribuem para ampliar o nosso próprio olhar. Além disso as imagens fotográficas, são passíveis de inúmeras 'leituras', não apenas de quem as lê, mas também de quem as produz, tanto que, seguramente, outro/a pesquisador/a teria outros ângulos, outros recortes de cenas, ainda que pesquisasse a mesma temática (p. 206).

Delgado e Castelli (2020) referem que Denzin (1978) entende que a triangulação combina diferentes formas de análise, o que pode suceder por intermédio da geração dos dados (diversas fontes), dos investigadores (grupo com mais de um pesquisador), da teoria (múltiplas perspectivas ou teorias) e da metodologia (variados métodos). A triangulação das informações [...] permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir [...] (Sarmiento, 2002, p.21).

Durante a interpretação, a triangulação da informação e a reflexividade constituem ferramentas fundamentais para uma relação constante entre trabalho empírico e teoria (Trevisan, 2014). A par da triangulação, a reflexividade como um propósito mobilizador edifica um design de pesquisa, trata da vigia consciente do investigador- intérprete (Sarmiento, 2002), das interpretações a partir dos dados gerados, no sentido de voltar para o horizonte que desejava alcançar inicialmente, revendo suas concepções e refazendo se necessário novos percursos.

A esse propósito a Sociologia da Infância assume que a reflexividade metodológica contribui para pensar os modos de considerar a pesquisa durante todo o percurso, na retomada de posições assumidas quanto aos papéis do investigador e da criança, no reaver das escolhas e métodos aplicados, juntamente a questões éticas a serem respeitadas no processo da pesquisa (Punch, 2002).

A reflexividade na pesquisa com bebês tem implicações distintas, exigindo um ler entre gestos, um ouvir sem palavras, um requerer de sensibilidade e disponibilidade, um conhecimento pormenorizado e particular acerca de estar no mundo.

3.4 Considerações Éticas na Pesquisa com Bebês: Cuidados, Participação e Visualidades

A história da ética, a respeito de pesquisas com crianças, é tão recente quanto considerá-las como sujeitos ativos, participantes na investigação, aliada à noção construída da infância, ao expressar as dimensões éticas na relação pesquisador-criança, que revelam como o relacionamento influencia e molda as políticas éticas na pesquisa.

Há, também, questões sobre poder, honestidade e respeito ou abuso, que podem surgir durante todo o processo de pesquisa. Pesquisadores tendem a resolver tais questões pensando em princípios (o que é a coisa certa a fazer), direitos (como podemos respeitar e proteger melhor as pessoas) ou resultados (que poderiam ser os benefícios para promover e os danos a serem evitados).

Notadamente, a ética na pesquisa se desenvolveu pelo conceito de ética médica moderna, de consentimento e competência. Analisam-se, quanto à sua relevância para a investigação social, com o interesse prático para promover melhores padrões em vez de, simplesmente, evitar os maus e, tradicionalmente, o uso na área da Psicologia, pois, como afirmam Woodhead e Faulkner (2005, p. 3), os psicólogos são peritos em “escutar a criança” e em observá-las “sistematicamente”. De acordo com Marchi (2018), atualmente consideram eticamente inaceitáveis procedimentos de pesquisas utilizados — até bem pouco tempo atrás — com crianças. “Esses procedimentos são hoje fortemente criticados por negligenciar os direitos, as emoções e a ação das crianças no processo de pesquisa” (p. 734).

Nesse enfoque uma das considerações mais debatidas trata da relevância dos procedimentos éticos adotados no processo de construção do conhecimento sobre os universos infantis que remete à desvalorização da “ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si” (Fernandes, 2016, p. 762) ou o destaque para a observação do princípio da simetria metodológica e ética (Christensen & Prout, 2017) a considerar as crianças capazes, indiferentemente da idade, dotadas de posicionamentos e subjetividades, em que cada qual (participante) dá o seu tom. Desfocar da preocupação exagerada com imaturidade, com o desenvolvimento ou percurso da criança e em prol de uma comparação exacerbada de que somente o adulto é competente, empurra-nos para uma pesquisa menos compartilhada, menos coletiva.

Isso significa que, nas pesquisas que consideram as crianças como atores sociais, com direitos éticos, sociais, os mesmos são defendidos de forma legítima nas interações sociais, respeitando a autonomia das crianças com unidade de análise privilegiada (Ferreira & Nunes, 2014). Não significa tratar adultos e crianças de forma igual, mas reconhecer a alteridade das crianças, com base nos princípios éticos que regem as investigações com crianças, no modo como se constroem as relações entre os e as crianças, pautados em interesses, iniciativas e formas de se comunicar.

A respeito de conhecer-se a si, Guimarães (2008a) destaca o cuidado como ética e a potência dos bebês no contexto de creche, numa interlocução fecunda com Foucault, “no sentido de apontar o cuidado como um movimento de interrogar-se sobre si, efetuar um trabalho sobre si, numa perspectiva ética” (p. 1). A autora investiga e requalifica o cuidado no cotidiano com bebês, que foge da face negativa da assistência e o coloca como dilatador de possibilidades na educação com base no abandono das amarras de poder que vinculam as relações estendidas na família como nas práticas pedagógicas.

Então, na perspectiva do cuidado de si, exige-se dos profissionais um enfoque questionador sobre sua atuação, ação e emoções, bem como um olhar refinado para as construções de sentidos dos bebês e de seus próprios.

Esclarece Guimarães (2008a):

Quando escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças (especialmente quando as crianças não se expressam verbalmente) os profissionais da creche indicam que os gestos e expressões dos bebês têm um valor. Por outro lado, não dirigir as crianças, mas incentivá-las a dirigirem-se, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa é uma forma de cuidarem do cuidado da criança sobre si, desenvolver uma atenção da criança sobre si (p. 4).

A ideia do cuidado, numa dimensão ética, é fundamental na prática pedagógica como em qualquer agenda de investigação, mas torna-se mais imperativa quando se trata da investigação com as crianças mais novas como os bebês, requer vasculhar as miudezas do cotidiano, para ter certeza de que sejam reconhecidos e garantidos “direitos, sentimentos e interesses” (Christensen & Prout, 2002, p. 493), estes sejam priorizados com zelo, respeito e atenção especial ao seu bem estar e se faz tão importante que sejam percebidos e entendidos quanto os dos adultos.

Corroborando Muniz (2017) ao entender que o cuidado sempre estará atrelado às relações sociais, não é um movimento isolado, mas estendido ao outro e a mim.

Segundo a autora:

O cuidado não se encontra na base do egocentrismo, mas é permeado por relações. O cuidado sobre mim anuncia ao outro e quanto mais tenho consciência sobre o que faço, sobre meus gestos, minha postura, meu tom de voz, mais estabeleço com o outro uma relação cuidadosa. Assim, o cuidado de si é uma prática de relação coletiva e está atrelado a uma dimensão ética (p.255).

Silva e Neves (2020) concluem, em estudo, com base em pesquisa bibliográfica, ao analisarem 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 nos últimos dezoito anos no Brasil que:

O significado, eminentemente pedagógico desta acepção está, pois, na consideração de que a ação humana orientada pelo cuidado deve levar em conta a condição de incompletude e finitude dos seres humanos. Cuidar é, então, ação humana assumida tendo em vista a alteridade, a formação do ser e o envolvimento e a transformação do eu e dos outros. Se o cuidado é considerado como essencial ao projeto de humanidade e indispensável à preservação da vida, então, o cuidar é uma ética das relações entre pessoas sem a qual o processo educativo não teria sentido. O cuidado de bebês pensado como ética da alteridade é, nessa perspectiva, o fundamento da existência da educação coletiva (p. 8-9).

Palos (2018) aponta outra questão relacionada ao cuidado com o consentimento informado, e questiona-o como princípio ético “no caso das crianças mais pequenas: podemos questionar em que medida a informação que lhes transmitimos as elucida acerca das implicações da sua participação, desconhecendo elas o próprio processo de investigação?” (p. 11). Muitas vezes nas investigações as crianças são consideradas “sujeitos desconhecidos da investigação, os quais estão desinformados acerca do facto de estarem a ser investigados, não lhes sendo sequer solicitado consentimento informado” (Fernandes, 2016, p. 762).

Graue e Walsh (2003) contribuem nesse sentido afirmando:

Que o comportamento ético está intimamente ligado à atitude — a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos. Entrar na vida das outras pessoas é ser-se um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento (p.76).

É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas, e, quando se está com bebês, os desafios e dificuldades não são pequenos e nem poucos, pois o primeiro fato é transpor a reserva histórica do adulto com poderes, “do design adulto rígido” (Fernandes, 2016, p. 762), que dita e atribui valores, tomando para si e demandando os contornos dos enredos sobre as crianças no contexto de creche. Sobre esse princípio ético de “consentir” na pesquisa com crianças, Corsaro (2011) acredita que “[...] o consentimento da criança é uma etapa necessária, independentemente da idade” (p. 70). No mesmo sentido, Marchi (2018) sublinha que os investigadores que realizam pesquisas “com crianças pequenas não podem usar o alibi da pouca idade ou da incompetência (limites da linguagem verbal, compreensão e experiência social) para se abster de lhes informar sobre as pesquisas que as envolvem” (P.739).

A constituição de boas práticas éticas, ainda, é problemática porque essas questões citadas constroem proposições, muitas vezes generalizadas e indiscriminadas, cria incertezas, ansiedade nos pesquisadores, fazendo com que estes se esforcem para agir com ética, mas nem sempre consigam concluir, com sucesso tais desafios. Entender os dilemas éticos para além de questões problemáticas é percebê-los como oportunidades de reflexividade e aprimoramento das metodologias, debates e práticas éticas contemporâneas.

Desafiar e abandonar práticas que objetificam a criança tem sido a tônica nas pesquisas e, cada vez mais, tem se buscado a visão das crianças como supremacia na investigação. Ao mapear o posicionamento das crianças nas pesquisas (Kellett, 2010), percebe-se que a inclusão partir destas, com base em metodologias nas pesquisas, é construída num panorama que não consiste, apenas, em posições, mas também preposições que situam a o modo como o investigador não somente conduz uma pesquisa, mas como se relaciona, negocia com os participantes na investigação ou não.

As preposições “sobre, em, com, para e por” carregam um desejo crescente de afirmar a posição das crianças como sujeitos, atores sociais, ao invés de objetos de investigação, permeadas por metodologias inovadoras mais recentes que posicionam as crianças como copesquisadores conforme assinala as investigações feitas “por” crianças que ainda são as menos usadas. (Christensen & James 2000, 2017; Clavering & McLaughlin 2010; Kellett 2010; Mayne & Howitt 2015; Thomas 2017).

Essas ligadas às pesquisas participativas, indicam inclinações interessantes que acontecem e interferem na adoção das questões éticas.

As considerações apresentadas nos ajudam a refletir sobre nossas escolhas metodológicas e torna clara a nossa adoção da preposição “com”, “junto” das crianças, ao nos referirmos aos bebês. Encararmos os bebês como competentes somente não basta, exige-se fundamentalmente não excluir a possibilidade de criar “circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrarem-nos os seus mundos” (Graue & Walsh, 2003, p. 29). Essa percepção nos move para seguirmos na investigação para além das precauções de um “roteiro ético” — seleção de participantes, consentimento informado, existência de compensações, avaliação dos custos para as crianças, privacidade, confidencialidade, impacto da investigação (Fernandes, 2009) e implicações regidas por “mecanismos éticos, ligados sobretudo à elaboração de códigos de conduta e à criação de comitês éticos” (Colonna, 2012, p. 155).

Em todo o processo, sempre esteve presente o desafio de encontrar os melhores mecanismos éticos que respeitassem o bebê na integridade, porque as questões contempladas foram pensadas com empatia e sensibilidade.

Dessa forma, muitas vezes aparecia alguma vulnerabilidade, o que gerava rever escolhas, caminhos a seguir, a bússola precisava ser reorientada a todo o momento. Nesse sentido, houve alguns desdobramentos, desde o início da definição dos objetivos da investigação, de modo a assegurar que os bebês fossem vistos a partir de suas expressões mais genuínas. Contudo, nem sempre é fácil, porque a investigação de certa forma está implicada em contextos distintos, em condições particulares da produção científica exigindo diálogo coerente e uma partilha sensível da investigação.

Nesta investigação ocultamos a representação autêntica dos bebês, dada pela nomeação individual, como forma de protegê-los. Concordamos plenamente que estes não sejam explorados, manuseados ou mal utilizados, mas como falamos anteriormente a pesquisa acontece no uso da preposição “com”, “junto” das crianças e seus desdobramentos ao pensá-las em sujeitos autorais é uma constância.

Assim, significa que não estamos abdicando ou despreocupados das questões éticas que são dispostas aos investigadores. E, respeitamos o Princípio da Confidencialidade no trato das informações adquiridas e consentidas, temos dimensionado o cuidado e atenção na preocupação com a não ventilação da informação referente aos seus nomes originais.

3.4.1 O Tom Ético Nas Visualidades

Na continuidade sobre decisões éticas, reporta-se às metodologias voltadas às visualidades que acontecem pela escolha de fotografias ou vinhetas de vídeos que completam as cenas. A fotografia, literalmente, é o retrato das experiências vivenciadas na creche, nada ilustrativa, figurativa, ela abarca, essencialmente, a liberdade de expressão das crianças num clic dado por mim investigadora.

O consentimento informado dos responsáveis, documento próprio da pesquisa, expressa, em tom ético, a permissão à participação dos bebês na pesquisa e o uso de fotografias enquanto ferramenta de recolha de dados.

Na divulgação da pesquisa, a utilização de fotografias suscita questões relativas à privacidade e ao anonimato, e sabemos que quem autoriza a utilização das fotos são os responsáveis. Estamos também conscientes que, no caso dos bebês, ainda que autorizadas, as imagens carregam representações, ganham sentidos, dizem coisas diferentes das que foram escritas se for um texto ou um composto de texto/imagem (Kramer, 2002):

A fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar (Kramer, 2002, p. 52).

Percebe-se que essas questões estão postas tanto no momento da divulgação e também no futuro, quando a criança poderá ter uma opinião, divergir sobre a escolha das fotografias, um olhar diferente sobre o uso de sua imagem, bem como a energia dispensada à representação de crianças (Phelan & Kinsella, 2013). Para muitos pesquisadores, as maneiras mais usuais de ocultar a identidade de crianças envolvidas em suas pesquisas, a fim de garantir que eles não sejam identificados e manter seu anonimato, é buscar estratégias que incluem diversos recursos, desfocando o rosto ou imagem, ou, talvez, usando, apenas, texto em representação dos achados (Nutbrown, 2011).

Contudo, será que esses recursos por si, no propósito de proteger as crianças, não criam um impasse e anulam a sua autoria, escamoteiam o sujeito da pesquisa, o “bebê”? Em outras palavras, ao sublinhar com razão a importância da não interferência e evitar causar dano deliberado, pouco é dito acerca das limitações e perigos que advêm da sobre proteção das crianças, ao silenciá-las e excluí-las da pesquisa (Alderson & Morrow, 2020), colocando algumas interrogações quando se pensa nos benefícios diretos das crianças envolvidas.

Não queremos contribuir para a banalização do uso indiscriminado, leviano, sem reservas da imagem, mas enfrentar um paradoxo que envolve as dimensões políticas, jurídicas face à produção acadêmica sobre as crianças. O uso cuidadoso da imagem, numa mediação criteriosa, situa as crianças nas pesquisas, contribui para o desocultar suas vozes, descortinar suas subjetividades no contexto social, cultural e histórico em que estão vinculados, sem borrões as suas imagens:

[...] dar “voz” às crianças não significa descurar os contextos de ação e pesquisa, e muito menos as relações que os adultos estabelecem com as crianças, devendo ser considerados processos dialógicos entre ambos. Para assegurar esta dialogicidade e colaboração entre adultos e crianças, necessitamos assegurar as alteridades de uns e outros, e os modos distintos como as mesmas são mobilizadas no processo de pesquisa (Fernandes & Trevisan, 2018: 127).

A ética da pesquisa parte da relação dialógica, respeitosa, sensível entre o investigador e crianças e não somente da ética instituída por legislações, autorizações e permissões que produzem sobre as crianças um pensamento social em que “proteção e participação são colocadas em contradição” (Qvortrup, 2010, p. 34).

A esse respeito, Fernandes e Guedes (2021) fazem uma discussão provocativa em relação à ética indispensável nos processos investigativos, de acentuar metodologias visuais amigáveis que carreguem a necessária proteção, sustentadas nas diversas linguagens das crianças, nomeadamente linguagem gráfica, linguagem simbólica, linguagem motora ou, ainda, a linguagem oral, como modos de comunicar, que permitam configurar, de modo responsivo, a autoria, a visibilidade de suas vozes, imagens e integridade de bem estar. As autoras propõem, a propósito da utilização das fotografias com crianças nos processos de pesquisa, duas imagens: a imagem-fantasma da criança e a imagem da criança-sujeito” (p.17). A primeira, imagem-fantasma refere-se às “imagens que são desfocadas, borradas, encobertas ou mesmo fotografadas de costas, para impedir a sua presença plena e respeitar o seu anônima” (p.17)

Sobre a segunda, a imagem da criança-sujeito, as autoras asseguram que:

Nos processos de pesquisa em geral, e nos processos de pesquisa que utilizam fotografias de crianças, implica da parte do investigador um profundo conhecimento teórico, empírico e formal-jurídico, de modo a acautelar que as crianças possam assumir visibilidade e autoria, sem nunca descurar a sua proteção e o respeito pelo seu interesse superior (p.18).

Nas imagens que são apresentadas na pesquisa, estas foram editadas e aplicamos um filtro que se aproxima mais de um estilo artístico chamado de “lápiz de desenho”. Uma espécie de camada a mais na superfície, na tentativa de adequação às formalidades em âmbito europeu e resolutiva institucional, deu-se um tratamento diferenciado às imagens, mas que por fim não retratam a profundidade estética e corpórea da imagem. Ou seja, é possível identificar a imagem, do que se trata, porém, traz alguns mascaramentos em relação a profundidade, volume, formas e espaços. Com a aplicação do filtro nas imagens não se percebe nitidamente todas as características físicas dos bebês, não os identifica. Nesse processo entendemos que garantimos a preservação da imagem, asseguramos o seu uso a qualquer tempo. Rancière (2009) nos ajuda a entender essa ideia, sobre o uso das imagens e os efeitos provocados pelas imagens. Salienta sempre que o regime estético e ético, em relação às imagens são objetos de dupla questão, ao perguntar quem é o dono da partilha do sensível? Entendendo que partilha para o autor não se refere a generosidade, mas a uma desregulação hierárquica, que determina a sintomatologia da sociedade, como se relacionam, se constituem, se organizam socialmente e politicamente.

Então, refletimos sobre o uso das imagens com direito de serem produzidas, mas que estão diretamente ligadas a um grupo de pessoas que define e orienta o uso. Até onde vai a propriedade individual e até onde vai o que não é apropriado? Claramente se vê, uma discussão para além das propriedades da arte mecânica, da promoção estética da imagem, para em maior proporção compreendê-las, ao serem ditadas e redesenhadas pelas políticas, que circunscrevem uma delimitação, produz a regulação das vozes e da identidade, neste caso, dos bebês investigados.

3.5 O Contexto da Pesquisa – O Chamamento para a Escolha do Campo

A considerar, desde o início, o campo da empiria, da prática que desse o tom da pesquisa com os bebês, partiu do interesse primário de desocultá-los em relação a questões da cultura, da arte e da estética articuladas e mobilizadas na creche. Nesse contexto surge o conceito de empiria, que, segundo Peirano (2014), se relaciona a: [...] – eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos –, é o material que analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fontes de renovação. Não são “fatos sociais”, mas “fatos etnográficos [...]” (p. 380).

Nessa perspectiva, as crianças são sujeitos competentes (Hutchby & Moran-Ellis, 1998), são atores sociais (Mayall, 2002), são produtoras de culturas (Corsaro, 2011) e a infância é uma categoria

na estrutura social (Qvortrup, 1991), imperativos que invocam outros a considerar sua potência, sua agência, seu protagonismo, sua socialização, sua cultura, estes silenciados por muitas décadas. E, se tratando dos bebês, se dá de forma incipiente, pois pouco aparecem nos textos oficiais e nos discursos pedagógicos (Gobbato & Barbosa, 2017). Nesse território de produção, ainda escasso, que percebe o mundo aberto da cultura, abre-se uma janela para que se mostre o campo a ser pesquisado, como se deram os primeiros passos e como se tornou uma escolha viável diante de minhas percepções.

Não se nega que a busca pela instituição não foi neutra. Inicialmente, interessava estar num Centro de Educação Infantil e investigar os bebês, com aporte teórico sustentado pela Sociologia da Infância, área onde se insere a pesquisa. Talvez não pareça fácil para os investigadores interpretar, traduzir, revelar os seus jeitos de ser e comunicar da criança, sem ser desrespeitoso e fazê-la presente nos contextos com tanta diversidade. Coutinho (2010) ressalta “a invisibilidade da criança fica ainda mais marcada quando se trata dos bebês, ou seja, quanto menor a criança mais ausente ela está nas investigações” (p. 71). E, a partir das parcelas do nosso olhar que, demasiadamente, contemplam essas concepções de criança e infância citadas anteriormente. Cita-se alguns pontos na escolha do CEI: (a) que apresentasse arranjos nos princípios da arte e da cultura em seu PPP (Projeto Político Pedagógico); (b) que adultos e crianças não negassem ou se incomodam com a permanência da investigadora por longo período do dia e tempo do ano na sala; (c) que as famílias assistissem a permanência da investigadora sem desajustes aos combinados firmados com o CEI; (d) que os professores percebessem um olhar particular e curioso sobre o fazer pedagógico, sem se sentirem subjugadas ou constrangidas pela investigadora e, por último, não menos relevante, ligado ao atendimento (matrícula) de bebês até os 3 anos de idade. Disto isto, é, portanto, fundamental detalhar, definitivamente, como se chega ao CEI onde ocorreu a investigação.

Após encontro na Secretaria de Educação, em meados de janeiro de 2019, falei sobre meu objetivo de investigar um dos centros de educação municipal, para conhecer as experiências culturais, artísticas e estéticas para e com os bebês nos espaços de creche, e da preocupação para a formalização do consentimento e aprovação da viabilidade da pesquisa com os bebês por parte da secretaria de educação ou órgãos responsáveis, como o comitê de ética municipal, para que a pesquisa acontecesse. A responsável pela coordenação infantil mostrou-se receptiva e contente pela escolha, fez o encaminhamento burocrático para o aceite, para que eu iniciasse a pesquisa, esclarecendo que não havia comitê de ética interno na secretaria de educação, mas que seria necessária a apresentação de um documento autorizando a entrada em campo, constando tema da investigação no CEI, objetivos, tempo da pesquisa no campo, com comprometimento de apresentar devolutiva dos resultados após a

conclusão da tese para o grupo envolvido (crianças, professores e familiares) e secretaria municipal, a ser organizado posteriormente.

Confirmou-se que existiam dois CEIs que se encaixavam, estritamente, nessa etariedade e destes um apresentava mais adesão às manifestações culturais e artísticas. Como eu tinha atuado como coordenadora pedagógica e formadora na rede, tinha um conhecimento prévio da educação infantil municipal, optando por aproximar-me novamente da instituição na busca de produzir novos sentidos, de descrever outra realidade, como oportunidade de estranhar, pela pesquisa a ser realizada o que lhe parecia familiar.

3.5.1 O CEI Escolhido

No decorrer dos últimos anos, alguns CEIs foram criados no bairro, mas há um excesso de demanda, devido à região ser geograficamente maior no município e abrigar um número expressivo de empresas que geram muitos empregos. Atraídos pelo trabalho, um grande número de imigrantes de outros estados, e até de outros países, instalaram-se na região, o que gerou a necessidade de construção de creches. Entende-se que, independentemente da necessidade dos pais para o trabalho, o fato de haver crianças em idade de frequentar e ser um desejo das famílias que estas frequentem, a educação infantil é papel do Estado ofertá-la. A contar a força da mulher e a maciça entrada no mercado de trabalho, ocorre uma mudança na organização familiar, o que, conseqüentemente, solicita um outro arranjo para a educação da criança.

No entanto, a educação para as crianças e, principalmente, para os bebês no bairro onde hoje está situado o CEI, mesmo com somados esforços da secretaria municipal e outras instâncias, era carente de mais espaços educativos que atendessem esse agrupamento etário dos bebês. É nesse intento, que duas professoras da rede municipal e atuantes na comunidade local, inquietadas pela insistente procura de vagas pelas famílias, reconhecedoras da urgência de ampliar a oferta de creche, idealizam um novo projeto de creche em parceria com o pastor luterano e presidente da Associação Criança em Primeiro Lugar, que dispõe de local amplo, com instalações novas e com capacidade de ampliação predial, localizado no Centro de Convivência Catarina Von Bora.

Essa associação tem preocupação com uma educação baseada em princípios e valores éticos e cristãos, pilares dos ensinamentos e da fé dos luteranos. Imprime, como objetivo principal, atender as crianças do Ensino Fundamental no contraturno, quando estas não podem estar com seus familiares ou responsáveis porque estão trabalhando, então, as crianças e adolescentes podem frequentar o espaço

para fazer suas tarefas de aula, com auxílio de um professor e se envolver a seu gosto com atividades de música, dança, pintura, literatura e teatro, custeadas pela associação.

Esses idealizadores levam a proposta de construção de um novo CEI no bairro à SEMED (Secretaria Municipal de Educação), que atenderá, apenas, bebês, devido à grande procura de vagas e a escassez de Creche I em outros centros de educação infantil na região. A secretaria municipal de educação apoia o projeto, e, por meio de outros profissionais, projetam a viabilidade do novo CEI, que, por meio da obtenção de recursos oriundos de emenda parlamentar, concluem as obras do prédio, estando estruturado para o funcionamento da creche. A creche não é conveniada. Paga-se, de firmado contrato, uma quantia mensal de aluguel pelo espaço físico, ademais, os materiais pedagógicos disponíveis, a equipe de profissionais (número de funcionários, acesso à formação continuada e remuneração), manutenção do espaço e a diversidade de atividades oferecidas às crianças são mantidas pela secretaria municipal.

Localizado na região norte, no bairro mais populoso da cidade com mais de 20 mil habitantes, está localizado o CEI. Iniciou com quatro salas, que atendiam 60 crianças de zero a três anos, uma secretaria, uma cozinha, lavação, depósito e banheiros adequados às idades. O espaço foi planejado para educação infantil com salas amplas e arejadas, localizadas na parte térrea, cada sala com um solário individual, e um espaço externo para construção de um parque, esses dados foram coletados do Projeto Político Pedagógico da instituição atualmente.

O primeiro quadro de funcionários foi composto de acordo com o número de bebês que iriam frequentar com regularidade, com respeito a documentos orientadores, dois em âmbito nacional: MEC “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006), que trata do número de crianças por agrupamento e o número proporcional de adultos, mas também se encontra fundamento no Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos Parâmetros de Organização para a Secretarias dos Centros de Educação Infantil.

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (Brasil, 2009, p. 13).

Assim organizaram-se 4 grupos de bebês (2 berçários, 1 maternal I, 1 maternal II) e 10 professoras, 1 diretora e 2 auxiliares de serviços gerais e empresa responsável pela alimentação. Interessante destacar que há uma parceria harmoniosa entre a associação e a creche. Importa salientar que desenvolvem atividades colaborativas em vários aspectos, como na organização de ações sensíveis e agradáveis ofertadas as famílias; o compartilhamento mútuo de ambientes; estratégias sociais e atividades comunitárias, em síntese, é uma convivência de responsabilidades, repleta de experiências que se entrelaçam em muitas situações.

Em 2015 houve a ampliação do CEI no piso superior, e adequação de toda infraestrutura para atender um número maior de crianças. Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, com a Associação Criança, com a Associação de Pais e Professores e com apoio de empresários do bairro conseguiu-se concretizar o projeto. Destaca-se pelos profissionais, que foi um ano de muita luta e trabalho e em 2016 inicia-se o ano com três salas a mais.

A instituição oferece atendimento educativo para 154 crianças de 0 a 3 anos de idade, distribuídas em sete salas agrupadas por idade por nascidos em 2016 CRECHE III; nascidos em 2017: CRECHE II; nascidos em 2018: CRECHE I. Portanto, toda organização se dá com base no respeito aos ritmos e tempos desta faixa etária.

Figura 6 *De volta pelos caminhos que levam à creche*



Nota. Paisagem com casa antiga no caminho da creche.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

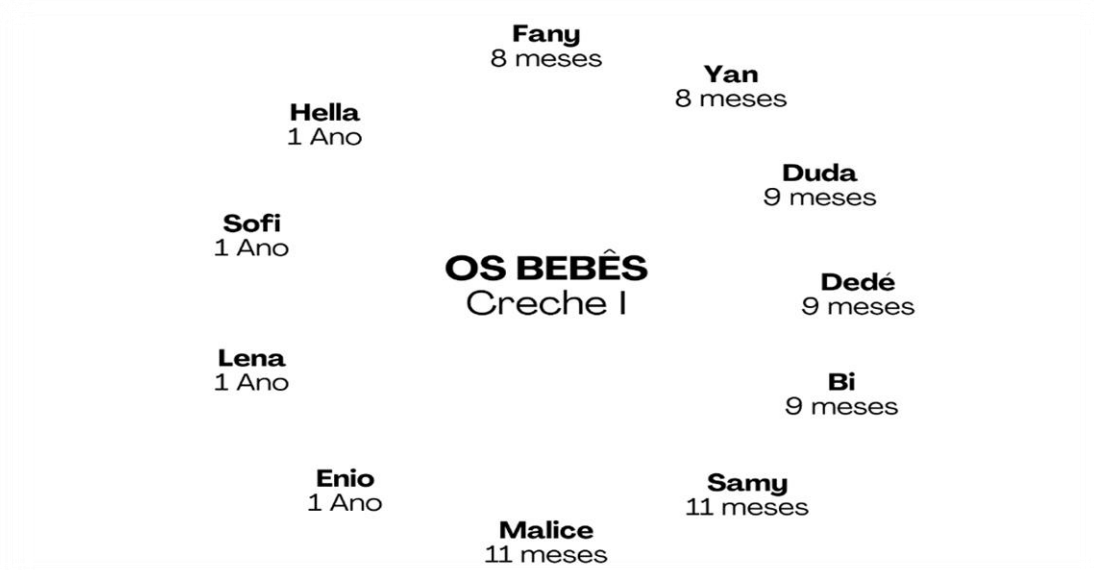
Primeiro trecho...

Sempre que me deslocava para a creche podia escolher entre dois caminhos, um que mantém o fluxo dinâmico de uma rodovia movimentada, calibrada de toda situação de apressamentos e manobras que um lugar assim exige, ou outro que, paralelamente, nos convidava a realmente entrar numa dimensão profunda de encantamento e apreciação, que o bairro mantinha uma essência rural. Ao olhar com leveza a paisagem, a investigadora contemplava a margem verde salpicada de outros elementos (casebres e animais), ia construindo ideias, começando histórias, revivendo memórias todas de forma muito imprecisa, mas férteis. Elas davam fôlego, pausaram o olhar para observar, ritmar uma escuta que impulsionava para os encontros com os bebês. Sem dúvidas, o caminho era acalentador, valia tanto a pena ir e vir por ali, que mantinha uma certa regularidade, diria até uma disciplina que me deixava íntima com a complexidade da beleza que não me deixava os olhos (Diário de Estrelas 21/03/2019).

Na sequência esboço, apenas, os quadros que sintetizam os dados das crianças que participaram da pesquisa, sendo que a escolha se deu por um corte etário, considerando os bebês que no máximo chegariam ao final do ano de 2019 com 2 e 11 meses, denominadas como creche I e creche II. E por que fizemos essa escolha dentro da creche? Porque queríamos partilhar com as crianças e suas famílias o fruto do (des)envolvimento da pesquisa e mostrar os encontros dos bebês com a cultura e arte na creche, posteriormente à conclusão da investigação, e considerando que depois dos três anos completos, as crianças são transferidas para outra instituição que atende crianças maiores, ficaria muito difícil contatá-las, pois nem sempre ficam todas no mesmo local.

A necessidade de apresentar esse panorama sobre os bebês surge dos mosaicos organizados às professoras de todos os grupos no último encontro da investigadora com elas, que contaremos com detalhes mais à frente, o qual permitiu revisitar suas práticas no decorrer da pesquisa, dado como um lugar de devolutiva e de reflexão. Inicialmente, foram apresentados os bebês que participaram da pesquisa (nomes fictícios) e quais eram suas idades no primeiro mês da pesquisa. Esse movimento foi importante porque as professoras, em várias situações, justificavam as ações dos bebês, ora porque eram muito "novinhos", ora porque eram mais "velhos".

Figura 7 *Matricula dos bebês*



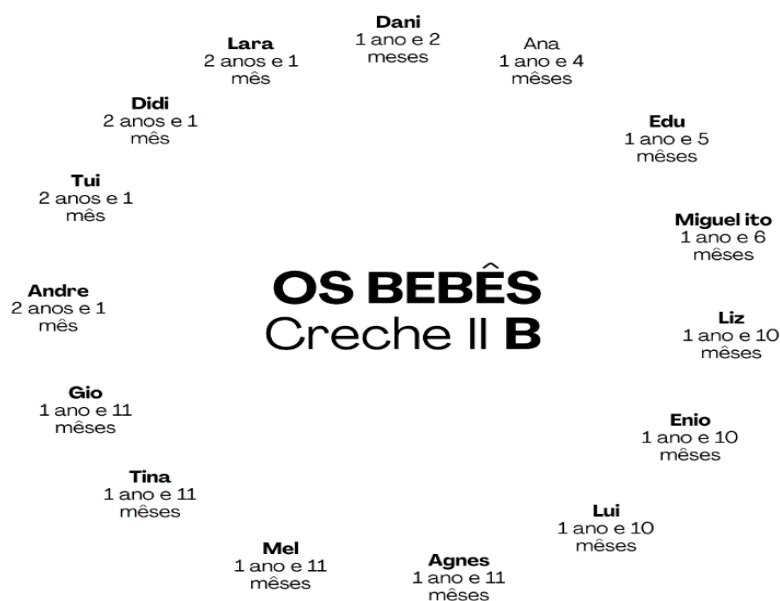
Nota. Matrícula dos bebês nascidos em 2018 (11 bebês – 8 meninas e 3 meninos).
Fonte: elaborada pela investigadora para fins da pesquisa.

Figura 8 *Matricula dos bebês*



Nota. Matrícula dos bebês nascidos em 2017 (16 bebês – 6 meninas e 10 meninos).
Fonte: elaborada pela pesquisadora para fins da pesquisa.

Figura 9 *Matricula dos bebês*



Nota. Matrícula dos bebês nascidos em 2017 (15 bebês – 6 meninas e 9 meninos).
Fonte: elaborada pela pesquisadora para fins de pesquisa.

Atuam no CEI vinte professoras e outros profissionais como merendeiras, auxiliares de limpeza e jardineiro. Nas salas geralmente ficam duas professoras que trabalham 8 horas diárias, e se organizam dentro desse tempo. Há uma professora de hora atividade¹³, que faz horários intermediários e participa ativamente da organização pedagógica.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2019), quanto ao horário de funcionamento conforme determina o decreto municipal n.º 9.443, de 20 de julho de 2011, o CEI funciona de 2ª a 6ª – feira em período integral de 12 horas, das 06h30min às 18h30min, os horários de entrada e saída de cada criança são estabelecidos com as famílias, dentro dos limites do horário de funcionamento do CEI no ato da matrícula. Não há impedimentos de entrada no CEI, podendo a criança entrar no espaço em qualquer horário, desde que observado se não há comprometimento aos tempos de repouso e alimentação imprescindíveis para o grupo e para cada criança.

Entre os combinados com a família destaca-se a importância de conscientizar as famílias ou responsáveis sobre o direito de frequentar uma instituição de educação infantil, a garantia de

¹³ A Hora Atividade é um período já pronunciado na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que garante ao professor tempo dentro da sua jornada de trabalho para a realização de atividades extraclasse, tais como: planejamento, organização e avaliação das atividades pedagógicas, além de estudos e atualização.

aprendizagens, porém este é um trabalho partilhado entre as famílias e a instituição, ou seja, há de se estabelecer um termômetro que norteie os tempos de permanência na creche e em casa sem danos para a criança. Como não poderia deixar de ser, não há entrechoque entre frequência e permanência direitos constitucionais garantidos. Porém, queremos reafirmar a complementaridade da família e da escola; uma não substitui a outra e ambas garantem a integridade dos direitos fundamentais da criança.

Figura 10 *À primeira vista*



Nota. Fachada da creche.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada

Segundo trecho...

No dia em que esta foto foi tirada, era manhã, o sol surgia fraquinho por cima do prédio e se posicionava discretamente nas janelas da frente. À primeira vista, num olhar externo, parece um grande quadrado, numa rua com uma imensa ladeira e pouco arborizada, com subdivisões pintadas em marrom formando quadrados, sobre um tom de amarelo amanteigado. A distância não ressoava nenhum barulho, nem gritos de crianças ou vozes de adultos, a não ser a discreta chegada de alguns pais que já descarregavam a mochila das costas e murmuravam algo com seus bebês e entravam rapidamente na creche. Mas é claro que esse baixo tráfego não perdura muito tempo, pois este é um espaço que não é feito de vazios e logo se enche de gente, de bebês envoltos em seus cheirinhos, mimos (acalantos) onde

ficam aninhados todo o dia, regalando-se de suas sutis peraltices, guardados até seus pais (donos) retornarem depois de um período de grande ausência para os bebês. Ao olharem e reconhecerem a chegada de seus pais, atiram-se nos seus braços impacientemente, como se dessem “graças”! (Diário de Estrelas, 19/03/2019).

Na maior parte do tempo, o trabalho pedagógico com os bebês é sistematizado com base na constância de situações que estão muito presentes na relação com eles, o que leva as professoras a organizarem seus planejamentos em função de tempo/espaço definidos pela hora da alimentação, higiene, sono e outros fazeres que compreendem a função da creche e, às vezes, das trocas de horários das professoras. Sobre a consistência e organização do trabalho pedagógico em grande parte, diz Barbosa (2006) que “devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas” (p. 201).

Sublinhamos que, durante a investigação, percebemos, em diversos momentos, que o respeito aos ritmos dos bebês foi considerado, prevaleceu o tempo deles, desacelerando e investindo em proposições menos precipitadas, menos interrompidas, mais adequadas mesmo observando a existência de um tempo guiado pelas rotinas organizadas no cotidiano da creche. O tempo é um elemento definidor na especificidade da ação pedagógica com os bebês, “crianças pequenas, especialmente os bebês, têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar” (Barbosa, 2010, p. 8).

Essa preocupação aparente, percebida na creche sobre o respeito aos ritmos e tempo, foge da fragmentação das relações do cuidado com a relação do educar, da falsa dicotomia, tem uma intencionalidade. No entanto, às vezes, se desconsidera a imprevisibilidade, o inesperado dos movimentos com os bebês, ou seja, se abre um vão norteado pela organização política pedagógica adulta, quer seja de cunho externo ou interno. Negociar com as antinomias pedagógicas e problematizá-las, como aponta Barbosa (2010), nos discursos pedagógicos referentes a rotinização, para nós, é abolir as polarizações e encontrar o tom do equilíbrio que gere mudanças possíveis e generosas que sustentem a prática com os bebês.

A entrada do CEI é convidativa, atrativa. Ao entrar, o ambiente acolhedor e convidativo deixa transparente a ligação com a arte e a natureza. Essa entrada se organiza e reorganiza, por meio da criação de uma espécie de refúgio, transmitindo alegria em relação à parede de concreto que fica juntamente à escada de acesso ao segundo andar e à porta de vidro que suporta alguns penduricalhos coloridos e que dá visibilidade às tramas que acontecem lá dentro.

Figura 11 *O Hall*



Nota. Jardim interno organizado no hall.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

A preocupação com esse espaço de livre acesso surge como um assunto respeitoso e desafiador pela equipe docente e gestora, não é algo desdenhado de qualquer interesse ou meramente decorativo, mas pretende dar mostras que são bons anfitriões ao criar uma atmosfera onde todos tenham clareza e a chance de reconhecer que, com simplicidade, sensibilidade, o lugar habitado pelos bebês não depende somente das cores da parede, do formato das portas e janelas, do piso frio, do teto de isopor, e sim de um desejo, do empenho que se renova quinzenalmente, que despedaça a tristeza de uma ambiente e contenta-se pela estética inédita. A variedade de elementos não estruturados dá mostras da proposta pedagógica, do entendimento holístico, artístico e cultural que particulariza os atores aqui. Os ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural” (Barbosa, 2010, p. 7-8).

Figura 12 *Continuação Hall*



Nota. Tela de elaboração compartilhada com família e bebês.
Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Ao explicitar o projeto pedagógico do CEI, percebemos que as ideias apresentadas emergiram de um processo de construção de significados, engajamento, sensibilidade, inspiração e desejo de desenvolver, desde o primeiro ano da instituição, uma prática educativa aperfeiçoada, afetuosa, repleta de sensações e bonitezas.

Conforme o projeto institucional, o Centro de Educação Infantil constitui-se como espaço coletivo e privilegiado de vivência da infância, que contribui para a construção da identidade social e cultural das crianças, fortalecendo o caráter do cuidar e do educar, entendendo que todo cuidado educa e toda educação cuida.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico tem como fundamentos o respeito à criança em sua condição peculiar de pessoa completa em desenvolvimento; à família, diante de suas condições sociais, econômicas, raciais e culturais e aos profissionais que compõem a equipe, conforme suas histórias, conhecimentos, habilidades e dificuldades. Norteia sua proposta pedagógica tendo como objetivo oportunizar a criança, por meio do brincar, das diversas linguagens expressivas e artísticas, elaborar e construir sua identidade pessoal, grupal e cultural, de forma eficaz, feliz e com experiências significativas. Reconhecemos que a instituição baseia sua prática educativa numa perspectiva coerente que circunda

a garantia dos direitos da criança, as interações com as linguagens artísticas e o enlace com bens culturais (livros, filmes, DVDs, peças etc.).

Os pensamentos e os eixos constitutivos que sustentam a ação pedagógica no CEI:

Figura 13 Eixos da Proposta Pedagógica do CEI



Nota. Roteiro visual da proposta do CEI.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Sucintamente, apresentamos um recorte contextual do fazer pedagógico que expressa a vivacidade da proposta construída e que traz elementos reveladores de como se entrelaçam as experiências vividas pelos bebês e como são integrativos os movimentos.

Não nos cabe fazer um detalhamento do projeto pedagógico da instituição, no sentido de problematizá-lo profundamente quanto à sua elaboração, notamos que ele se formata em grande parte por aspectos informados pela DCNEI (2009) – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e diretrizes municipais, levando em conta o rompimento com a antecipação de conteúdos como trampolim para o ensino fundamental.

Apresenta com detalhes a proposta desde a acolhida dos bebês, como ela está organizada diariamente até a construção do planejamento das professoras, baseada nos princípios da escuta e do olhar, da arte, da brincadeira heurística e a liga com os elementos da natureza, da importância do

ambiente e do espaço intencional, das experiências permeadas pelas linguagens, da socialização, da interação, da documentação pedagógica, da imaginação, da partilha com a família. Decorre, qualitativamente, de uma exigência de que as vivências de aprendizagem na creche sejam agradáveis, criativas, estimulantes e desafiadoras, aconteçam de forma responsável pelos adultos, articuladas e enfatizadas pela integralidade e indivisibilidade dos princípios éticos, políticos e estéticos, a considerar as dimensões expressivo – motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética, e sociocultural das crianças.

Assume-se como centro das propostas um sujeito histórico e de direitos que, nas interações cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, investiga, experimenta, constrói sentidos sobre a natureza, a vida produzindo cultura. Com base nessas múltiplas possibilidades, percebemos nesse movimento de interações, o quanto se entrelaçam elementos que constituem a cultura em um espaço e tempo dinâmicos, formalizam a apropriação cultural, constituem o sujeito.

Os eixos constitutivos da proposta pedagógica do CEI, e que ponderamos ser relevantes para a investigação, trata da importância dada ao Projeto Coletivo iniciado em 2012, intitulado “Arte para crianças pequenas” que abrangem questões culturais e estéticas. Este objetiva dialogar com a realidade encontrada no espaço, dado pela estreita relação com as famílias, nutrindo o repertório cultural. Percebe-se que a criança, desde muito pequena, gosta de vivenciar e tem prazer de estar em contato com qualquer manifestação artística (PPP, 2019). Assim, a proposta pedagógica traz desdobramentos ampliados no planejamento das possibilidades educativas para os bebês. Para Ostrower (2014), o ensino da arte está integrado ao fazer e pensar a arte, portanto, não se ensina isoladamente arte ou criatividade, assim, como quase impossível, o máximo que se pode fazer é educar para a sensibilidade, para que cada um viva suas próprias experiências artísticas.

Entender o quanto provocador é o início desse contato com a arte e a cultura, neste contexto, fazem sentido, se promove o refinamento dos sentidos, com base em um olhar para a coletividade, pois convida para uma formação de grupo, pautada nas interações, na escolha de diferentes manifestações artísticas e culturais que potencializam as sensações e nascem os gostos (Dewey, 2010).

Nessa direção Richter (2004) mostra que as linguagens da arte devem acompanhar a educação na infância, ou seja, caminhar juntamente às propostas pedagógicas atentos aos seus fazeres e saberes.

Os meios artísticos gráfico-plásticos, na educação, tornam-se estratégias de um fazer infantil que integra imaginação e sensibilidade, razão e desejo, produção e invenção, imagem e palavra, como modo poético de conhecer a si, aos outros e ao mundo, permitindo à criança exercitar

com prazer sua humana condição de criar sentidos através das diferentes linguagens visuais (p.27).

Destacamos temas trabalhados nos anos anteriores dentro do projeto coletivo de arte no CEI: 2012 – Sentimentos dos bebês dentro da arte: Choro, grito, suspiro e sorriso; 2013 – A arte e os quatro elementos da natureza: terra, água, fogo e ar; 2014 – Arte Contemporânea; 2015 – História da Arte para Crianças Pequenas; 2016 – Arte Brasileira; 2017 – Arte Catarinense; 2018 – Cultura e Arte Popular; 2019 – Arte e Natureza.

A potência desses projetos de arte pode ser sentida em vários movimentos internos e externos, nomeadamente através do projeto “Arte e Natureza” referente à prática docente com os bebês, assentada na exploração das múltiplas linguagens e das expressões artísticas. No decorrer do projeto, se traduz as manifestações das crianças remetidas às linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais (Brasil, MEC/SEB, 2006). Em diferentes campos como a literatura, dança, pintura, desenhos, música, escultura, poesia, teatro, dramatizações, contação de histórias e outras articuladas com elementos materiais, imateriais e brinquedos diretamente relacionados à natureza, utilizados nas relações das crianças com a natureza que sejam de origem natural, reaproveitados, alternativos (Goldschmied & Jackson, 2006). Estes são catalogados com a colaboração das famílias e professoras, parceiras nesse lugar que entende que envolver-se e se envolver com bebês (Cunha, 2014) pode ser mágico e imprescindível para os processos de apreensão do mundo.

Enfim, um misto de possibilidades que envolvem o corpo em brincadeiras, liberta a criatividade do adulto e criança, torna a aprendizagem mais estimulante, em que o bebê escolhe, como dizem com seu próprio nariz, entre o bom e o ruim quanto à sua experiência ligadas às diferentes linguagens.

3.6 O Percurso Investigativo

Entender que estar e avançar na investigação com crianças, particularmente com bebês, exige proximidade e dedicação por longo tempo (Graue e Walsh, 2003), e a consciência de que a simples inclusão minha não garante aceitação entre **investigadora e bebês, a investigadora e professoras e outros profissionais e a investigadora e famílias.**

Assim, para desenvolver a investigação parte-se de três dimensões básicas que fundamentam o **objetivo investigativo** de conhecer as experiências culturais, artísticas e estéticas para e com os bebês, e como elas são apresentadas e fruídas por eles na creche. A **primeira** diz respeito ao campo

epistemológico adotado: a Sociologia da Infância, um convite coerente pelos olhares sociológicos de potencializar a compreensão do processo de constituição de um campo que contempla os estudos sobre bebês impulsionado pela inserção crescente desses sujeitos em instituições de Educação Infantil nas duas últimas décadas, mas deixados em segundo plano. A **segunda** está ligada ao foco interpretativo, ao conceber a cultura como o universo de símbolos e significados, os quais permitem aos indivíduos interpretar a experiência e guiar suas ações, sendo a cultura o contexto no qual se constroem as realidades sociais (Geertz, 1989). A **terceira** refere-se intencionalmente à dimensão do sensível, onde o bebê é arrebatado pelas experiências artístico-culturais, visto como sujeito ativo e disponível, não como aquele que não sabe, mas aquele que tem uma abertura, diríamos poeticamente de captar as coisas ante o mundo. O sensível, broto dos sentidos, está nos caminhos percorridos, no vivido cotidianamente, no encontro privilegiado com a cultura, com a arte, com a natureza.

A vontade de enredar-se com base nessas dimensões na investigação, somente foi possível devido à escolha metodológica de origem etnográfica. Desde que se pensou estar com bebês no campo investigativo, decidiu-se muito rapidamente fundamentar a chegada no campo, com a certeza e o inquietamento de que precisava adquirir um entendimento robusto sobre o método a ser utilizado, para evitar o que Graue e Walsh (2003) chamam de arrogância metodológica. Arrepende-se, sabotar-se por desconhecimento no meio do percurso, parece muito cruel, tanto para a investigadora como para os demais participantes da investigação. Assim, na fuga de enviesamentos, a todo instante a investigadora se adaptava às escolhas metodológicas e para que tivesse a competência de procurar, desde o início, um primeiro desafio, que é algo além do óbvio e do superficial.

Do desequilíbrio, do desassossego que se fez presente, momentaneamente, na construção do percurso investigativo, logo, traduziu-se com insistência no anseio de esclarecer as ideias e acalmar a angústia sentida antes da imersão no campo. Nesse contexto, enveredo minhas referências, “minhas bagagens de vida”, somadas ao propósito de respostas científicas, às quais me propus a conhecer, norteadas sempre pelo objetivo principal, me debrucei a conhecer e seguir os pressupostos da etnografia.

Desenvolve-se a escrita da tese, argumentando pelos bebês como sujeitos de ação/interação (Coutinho, 2010; Pillotto & Clauber, 2017) pelo viés cultural e por meio da arte, no contexto da creche num lugar singular situado no município de Blumenau/SC, marcado por novos territórios de experiências artístico-culturais.

Então, como compreender como o bebê se relaciona com essa arte, há coerência no modo de escolha e recepção, como ele participa, como frui? As vontades destes são sustentadas pelos sentidos, são mais exploratórias como borrar, rasgar, amassar, furar, molhar, provar, esfregar, roçar pelo/com o

corpo inteiro sem medidas o que lhes toca e afeta, demandadas pela experiência do brincar com objetos variados, em espaços e ambientes diversificados. Num compasso de descobertas, do nascer do gosto, aflorado pelos cheiros, sons, sabores, texturas, temperaturas e imagens que impulsionam a potência, a curiosidade dos bebês de estar no mundo. Como são impressos esses repertórios culturais e de como são acomodadas as subjetividades e singularidades distintas nos bebês, com vistas ao sensível na peculiaridade e complexidade da creche.

3.7 A Tessitura do Encontro com a Instituição, as Famílias e os Bebês

Nos combinados em pesquisas etnográficas com crianças, uma preocupação constante do pesquisador é se posicionar em campo de forma a trabalhar tanto com as crianças como com os adultos (Christensen & James, 2017). No sentido de evitar tensões, constrangimentos, algumas precauções fizeram parte do primeiro contato, com respeitosos e negociados encaminhamentos de chegada à creche. Foram pensados desde o agendamento a Secretaria Municipal de Educação, a apresentação ao grupo de profissionais (professores, secretária, diretora, coordenadora pedagógica, merendeiras e auxiliares de serviços), contato com as famílias e, principalmente, o encontro e trocas com os bebês nos seus grupos. Estabelecer uma prática investigativa marcadamente pela consideração ética, valorada pelo crescente interesse em envolver-se, porém, sem intrometer-se nas experiências e rotinas diárias dos bebês, mas interpretando os pormenores ao longo de todo o processo da investigação.

Coerente com diretrizes éticas firmemente estabelecidas no que concerne à pesquisa com crianças, todos — profissionais e pais, mães ou responsáveis — receberam informações acerca da pesquisa para evitar assombramentos (Alderson, 1995), mas também para ampliar e situá-los do que pode ser considerado uma possibilidade de aproximação e circulação de conhecimento acadêmico. Logo, tratou-se de contar, de situá-las a fim de não haver especulações desnecessárias que causasse algum desconforto

Na companhia da diretora, com hora combinada com as professoras de cada grupo, comunicamos, pessoalmente, o desejo de pesquisar e contar, de alguma forma, com a colaboração delas. Foi um momento singular de posicionamentos e de acolhida das professoras juntamente dos bebês, que facilitou muito o relacionamento com as professoras e conseqüentemente com as famílias.

A investigação deve ser um processo criativo (Graue & Walsh, 2003), buscava-se coletar informações de toda a gente (famílias e profissionais) que circulavam pelo espaço da creche diariamente e que tinha relação com as crianças, com a intenção de recheiar suas interpretações. Estes contavam

uma história de alguma criança ou faziam observações de suas preferências de como tal bebê gosta de estar, de comer, de brincar, de seu temperamento. Então, ficar em lugares estratégicos de circulação e horários de mais movimentos como chegadas e saídas constituíram um bom recurso para a investigadora se aproximar dos modos de vida dos bebês na creche e fora dela e mostrar-se enquanto investigadora para as famílias. Refletir que alguns fatores relacionais e contextuais implicam nas imagens que as famílias constroem sobre a infância, sobre a criança e filtrá-los foi importante para a investigadora, a fim de não condicionar a relação investigadora-bebê.

A investigadora se incomodou com algumas coisas que foram ditas e se tem certeza que, nesse processo, não se quer relatá-las, porque não seria ético e desrespeitaria os sujeitos da pesquisa, demonstraria uma insensibilidade ao ato de investigar, posto que foram pouquíssimas, pois a maioria tinha uma atitude e fala compreensivelmente protetora em relação às crianças e suas vontades. Uma das primeiras decisões éticas que devemos tomar na investigação é se devemos recolher ou não certos tipos de informações (Graue e Walsh, 2003).

Terceiro trecho...

Hoje é dia de comunicar o grupo de professoras sobre a pesquisa e convidá-las a participar. Cheia de alegria, entusiasmo e confiança visitei uma por uma as salas, a diretora me acompanhou em toda a conversa com as professoras nos grupos. Primeiro a Creche I (berçário), não houve questionamentos e nem dúvidas durante a minha explicação, demonstraram serem muito solícitas para o que eu precisasse. Como a diretora falou que iríamos, as professoras se organizaram com os bebês em roda e nos aguardavam com os menores no colo. Engraçado, me ouviam como se eu estivesse contando uma história, prestavam muito atenção, foi um momento interessante e não houve choro, estranhamento com os bebês, fui bem breve para não os chatear. Essa organização de roda seguiu nas demais turmas e confesso que estranhamente a dinâmica me acolheu e incluiu os bebês. Apenas uma das turmas da creche II (2 anos) teve uma menina que estranhou minha presença e chorou. As professoras justificaram que era porque ela estava doentinha nesse dia e estava chorosa mesmo. Mas a diretora a acolheu no colo, ela quis a chupeta e ficou bem, porém não me olhou enquanto estive na sala. Estas professoras estavam mais curiosas e apreensiva eu as senti assim, me fizeram alguns questionamentos como:

- Por que eu precisava ficar tanto tempo de fevereiro a agosto?

- Se eu iria interferir na prática delas? E mudar tudo?

Expliquei muito serenamente a elas o porquê de ficar tanto tempo, contei rapidamente um pouco da pesquisa etnográfica. E as tranquilizei quanto às suas práticas e posturas em sala, que não estava ali como uma denunciante e nem para julgá-las.

Um sorriso se abriu entre elas, senti que ficaram menos angustiadas e mais soltas no decorrer da conversa (Diário de Estrelas, 26/02/2019).

Nessa altura, solicitou-se aos pais, mães ou responsáveis e às professoras, sua permissão, a assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, em que convido o bebê a participar da pesquisa. Nele consta o tema da pesquisa, objetivos definidos, método e os recursos metodológicos a serem adotados como **registros no diário de campo, registros fotográficos e filmicos**, com vista a qualificar as observações e contribuir para a geração de dados, as considerações éticas, anteriormente à participação efetivamente da investigadora no campo.

[...] pesquisas que exijam o consentimento do participante geralmente não iniciem sem a formalização de um consentimento livre e esclarecido, deve-se prever tempo suficiente para explicar o que está envolvido no estudo, esgotar todas as dúvidas do participante e assegurar que se sente seguro quanto às implicações da sua participação, inclusive que pode declinar da participação a qualquer momento (Coutinho, 2019, p. 62).

As preocupações éticas, quando estamos com os bebês, não podem ter como princípio básico meramente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo ele um dos protocolos éticos, nunca será suficiente, mas terá de ter clareza dos desdobramentos da pesquisa, numa linguagem acessível. O cuidado ético deve começar com as próprias crianças participantes (Alderson, 2005), no caso, dada pelo assentimento por parte dos próprios bebês, que, ao longo dos dois meses que antecederam a entrada em sala, sinalizaram seus interesses em participar ou não dela. Um dos desafios, em alguns casos com crianças pequenas, é identificar as manifestações da anuência (Coutinho, 2019). Ademais, é oportuno destacar sobre a concordância dos sujeitos para a participação na pesquisa com crianças, a anuência é firmada pelo responsável legal. Mas isso não pode impedir ou negligenciar outras formas de interpretar os aceites destas:

Na análise de algumas configurações que o assentimento e as recusas por parte destas crianças podem assumir ao longo da pesquisa procura evidenciá-los como um processo contingente, heterogêneo e dependente da relação social de investigação que vai sendo construída, bem

como das interpretações que as crianças tecem acerca da pessoa da investigadora (Ferreira, 2010, p. 1).

O **assentimento** por parte dos bebês, manifestados de várias maneiras, difere das demais crianças, porque vivem em “estado de prefácio” (Machado,2013), o “timing” deles é aceleradamente cambiante, intrigante e suas iniciativas são interrogativas deflagrando seus “quereres”, em relação ao que se passa. Então, a leitura de sentidos deve ser contínua, com disposição de aperfeiçoamento “exige uma constante reflexividade” (Fernandes, 2016, p. 766), durante toda a investigação.

Para Geertz (2001) a criança vigora no centro do processo de aquisição e criação cultural. Portanto, na atualidade, não se resume a tratá-los, compreendê-los como seres institucionalizados “fofinhos, queridinhos”, pois essa forma de pensar na pedagogia, na investigação, se aproxima de compreensões românticas da infância, de mantê-la protegida, fragilizada e separada do mundo real, em vez de se sentirem incluídas, teoria que não abonamos. Afinal, a compreensão de que acautelar o assentimento dos bebês evita certos desvirtuamentos parece algo desafiador, sendo assim, decidi especialmente por uma aproximação cautelosa aos bebês e ao campo, na partilha das relações de poder, não tendo a intenção de superiorizá-las (Fernandes & Marchi, 2020), reconhecendo a agência dos bebês, ação social de maneira singular.

Exige-se uma postura intimista, que crie e fortaleça uma conexão sensível, harmoniosa e respeitosa entre o investigador e o bebê, a fim de favorecer a compreensão da expressão que diabo está acontecendo comigo, com os outros, Geertz (2001).

Esperava-se os pais sempre à tardinha no hall ou na secretaria da creche, quando estes vinham buscar seus filhos, humildemente a investigadora se apresentava, contava-se rapidamente da pesquisa, e pedia que levassem o documento para casa, se desejassem, o lessem e se estivessem seguros e confortáveis, por gentileza o assinassem. A receptividade dos pais foi maravilhosa, não houve nem uma família que se recusou a participar da pesquisa e muitos demonstraram imenso interesse em saber como iria ser o processo investigativo e queriam mais detalhes.

Quarto trecho...

Estava um sol forte, mais ou menos uns 30 graus. Quando cheguei. A creche II B estava fazendo um piquenique de gelatina. Num tecido que fazia a função de tapete no gramado em frente ao CEI. Estavam dispostas em potes diferenciados contendo gelatinas de várias cores e sabores. “Está colecionando cores”, me referi a uma bebê ruiva que metia a colher em todos os potes de gelatina, mas me espreitava. Ela distraía-se com os movimentos das outras bebês e com o que se passava no parque.

Mas se lambuzava de todas as cores, e logo começou a provar. Também metia a colher no pote dos outros que me pareciam ainda estarem sonolentos e outros que não se importavam mesmo com a ação dela. Na brincadeira apenas esta criança ruivinha que ainda eu não sei o nome, estava comendo, ela era muito simpática e sorria para mim com frequência, tentando estabelecer um contato. Da janela da sala da diretora observo os bebês que se lambuzam na gelatina, mas a maioria demora a tentar comê-la. Parece que se intrigam com a textura, com a temperatura que parece ser bem refrescante para eles e nem tentam levar as colheres à boca, ou diretamente com as mãos. Brincam com a gelatina sem muita interação um com o outro e distraem-se facilmente com o diferente que está à sua volta. Como outras pessoas circulando por ali, o barulho de carros, a música que vem do andar de cima da creche, sem contar o calor que está demasiado para eles na rua nesse horário (Diário das Estrelas, 03/03/2019).

Nesses momentos, a investigadora partilhava da intenção de coletar algumas informações, se possível, referentes a dados socioculturais da família, no formato de questionário, mais para o final da investigação e por meio dos dados fornecidos, perceber aspectos que pudessem confluir com a investigação. Com o passar dos dias, dos tempos, as famílias reconheceram a investigadora e partilharam histórias. No entanto, seria ingênuo se acreditássemos que a investigadora estava completamente aceite no contexto investigativo, apenas, como diz Geertz (1986), ninguém conhece totalmente o outro, na melhor das hipóteses nos aproximamos. Esse processo de recolha dos consentimentos se estendeu mais que o previsto, alguns pais esqueceram de devolver o termo. Quando questionados, diziam que estavam de acordo, e logo devolveram. Nesse sentido, somente se começou a usar o recurso (celular) que capta as imagens dos bebês após estar de posse do termo, o que constituiu uma etapa morosa.

Partiu-se de alguns acordos e antecipou-se que as rotinas das crianças não seriam ou não deveriam ser afetadas pela permanência da investigadora na creche. Esta seria escalonada, no primeiro mês de fevereiro, permaneceria três ou dois dias da semana, no período vespertino, cerca de quatro horas diárias, a considerar a reciprocidade e estreitamento das relações. As observações aconteceram no espaço diferente da sala, ou do lado de fora da sala, pela recolha e apropriação de documentos norteadores da instituição. Mas como observar bebês, num espaço rotineiramente regulado, sem estar tão perto, tão visível?

Na trajetória investigativa, tinha-se clareza, certeza que a investigadora não seria movida e nem conseguiria manter-se diante dos acenos dos bebês, numa perspectiva de “entrada reativa” e nem seria um “adulto típico/controlador ou atípico/criança grande” (Corsaro, 2005), de natureza à paisana. Aproximar-se dos bebês não significa tornar-se um deles, tampouco implica a ideia de inserção, de

mergulho num mundo particular, até porque consideramos o mundo um só (Merleau Ponty, 2006). A ideia de que o bebê nasce no mundo comum (Larrosa, 2011; López 2013; Arendt 2015) e, somente depois, para nós, é aceitável.

Pensar e agir com base nesse entendimento muda a percepção de como se positiva e se respeita as experiências dos bebês e seu modo de estar no mundo. Devido à questão geracional, a investigadora, não se portou como um adulto “nativo/ser criança” (Graue & Walsh, 2003), não se desgosta da ideia, mas, na pesquisa, engajou-se, dedicou tempo e não mediu esforços para se tornar uma “figura familiar” (Mayall, 2005), que não provocasse grandes estranhamentos.

Marcada pela presença, que observa, a partir de alguns vetores (espaço, tempo, corporalidade e culturas na infância) mais um agir respeitoso, que não contamina o processo e que segue o fluxo com leveza, enfim, investir em uma relação continuada e próxima a fim de ganhar a confiança (Punch, 2002).

Em campo, portanto, a investigadora acredita que compreendeu a dificuldade de estar num lugar um bocadinho de cada vez e com pessoas diferentes, com eventos passageiros, na maioria das vezes. Como os envolvidos desta tese são, principalmente, os bebês, que ficam muito tempo nos espaços interiores, abrigadas no hábito de uma cultura pedagógica limitante, ligada aos destemperos dos “tempos” (cronológico e meteorológico), há, conseqüentemente, a preocupação excessiva com os cuidados, o medo de se machucarem. Isto não quer dizer que, em muitos movimentos programados, não ficavam todos juntos, por um tempo determinado para cantarem, explorarem o pátio e solários, manusearem livros e objetos no hall, e participarem de projetos coletivos. Nesses momentos buscava-se saber de antemão o que aconteceria no dia, para optar em qual lugar estaria. Esse modo facilitava a observação, no começo da investigação. Observar atentamente e buscar saber quem participava de cada cena, a fim de identificar e reconhecer os bebês por seus nomes mais rapidamente.

Contudo, em conversas com as professoras, logo, no início da investigação, elas informaram que isso não afetou suas rotinas diárias. Na verdade, às vezes, notou-se que alguns bebês percebiam presença da investigadora e olhavam disfarçadamente, querendo contato físico nas diversas situações que brincavam no parque ou estavam envolvidos em outros movimentos no pátio externo. Um fato curioso: muitas vezes a investigadora se sentiu observada, “espiada” e os bebês muito refinados e discretos no olhar, sempre que percebem que, ao olhar, estavam sendo olhados, ligeiramente disfarçam, desviam o olhar e sorriam de mansinho, um acanhamento sutil.

O contato na área externa é mais diluído e mais aceitável facilmente, existe uma profusão de elementos artificiais e naturais que dispersam a concentração do olhar para somente um enredo.

Quinto trecho...

Entrei com meio corpo na porta da sala Creche I, para dar uma espiadela rapidamente nos bebês, a convite da professora. Como eu estava de turbante colorido, percebi que chamei muita atenção, mas não houve choros, apenas um certo espanto e olhares vidrados em mim. Porém, notei que dois bebês procuraram rapidinho o colo da professora depois da troca de fraldas ao saírem do trocador e se depararem comigo. Eles não queriam descer do colo. Percebi que era uma forma de estranhar, de não querer minha presença e me retirei (Diário de Estrelas, 25/03/2019).

Esclareceu-se que a entrada nas salas, de fato, só aconteceria a partir do mês de março. Uma ousada presunção em prever, pois dependíamos do assentimento dos bebês e da permanência de tempo na creche, seria gradativamente aumentada até o fim da pesquisa em setembro. Por se tratar de bebês, a investigadora se manteve atenta a sinais comportamentais, principalmente não se mover em sala, gerar algum desconforto que incluem passividade, choros, olhares constantes em direção à porta, ausência de contato visual ou isolamento físico por longo tempo ou pré-verbais, demonstrando dissidência (Clark, 2005).

A observação participativa do cotidiano dos bebês foi importante para esta pesquisa, e permitiu ter o conhecimento do tempo de permanência dos bebês na creche, que horas chegaram e quando e como retornavam para suas casas. Mesmo havendo na matrícula uma definição de horário, para que as crianças permaneçam no máximo oito horas na creche, a maioria ficava entre oito a dez horas diárias.

Em meados do mês de maio, houve dias em que a investigadora esteve em campo pela manhã, costumava juntar-se aos bebês desde o início do dia, pela manhã e permanecia até à tardinha, quando as crianças retornavam para casa.

Não consideramos pertinente medir, associar o tempo de permanência na creche, à mera quantidade de horas, mas ao teor qualitativo do tempo em que estive com os bebês em profundidade, posto que esta não se resume a uma equação matemática. O parcelamento de tempo em uma creche, o “tempo institucional” (Sarmiento, 2002, p.20), se mostra e se estrutura em várias outras demandas para além da indispensável necessidade de sono, da alimentação, da higiene com os bebês, que ocupa grande parte do tempo diário.

Na creche investigada, o tempo é fraturado em outros tempos, sequenciados por formação, reunião, visitas, planejamento de cunho pedagógico, atrelados ao cumprimento de dias letivos, a festividades e feriados, a movimentos de chamamento sindical, refletem e significam o estar junto dos bebês. Todo esse esfacelamento de um tempo apazível a ser considerado com os bebês, às vezes, embrutece as interações e o fazer pedagógico na creche, e, conseqüentemente, essa condução do tempo, provoca rasgos na forma de investigar. No entanto, não se desqualifica e nem se desconsidera

os tempos que os adultos precisam para o desenvolvimento de atividades que são basilares para o seu fazer pedagógico. Há de se considerar, enquanto investigadora a necessidade de remanejamento das estratégias, a oscilação das ações na instituição com criatividade ponderando com o rigor científico.

A investigadora a fim de se envolver de maneira mais próxima das experiências compartilhadas nos processos formativos oferecidos pela creche, e a convite da equipe gestora, acompanhei o grupo de profissionais, professores e equipe pedagógica em relação às formações tanto interna como aquelas que se realizam em outras instituições.

A formação continuada no CEI investigado é promovida no decorrer do ano, ora pela SEMED, ora pela equipe gestora em vários encontros, o que chamam de Parada Pedagógica programada, uma conquista de anos, fruto de negociações e conscientização da comunidade que reconhecem a busca da qualificação e capacitação dos profissionais como uma prática formativa de qualidade, essencial para ampliação do repertório cultural primeiramente das professoras e, conseqüentemente, das crianças, dos familiares e demais envolvidos na creche, como forma de garantia da identidade profissional da instituição. A formação é dada por profissionais especializados nas áreas de interesse voltadas à educação infantil, pode ocorrer dentro do espaço ou em outros. Dita como potencializadora para o desenvolvimento das vivências, carrega uma importância suscitada pela proposta pedagógica juntamente aos pequenos, compreendida no território da arte, da natureza e sua relação com a cultura.

Segundo o projeto pedagógico da instituição, se considera a importância da Arte para a educação infantil, e sugere a necessidade de uma formação em Arte que abranja questões estéticas, culturais, metodológicas e também produções em linguagens que integram as múltiplas linguagens da criança. Fortalece a necessidade de um currículo sensível às diversas expressões artísticas e que dê conhecimento e possibilidade do docente incluí-la em seus projetos de grupo. Desse modo, são tecidas reflexões sobre possíveis maneiras de ensinar arte para crianças na contemporaneidade” (Cunha & Carvalho, 2017, p. 9).

Percebemos, nessa argumentação sustentada na premissa de concepções dadas pela arte no contexto educativo, que a ideia é aproximar, principalmente, as professoras de conceitos, mais contemporâneos, inaugurando outras poéticas específicas no cotidiano, ao se tratar de bebês. Independentemente da veia artística, essa mudança no diálogo, motiva a ação docente a se alargar, se inventar, a desfrutar dos ritmos, da “ordem/desordem do fluir dos bebês que contrastam com nossos modos de pensar estruturados, nossa própria história pessoal e cultural” (Cabanellas et al., 2020, p. 76). Por isso, se embaralha uma porção de querer, que instiga e alavanca uma mudança sensível na forma de procurar, de escutar e de trocar junto dos bebês nas proposições das práticas educativas.

3.8 Geração dos Dados

O processo de geração de dados aconteceu ao longo de, aproximadamente, oito meses. Durante o tempo de investigação *in locus*, as ações foram registradas pela tomada de notas escritas e as fotografias. Adotamos o diário de campo como um dispositivo viável a fim de conhecer, decifrar e vivenciar a realidade cotidiana na creche, entendendo que, ao escrever sobre as vivências, reorganizamos ideias que complementam o vivido. Às vezes, a investigadora se sentia acuada diante de questionamentos, do que, quando e como começaria a construir as memórias brutas do que via. Havia uma submissão textual, que se dava diante da falta de entendimento do momento certo, adequado, juntamente à preocupação em ser fiel com as escolhas feitas ao registrar, que estas não fossem imprecisas e modificadas sobre o que realmente acontecia com os sujeitos, visto que não se podia registrar tudo a todo momento, mas que houvesse certo critério. Um “mal resolvido” pessoal que durou pouco tempo e logo foi superado, possibilitando uma escrita de verdade, com questões para análise e interpretação.

Quando a investigadora esteve em campo, organizou a escrita de várias formas, às vezes, diante do que observava, e da intensidade do movimento, escrevia sentenças curtas ou longas, construía pequenos mapas conceituais. Fazia desenhos, pequenas poesias em forma de haicais, copiava textos de livros ou documentos da creche, fazia realces com canetas coloridas, lembretes que me serviam de inspiração para tentar apreender, interpretar e descrever a complexidade do campo, suas primeiras impressões. Resquícios de uma didática adultocrática que nos ensinou a valorizar estas marcações, como forma de memorizar e sistematizar a aprendizagem. Enfim, essas anotações permitiram, após certo distanciamento, refletir e ter elementos mais plausíveis e plurais

Assim foi se construindo uma narrativa, sobre o que se pressupõe que deveria ser mostrado e aquilo que deveria ser abandonado. Isto quer dizer que os parágrafos que lentamente se construiu, visto que já havia um indício, um sentido, foram se compondo pelas tramas protagonizadas pelos bebês, perpassadas as linguagens “mil”, experiências ricas e íntimas, que nos parecem ser importantes de se contar.

No decurso da pesquisa, o emprego das metodologias visuais, consideradas potencialmente válidas no âmbito de investigações em meios artísticos e culturais (Pink, 2007), acontece pelas imagens fotografadas e filmadas, conhecida como uma das modalidades mais expressivas da etnografia. Estas exigem preocupações com a internalização e externalização na tessitura do campo social investigado, adicionalmente ao trato adequado de procedimentos escolhidos, com observância aos princípios éticos.

Então, a partir das narrativas visuais como possibilidade de captar com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível no primeiro olhar, revelando a dinâmica dos movimentos que traduzem a inserção das proposições no campo artístico cultural para e como os bebês são revelados. O combinado de metodologias visuais dadas pela imagem reforça a construção do texto etnográfico, corrige pormenores, e acrescenta novos elementos, sugere novas hipóteses interpretativas para melhor compreensão posterior (Sarmiento, 2002).

Importante destacar que não há recolha de amostras visuais sem a interação entre o investigador e o que se deseja conhecer melhor. A utilização da fotografia como fonte de informação e representação da realidade, captada pela subjetividade da investigadora, foi uma das estratégias de coleta de dados da pesquisa como prolongamento da capacidade de análise e um texto com uma narrativa visual. A fotografia como instrumento metodológico permite-nos observar detalhamentos da vida no contexto educativo, revela minúcias, abre caminhos para diferentes pontos de vista, documenta aspectos visuais, cujas características transcendem a capacidade de representação da linguagem escrita, enfim, “soma-se à palavra” como uma narrativa visual, outra forma de abordar a realidade (Agostinho, 2010, p. 61).

A captura de cenas pela fotografia convencional e algumas live fotos que registram o que acontece um segundo e meio antes e depois de você tirar uma foto, uma foto com movimento, não congelada e filmicos curtos, servem para reavivar a memória no processo de escrita. A fotografia se propõe, como lembrete do que se perdeu no cotidiano, de análise e interpretação num esforço contínuo de contar as coisas com menos ausências de detalhes e mais exatidão do que realmente se viu, uma narrativa mais fiel ao vivido.

No entanto, Martins (2009) ressalta que a reflexão sociológica sobre o uso da fotografia, contribui para o conhecimento dos limites impostos no trato da imagem na pesquisa, ao relativizar essa questão da fidelidade ao vivido, ao tratar da imagem diz que esta é sempre representação. Há o enquadramento do visto no imaginado, ou seja, a captura da imagem revela parte do processo social e do cotidiano e surge das representações das pessoas e de suas relações. Assim, toda a fotografia tem um ver a mais, há a presença da imaginação e da perspectiva de quem fotografa.

Na pesquisa, todas as imagens foram geradas pela lente do celular, optou-se pelo uso desse instrumento por perceber que as professoras o usavam, com frequência, em todos os espaços da creche, e aos bebês não causava maior estranhamento ou desconforto. O que parece causar menos intimidamentos, já que estavam acostumados a vê-lo nas mãos das professoras. Além disso, a respeito do manuseio era fácil para a investigadora. Permitia agilidade, mobilidade em sala, pois carregá-lo ou largá-lo não era um transtorno, este permitiu acessar as impressões do cotidiano rapidamente. Na

verdade, os bebês, não se importavam com seu uso, estavam familiarizados, pois o celular para eles era um brinquedo como pude observar em suas interações e construções durante as sessões de jogos heurísticos.

As crianças, atualmente, se encaixam bem com o uso de tecnologias e mídias visuais nas suas vivências. A partir desse ponto, muitos investigadores sociais fizeram uso de fotografias e uma série de outros meios visuais para gerar dados com crianças. Complementa-se que os investigadores deveriam, primeiramente, pensar nos ambientes de pesquisa de crianças como lugares visuais e sensoriais (Hackett e Yamada-Rice, 2015).

Os bebês demonstram grande interesse e felicidade em vislumbrar sua própria imagem na tela e das demais crianças. Houve momentos em que os bebês foram para junto da investigadora, e acenavam gostar de fazer “selfies”¹⁴. Inclusive, inúmeras vezes, foram feitas selfies. Quando percebiam que resultava na sua imagem, ou do outro que reconheciam, ficavam imensamente eufóricos e amontoavam-se para apreciar as imagens, demonstrando grande desejo em se ver, em ver o outro e potencializava-se a interação.

No processo de construção das categorias de análise, lançou-se alguns questionamentos a respeito de como salvaguardar os direitos éticos da pesquisa com bebês ao interpretar esses sujeitos autônomos, de cultura e sociais. Mas, como “nós”, somos em certa medida, impactados em relação à cultura, ao universo simbólico. Então, como desocultar a relação do bebê com a cultura? Com a produção cultural? Com a fruição cultural? Com o fazer artístico? sem descuidos nesse campo.

No trabalho investigativo, o itinerário prolongado e a proximidade dos bebês causam um certo “frenesi”, um descompasso, preocupações competências para sair do modo “cópia” do que já se observou e falou.

López (2018) nos diz que o trabalho com bebês e crianças pequenas é uma das tarefas mais complexas que podemos imaginar, exige que as pessoas aprendam a ler as crianças, assim:

O trabalho com bebês e crianças pequenas exige que as pessoas responsáveis aprendam a ler crianças, uma das tarefas mais complexas que podemos imaginar. Ler entrelinhas, ler entre gestos, ler marcas do tempo ou ler sem palavras. A tarefa de interpretar seus sentimentos e

¹⁴ Selfie é uma fotografia, geralmente digital, que uma pessoa tira de si mesma (autorretrato). As selfies que envolvem várias pessoas fotografadas são conhecidas como "selfies em (ou de) grupo". <https://pt.wikipedia.org/wiki/Selfie>

suas necessidades, seus modos de pensar, requer uma sensibilidade e uma disponibilidade particular, além de certos conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento infantil (p. 110).

No trato dispensado aos dados, selecionou-se a estratégia metodológica de análise de conteúdo (Bardin, 2015), a organização dos dados, em diálogo com as teorias que nortearam a leitura e a interpretação da escrita das notas do diário de campo.

Estas notas foram agrupadas por data em ordem cronológica, em pastas no computador separadamente, organizadas por temas que sinalizavam as margens de um percurso de encontros entre a cultura, arte e estética. No intuito de mapear, não a frequência, mas a intensidade, o ritmo acentuadamente, destacou-se, das proposições encaminhadas e outras com base em impressões que faziam sentidos aos objetivos da pesquisa, constituíram, na íntegra, a categorização e, posteriormente, suas análises.

Aliadas as quatro categorias delimitadas, estão as imagens captadas. Apesar da diversidade e quantidade de fotografias retiradas, em torno de mil tiragens, foi possível agrupá-las e escolhê-las, entendendo que a discussão se torna mais interessante, pois permite explicitar de forma integrada a partir das propostas que mais se aproximavam do objetivo investigativo e das observações vistas no campo.

As categorias nomeadas foram quatro. A primeira categoria identificada **Arte e Natureza: linguagens genuínas**; A segunda categoria identificada **Tempo e Ritmo: regulação da autonomia**; A terceira categoria **Sons e Tons: alinhavos de gostos** e por último a quarta categoria nomeada **Espaço e Ambiente: Arranjos de sensações**. Todas as categorias contam com episódios que trazem uma narrativa efetiva e intacta, ou seja, mantidos originalmente como escritos no campo, possibilitaram desenvolver argumentos diante do quadro teórico, numa perspectiva analítica e interpretativa sem embonecamentos.

3.9 Em Campo, com o “Diário Cheio de Estrelas”

Antes de apresentar como foram as aproximações realmente com os bebês, afirmamos que reparar no chão investigativo demanda seguir o que acontece ao sabor das experiências e propostas que vão surgindo dia a dia. Então, a produção de notas de campo, foi se constituindo lentamente, entendendo a escrita, uma prática cultural, como um dos lados da pesquisa. Tradicionalmente, essa atividade de

escrita tem sido vista como preservação exclusiva do pesquisador em vez de um processo de coconstrução com os participantes (Barley, 2014).

E onde queremos chegar ao falarmos de escrita, de notas de campo e qual relação com a participação dos bebês? Temos noção do que é escrever dentro de um espaço da primeira infância com bebês?

Toda a parafernália, todos os acessórios, que compõem o processo de rabiscar, de desenhar na creche, tornam-se objeto do querer por parte dos bebês, considerando que o contato com estes materiais não é explorado de forma abundante. Se percebe que os bebês somente tinham olhos para os objetos que a investigadora carregava e um deles era diário de notas de campo, que, propositalmente, tinha sido escolhido, em uma loja de magazine, a capa era feita de um plástico transparente, um fundo roxo com purpurina, que dentro tinha gel com estrelas douradas de tamanhos variados. Com o toque, estas moviam-se para lá e pra cá. E logo foi nomeado de “Diário de Estrelas”, devido ao fato de as crianças se referirem a ele sempre pela importância dada às estrelas. O assentimento contínuo dos bebês cresce gradualmente com a permanência da investigadora na creche, pois o envolvimento alargado acontece quando os bebês também a observam e recebem os movimentos da investigadora, como se dirigem a ela, um exercício intenso, sem combinados, mas de negociações, de respeito em todas as suas manifestações e expressões.

O que define o lugar da criança na pesquisa na etnográfica (Corsaro, 2005, 2011) tem relação com referências, com premissas que o investigador leva consigo e o seu conhecimento sobre metodologias de pesquisa e teorias. Percebe-se que essas leituras, confrontadas no campo, às vezes, tornam-se instáveis, frágeis, minguadas. Exige-se um olhar inventivo e apurado, nada é dispensável ao considerarmos as ações sutis dos bebês que marcam presença forte.

No caso, se reconhece a experiência válida de ser contada, sobre o diário de estrelas, ao reafirmar que as crianças são sujeitos da cultura e construtoras de conhecimento. Para Sarmiento (2007) todas as crianças, desde bebês, se expressam por múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais), e não se pode negligenciar a necessidade de escuta. A adoção desta estratégia, favorece o desenvolvimento cada vez mais intenso das linguagens, traz sentidos ao adulto para compreender o que é revelado pela linguagem corporal, pelo que não se diz, mas se manifesta, se sente.

Figura 14 *Diário de estrelas no parque*



Nota. Exploração do diário das estrelas

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada

Uma maneira encontrada pela investigadora de se sentir menos intimidadora, menos intrusa, no início do percurso investigativo, foi dar vazão à atitude curiosa de mexer nas coisas que atraem os bebês. Eles se aproximam, assim, vasculhando o instrumento que suporta a escrita. Esse rebuliço que o instrumento provocava nos bebês, também provocava nas demais crianças maiores que frequentavam a creche, principalmente quando estavam agrupadas no parque ou em espaços comuns como refeitório e hall. Importante ressaltar que esse movimento de tornar o instrumento de recolha o “diário de notas” em brinquedo, que começa no parque e se expande para o interior das salas posteriormente.

A investigadora era interpelada o tempo todo quando estava no parque, os bebês se amontoavam ao seu redor e gostavam de estar encostados a ela, era uma oportunidade que a investigadora tinha de ser conhecida, de ser aceita, sem pressa e de conhecê-los também. Engraçado que não havia choros, nem atropelos, entre eles havia um combinado visual, um ordenamento sem ninguém resmungar nada, que demarcava o tempo que cada um podia ficar brincando. Desenhavam com os dedos, outras vezes espalmavam com força ou lentamente na capa do diário, criando movimentos circulares, diagonais, retos

com as estrelas em várias direções. Eles observam, apreciavam, divertiam-se com o movimento de cada um até chegar sua vez. Os menores tinham menos tempo de toque, de exploração do material e os maiores acabavam monopolizando a brincadeira. Nesses momentos de entusiasmo dos bebês, de interesse em estar bem perto, sempre houve falas da investigadora positivando a aproximação, reafirmando que o diário era bonito como eles achavam, que tinha muitas estrelas, que também gostava de brincar nele e contava o que iria fazer com o diário. Escrever uma história contada por eles!

Episódio 4

Cheguei no parque meio de soslaio, observei as crianças que estão envolvidas umas com as outras e manuseiam pás, baldes, potes, panelinhas e outros suportes que os ajudassem a carregar as pedrinhas de um lado para outro. Noto que sou notada e as crianças maiores se aproximam e perguntam meu nome. Eu respondo e elas imediatamente perguntam o que é isso? E apontam para o diário de campo. Diante do questionamento, resolvo me agachar e sento sobre uns pneus coloridos que contornam todo o solário. Foi só eu abaixar, no mesmo instante as crianças colam em mim para poderem tocar no diário de campo. Percebo que o interesse se alastra pelas crianças e aos poucos quase todos vem tocar no diário de campo que permanece no meu colo. Elas deslizam os dedos pra lá e pra cá, na capa do diário. As maiores sabem do que se trata, mas as crianças pequenininhas enquanto não param de tocar, vão falando e indagando:

Lara diz repetidamente: — Qué isso? É ateiinha?

Digo: — Sim, são estrelas!

Ela e os demais bebês continuam a passar os dedos na capa do diário e agora de posse da confirmação do que são os pontos dourados e movediços, seguem brincando e dizendo várias vezes a mesma coisa.

É teinha, ateiinha, teinha...

Ateiinha vai bora!

Quando falavam assim não estavam querendo dizer que as estrelas iam embora no sentido literal da palavra de ir, sair, mas se referiam que quando conseguiam amontoar em maior concentração de um lado as estrelas, tarefa que demandava controle “faziam uma concha com a mão” e com insistência pela repetição do movimento. Então, tinham impressão de fuga, de escape das estrelas e repetiam: — ATeinha vai embora!

Diário das Estrelas, 19 /03/2019.

À medida que a permanência na creche aumenta, a investigadora se demora, cada vez mais, quando se está junto dos bebês, mesmo em situações fora da sala de referência de cada grupo. Como zanzou pela creche por todos os espaços e sempre com o diário de notas em mãos, não foi difícil criar um laço por conta deste artefato ter se tornado tão atraente para os bebês. Inclusive, com o passar dos dias, eles a solicitaram em vários momentos. Como para ajudá-los a comer quando estavam no refeitório, mesmo na companhia de outros adultos, sinalizavam, claramente, que queriam ajuda, pois estendiam as mãos com a colher e diziam: — azuda! ou — Maisi! Quando convidaram para brincar ao trazer para junto da investigadora os brinquedos, livros ou outros objetos e o mais significativo que validava o aceite

era quando pediam colo, um denço sem nenhum estranhamento. Nesse sentido, se apoiava, sem pestanejar, os esforços da criança, com base nas dicas que eles forneciam.

Segundo Ferreira (2010), se faz necessário considerar os processos em curso para obter a permissão das crianças a fim da sua observabilidade ser por elas aceite” (p. 177). Ao considerar, cuidadosamente, os processos em andamento, enfatiza-se que o diário de notas deixa de ser um lugar deseante de escrita, de rabiscos somente de quem o escreve, e assume outra dimensão não prevista, ao tornar um fio de encontro, de ligação, de movimento de participação desde o início, entre a investigadora e os bebês.

Outros cruzamentos decorreram do “Diário das Estrelas”. As professoras da Creche I reproduziram um tapete grande para a sala igual à capa do diário, entendendo que o objeto em tamanho maior permitiria mais possibilidade de exploração, dada a sua característica. Assim, o rol de habilidades, de sentidos, se potencializa na relação do sujeito com objeto sem pressa, sem antecipações. No momento que lhe são oferecidas e garantidas oportunidades extensas de tempo, de contato contínuo com o objeto, não desperdiçam o tempo, tampouco a evolução da aprendizagem, atribuem novos significados ao poderem começar, terminar, recomeçar. Segundo Hoyuelos (2020a), não há, para os bebês, uma cadência de começo e fim; no ir e vir singularizam cada momento na ação.

A atribuição de significados e desdobramentos continuou ao longo do percurso investigativo, e o diário acompanhou a investigadora e os bebês o tempo todo em que esteve em campo. Os bebês não se desencantaram, se mantiveram entusiasmados e deslumbrados com as estrelas, sempre viam o diário, o que era motivo de alegria e exploração. Pensa-se que o “Diário de Estrelas” se constituiu numa experiência estética para os bebês, dotada de uma recepção sensorial, numa experiência sensível e cheia de afetos, compreendida pela forma como os bebês se conhecem e se relacionam com as coisas do mundo.

Figura 15 *Diário de Estrelas – Tatuagem*



Nota. Tatuagens e brincadeiras no diário de estrelas no parque.
Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada

Ao articular correspondências de conhecer, trocas e tocar, nessa experiência, não se percebe nenhum sentimento de desprazer ou frustração, mas uma disposição que se modifica, que inspira a criação e imaginação.

Os bebês foram crescendo e outras ideias surgiram em relação ao “Diário de Estrelas”, uma delas foi o efeito tatuagem. Certo dia, no parque, a investigadora desenhou uma estrela na mão de Lary da Creche II A, que estava tristonha e chorosa, na intenção de consolá-la, de deixá-la feliz. Lary, quando questionada se gostaria de uma estrela na mão, acenou, rapidamente, que sim. Após desenhar uma estrela, ela ficou satisfeita com a novidade e correu para mostrá-la para as demais crianças. Como já era esperado, logo havia mais e mais crianças querendo desenhos nas mãos.

Esse gesto de deixar marcas na pele interrompe o movimento da observação por parte da investigadora, e, por parte das crianças se abre nova possibilidade; em que a escrita, revelada pelo uso da caneta, deixa a folha e inaugura um outro lugar: o “corpo”; o bebê, completamente provido de

disposição para brincar e disponibilidade crescente com o que se passa, revelam uma relação que se intensifica, de proximidade com a investigadora. A experiência trouxe outros sentidos, ditados pela comunicação além da verbal, pois é dada, de acordo com Coutinho (2017) “pelo corpo que os bebês se relacionam com o mundo e se comunicam” (p. 107). Um convite realizado pela curiosidade do olhar, do cheiro, do toque, visto que, “ao tocar no outro, a criança pode conhecer a si mesma; trata-se de uma forma de explorar o corpo do parceiro” (p. 127). O corpo dos bebês também funciona como elemento de comunicação, quando se encontra em relação com outros bebês, que o convoca para a ação (Silva & Muller, 2014).

Na maioria dos dias, os bebês brincavam no parque, a não ser nos dias em que a temperatura estava muito baixa, havia neblina, umidade ou chovia, ocorrendo muitos encontros dos bebês entre si e com a investigadora nesse espaço. Nesse desenrolar aumenta a frequência de desenhar estrelinhas (porque eram pequenininhas) e o símbolo era igual à constelação posta na capa do diário.

A partir desse dia, vieram outros “quereres”, logo, apareceu o desejo por corações nas mãos dos bebês, e, na sequência, desenhos de animais, formas geométricas e letras de seus nomes, estranho e surpreendente, mas completamente aceito, o pedido dos bebês. Inicialmente, se usou esses símbolos porque faziam algum sentido para eles, e a investigadora conseguiu, nesses momentos, dar atenção ao ritmo de espera deles, de cada bebê que se aproximava, os trajetos que percorriam até estar em contato direto com o diário, visto que esses desenhos eram, relativamente, muito fáceis de fazer.

Recorria-se, a cada aproximação dos bebês, no decorrer da investigação, para perceber suas ações, seus sinais, dando sequência à atitude desejada de acolhê-los. Essa proximidade, considerando as estrelas como ligação, se estendeu para além do pátio externo e teve continuidade, também, dentro da sala de cada grupo.

Nesse movimento foi possível perceber, ao longo dos meses, a desenvoltura e o quanto os bebês se posicionavam diante do outro e diante da investigadora. Com o passar dos dias, chegar bem perto se traduzia em confiança por parte deles e respeito por parte da investigadora, que sempre acenava, com aprovação, as suas iniciativas expressadas algumas vezes pelas poucas palavras ditas.

Bento da Creche III, diferentemente da maioria das crianças, expressou por palavras, e tocou na caneta que ficava dentro do diário onde aparecia a pontinha, disse: — *Mai o que é isso? — Eu preciso dela para escrever um pouquinho!* E tentava arrancar a caneta do meio do diário ou como Fany que, no início da investigação, somente conseguia tocar no diário quando estava sozinha com a investigadora e dentro da sala, porque somente engatinhava, assim tinha espaço para se aproximar sem se sentir pressionada pelas demais crianças. Mas, já ao final da pesquisa, tocou no diário das estrelas no parque

e por vezes deu uns empurrões “um chega pra lá” para fazer valer sua vontade de explorar as estrelas. Lary, nos últimos tempos, inventava histórias ao tocar o diário das estrelas. Entre os outros bebês, ela criou e inventou uma contação regrada, ao mesmo tempo que esfregou e deslizou as mãos, rapidamente, sobre a capa de gel com estrelas que deslizavam de um lado a outro, dizendo: — *sem coloca o dedo, sem a mão! Ela ti mexi, ei tá dormindo! Deixa ela dormi!* Referindo-se às estrelas.

Recorrer a seleção dessas falas e situações concretas de interações com o outro, de como conhecem, se apropriam das materialidades e as manipulam, desde que sejam convidativas a exercerem sua plena movimentação revela acolhimento da sua disposição em ousar a cada dia que se encontravam com a investigadora. A frequência dos encontros estreitou e ditou a qualidade da interação. Essa potência aflorada pela sensorialidade centra-se em conhecer e aproximar o outro, envolve a dimensão humana de experimentar pelo toque, olhar, conectar, provar, comunicar, conversar, aproximar, interagir e estar com o outro (Fochi, 2015), concordando com Holm (2007) quando afirma que “tocar e investigar é o único meio de compreender o mundo” (p. 3).

Essa foi uma parte da investigação que consideramos ser interessante, porque, ao longo dos encontros, intrigantemente, os bebês mantinham um percurso de encantamento pelo olhar/corpo atento e sensível (Martins, 2006), no contato das mãos que se acalenta uma a uma sobre a capa e como se aninhavam diante do diário como se nunca os tivesse visto antes. Havia, sem dúvidas, fruição, manifestada pela docilidade de suas caretas, de seus pequenos gestos, da forma como embarcavam nas suas mini-histórias ainda fraseadas, que comunicavam suas aprendizagens, ideias e vibravam com alegria ao ter a oportunidade de, mais uma vez, tocar nas “estelinha” como diziam ou apontavam. Eles, realmente, se entregavam ao momento, desfrutavam deste com sossego e leveza intensificado pela vontade de conhecer um pouco mais.

No próximo capítulo, trazemos contributos que marcaram e ganham centralidade para entendimento mais recente do papel da cultura e da arte pela dimensão do sensível no campo da pedagogia da infância, que tragam um certo frescor acerca dos termos nos contextos educacionais com os bebês, certos de que há divergências e confluências no abarcar dos termos e no gerir dos movimentos que envolvem cultura e arte que acabam culminando para sustentar os desdobramentos das políticas culturais no Brasil e no mundo.

IV Na Captura Do Sensível

4.1 O Encontro com a Cultura, a Arte e a Dimensão Estética

Tatear com vigor epistemológico e na densidade que todas essas expressões carregam, relacionadas à arte e cultura, exige um esforço, um debruçar-se na complexidade, quando temos os bebês inscritos, fechados nas instituições, marcados por um tempo da infância contemporânea que os toma por cerca de uma dezena ou mais de horas diárias na creche no contexto atual brasileiro, sujeitados a circunstâncias econômicas, sociais e culturais.

Considerar que há uma perspectiva de negatividade histórica dos bebês, colocados num lugar de muitos "não" – fala, lugar, tempo, razão, trabalho, criação, produção – e desconsiderações de seus papéis social e cultural, é abrandar a discussão. Então, com base nessas imposições, que retumbaram e impuseram um tipo de tribunal impróprio aos bebês, evidentemente não aceito por nós, se faz necessária uma mudança na estrutura desse sentimento. Assim, assumimos, firmemente, a certeza da possibilidade de construir-se culturalmente que os bebês carregam.

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (Sarmiento & Pinto, 1997, p.7).

Em busca da ampliação da compreensão da criança sobre o mundo, da complexidade da infância, as dicotomias de pessoas e coisas foram abrandadas, natureza e cultura constituem um território híbrido como assinalamos acima, configuram uma fluidez marcada pela heterogeneidade da vida social com ações mais recíprocas e sistêmicas. A infância deve ser vista como parte da cultura e da natureza, não fazendo mais sentido certas dicotomizações na contemporaneidade, como assegura Prout (2005):

A infância deve ser vista como uma multiplicidade de natureza-cultural, que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e emergentes através do tempo.

Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva...

e mais. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos. (p. 144)

A respeito desses reconhecimentos, para Cucho (2002), a noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. “Ela é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos. Ela parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos” (p. 09). No entanto, existe um corpo interdisciplinar agregador no estudo das crianças que requisita e compreende uma maior integração, rompendo com descompassos e superando uma gama de dicotomias que garantam um papel mais ativo das crianças no contexto social e cultural.

Assim, importa sinalizar que, com base nos últimos três séculos, a cultura apresenta deslocamentos com referência ao enriquecimento da mente humana, em decorrência não somente da revolução industrial, mas de transformações políticas, sociais e econômicas. Estas culminaram com o crescente desejo democrático, e percebe-se que as conjunções em torno da indústria, democracia, classe e arte contribuíram para a evolução da cultura. Esses rastros da ideia de cultura nos trazem uma estrutura do sentimento contemporâneo, uma reação, reforma de pensamento diante das mudanças sociais e culturais que acarretam as condições de vida¹⁵, um entendimento de mundo simbólico. Para Williams (2001), os impasses sobre os desdobramentos do conceito de cultura não devem ser localizados nele próprio, mas na natureza das práticas sociais que pretende designar. O conceito guarda uma “complexidade genuína, correspondente a elementos reais na experiência” (p. 59).

Como se todos não vivessem imersos em cultura, nos parece que também alguns enviesamentos e predisposições foram criadas em torno do universo da arte e da cultura no decorrer dos tempos, como se estas fossem dadas a alguns poucos afortunados e elitizados. Propomos pensar no modo como cultura, arte pela dimensão estética, se articulam para os bebês na creche, ao reconhecermos este espaço como um espaço de sensibilidade e de culturalização, de potência pelas experiências artístico-culturais que pode assegurar.

Colabora Lopes (1998), ao recusar a adoção de um modelo hierarquizado de cultura, e defender a coexistência plural das manifestações culturais, que em vez de uma concepção que favoreça a pureza de diferentes níveis e formas de cultura, consideremos uma contaminação, uma imbricação entre as

¹⁵ CEVASCO, Maria Elisa. Para ler Raymond Williams. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 300 p

culturas, e não só a adoração de um modelo elitista de consumo. Esse transitar favorece a participação cultural ancorada na diversidade das escolhas e dos gostos culturais que está relacionada à nova perspectiva da democracia cultural.

Nesse sentido, como abrir brechas a partir de perspectivas culturais democráticas para que os bebês acomodem sua recepção, percepção e possam fruir das experiências artístico-culturais na creche?

Lembramos que a redoma de vidro na qual o bebê, por muitos anos, foi deixado está a quebrar, mesmo que lentamente, quando elegemos partilhar o mundo por relações íntegras e simétricas com o adulto na infância (Spyrou, 2018). Percebermos essas relações dadas, generosamente, pode se dar pela partilha do sensível¹⁶, denominado como o sistema de evidências sensíveis que são reveladas pela arte. O sensível partilhado reflete-se na emergência de outros novos sensíveis, reclama um novo entendimento, uma nova articulação no modo de fazer, de ver, de sentir, de dizer que carregam um recorte de tempos e espaços estéticos e políticos, lugares do encontro do comum e particular da experiência (Rancière, 2009). A ideia de pensar sobre encontros com a experiência estética¹⁷ (matéria do sensível) apresenta um encantar-se na educação infantil, ao vermos a creche como um período de aventura e descoberta, de exploração e conhecimento do mundo.

Pereira (2012), ao discorrer sobre o limiar da experiência estética como contributo para o percurso da subjetivação, refere que a atitude estética é considerada como uma atitude desinteressada, tratando-se de contemplar, ativamente, a coisa, ou seja, estar atento para o que a experiência produz em mim. Ao pensarmos nos bebês como seres ativos e com disponibilidade para novos conceitos sem julgamentos prévios, as experiências estéticas na creche são como ampliação da capacidade do sujeito para orientar sua percepção e seu jeito de conhecer, dada pelos arranjos da arte contemporânea neste estudo.

Ao não ter essa compreensão, menosprezam-se, de forma elegante, as experiências que deixam de ser singulares, para serem vividas de forma incipiente (Dewey, 2010). Trazer a singularidade da filosofia deweyana se faz necessário para reconhecermos o exercício da arte no âmbito da experiência estética com os bebês, pois desempenha um papel crucial nos significados acumulados pela experiência

¹⁶ Rancière (2009) no último capítulo de *A partilha do Sensível*, refere como a arte é “produtora” ao inaugurar uma nova forma de visibilidade. Estabelece que o “trabalho ordinário” é uma partilha do sensível fundada no reconhecimento da ausência de tempo e na impossibilidade de se fazer outra coisa, sendo a “excepcionalidade artística”, uma forma de visibilidade deslocada.

¹⁷ Procura explorar um entendimento de conjunto e de possibilidades para o termo “estética” como um regime específico de identificação e pensamento das artes (...) modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensar as suas relações. Esta ideia pretende associar a estética (matéria do sensível) ao pensamento (matéria do inteligível), fazendo coabitar numa mesma realidade.

cultural, como também reduz e critica sobre o distanciamento, valorização entre a produção de artes maiores e a cultura popular.

Para Dewey (2010), “a experiência é a arte em seu estado germinal” (p.84), desse modo, a arte, como produto da interação intensa de um sujeito com o mundo, se apresenta como intensificação e “desenvolvimento esclarecido” de atributos pertencentes à experiência (p. 125). Assim, os bebês, ao adentrarem no universo artístico-cultural, envolvem-se estritamente com empatia aos objetos, artefatos num percurso sensível, de inquietante descobertas, fascinados com as coisas do mundo real na qual se relacionam. Para além do contato simples, são nutridos, a partir do que vivem, e fruem, diante do que se apresenta a eles.

Faz-se necessário estabelecer uma conexão básica com o que dissemos, aponta Vecchi (2017) ao compreender:

Se a estética favorece a sensibilidade e a capacidade de conectar coisas até muito distantes entre si e a aprendizagem acontece por meio de uma nova conexão entre elementos diversos, então, a estética pode ser considerada como uma importante ativador da aprendizagem (p.32).

Voltada para os bebês, requer uma virada de chave inicialmente e a compreensão de que a educação sensível ocorre, diferentemente, da apresentada para crianças maiores no processo educativo. Conforme Ostrower (1988): “isto não quer dizer que as crianças pequenas não possam manipular materiais artísticos e fazer suas experiências a fim de familiarizar-se com os materiais” (p. 51). A autora, ainda, complementa: “no fundo não se ensina arte. O máximo que um professor pode se propor é educar a sensibilidade das pessoas” (p. 51).

Mas de que percepção estamos tratando nas situações que desencadeiam experiências? A experiência estética é, essencialmente, uma experiência perceptiva sensível e se envolve, necessariamente, na percepção, e depende da participação do objeto para acontecer. Ela designa uma relação sensível do sujeito ante um objeto visado, não exclusivamente dado por uma obra de arte: “ninguém põe em dúvida que a experiência estética diga respeito primariamente à sensibilidade” (Dufrenne, 2008, p. 90). E o bebê extravasa os limites de conhecer, de intuir, a partir da experiência estética, pois ele se organiza e desorganiza por meio desse aprendizado sensitivo.

Nesse sentido, o papel da dimensão estética para aprendizagem, imaginação, criatividade, educação em geral é premissa indispensável e o mais importante ao nosso ver, caminha e dá refinamentos para uma sensibilidade social. De acordo com Vecchi (2017):

É indubitavelmente difícil definir com simplicidade e clareza o que se entende por dimensão estética; talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si. Como um fio fino, uma inspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma fórmula matemática, uma imagem, um gosto de comida...É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significação, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção. A dimensão estética certamente não é só isso (p. 28).

O olhar contínuo e interpretativo se dá, também, no diálogo da antropologia da infância com Cohn (2005), ao implicar o conceito de cultura cada vez mais distanciado de falas empíricas sobre transmissibilidade de costumes, valores ou crenças, ou seja, não são meramente os dados culturais, mas o que os conforma nas mudanças ocorridas numa sociedade que se abre para o novo.

Assim, há um sistema simbólico mobilizado, acionado por atores sociais, engajados nas relações, interações que estabelecem a cada momento de suas vidas e que dão sentido a suas experiências. É nesse contexto cultural que se permite ver os bebês de uma forma inteiramente nova, contrário a seres incompletos e passivos diante de toda forma de cultura, mas como alguém que ao longo da vida assume um papel não figurativo junto dos adultos, das demais crianças, do mundo diante do qual faz partilhas culturais. Essa elaboração de sentidos não pode exercer uma força hierárquica, ora expressada como se crianças soubessem menos e adultos mais. Esses sentidos particularizados, que partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos, reconhecem a autonomia cultural da criança, embora, ainda se expresse de forma relativa, concedida.

Ao alimentar sua escrita sobre a antropologia dos sentidos, Le Breton (2016) revela, ao incluir o movimento das coisas no mundo misturando todos os sentidos, que há sempre uma continuidade sensorial. Evoca as relações que os homens das múltiplas sociedades entretêm com o fato de ver, de sentir, de tocar, de ouvir ou de saborear. Repousadas primeiramente por uma orientação cultural, modelada pela educação, que deixa margem à sensibilidade aflorada e variada de um indivíduo para o outro.

Na busca de dar visibilidade aos bebês, Gottlieb (2009) encoraja uma discussão ao desenvolver um estudo em que compreende as crianças como culturalmente situadas, e indaga: por que os bebês se foram? No sentido de desafiar uma ideologia implícita sobre a passividade dos bebês e considerar um

conjunto de pressupostos, hipóteses sobre os domínios da cultura que definem os bebês nos primeiros estágios de vida em relação a espaços, tempos específicos diferentes em cada sociedade. Refere-se a aspectos culturalmente ricos revelados e manifestados na forma de se comunicar (sorrir, gesticular), nos processos corporais dos bebês pelo desenvolvimento motor (sentar, andar, apoiar, dormir), pela forma de se relacionar com o outro. Retoma a ideia deixada aos psicólogos como o desenvolvimento sendo biologicamente determinado e sustenta a razão eminentemente cultural. Há um ponto de conexão e consenso entre a sociologia da infância e a antropologia da criança ao considerarem três aspectos fundamentais: a criança como ator social, a criança como produtora de cultura e a definição da condição social da criança.

Gobbi (2010) ressalta que “desde que nascem as crianças estão mergulhadas em contextos sociais diversos que lhes apresentam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais e expressivas que, em profusão, anunciam o mundo (p. 01). Isto significa adentrar num sistema simbólico, repleto de artifícios, rituais, objetos, obras fabricadas pela arte e modos de ser, de fazer, de estar, enfim, tudo é visto, conhecido e renovado pela cultura que constitui o mundo e pela arte que dá testemunhos da existência dos povos.

Imbuídas desses constituintes no contexto cultural, e que a experiência é uma construção que se pauta nas vivências do sujeito, Gobbi e Pinazza (2014) afirmam que pela via da educação se introduz a cultura, tratando a educação como foro legítimo de cultura, em que nossas experiências intermediadas e negociadas pela linguagem capturam e interpretam o mundo. As autoras compreendem “a tríade infância, ciência e arte como possibilidades de ver e compreender o que as crianças fazem e expressam em sua gramática tão peculiar, sobre a qual temos lacunas a preencher, compreender e conhecer” (p. 33). Entendemos que apartar esse encontro significa, não apenas, negligenciar a potência conjugada pela cultura que se apresenta nas diversas linguagens tais como cinema, música, teatro, poesia, dança, pintura, escultura, mas, também, não se importar com a criações inventivas dos bebês e como as recebem nesse processo de humanizar-se com sensibilidade. Gobbi (2010) defende que é necessário estabelecer “relações com arte e cultura sem ser somente consumidora e sim ser percebida como construtoras de culturas, frequentarem ambientes em que as manifestações culturais e artísticas possam estar presentes e serem usufruídas por todos” (p. 19).

O interesse, a inquietação pelo modo como as crianças se apropriam das coisas do mundo e produzem cultura, é entendido por López (2018), em um ensaio sobre cultura e primeira infância, sugere dispormos da criação de experiências culturais para além da lógica cultura-mercadológica por acumulação, por repetição sobre crianças e também adultos ao fixar e cunhar estereótipos. Refere-se

também à interpelação de uma concepção de cultura como cultura de massa ou “máquina de produção de subjetividade capitalística” (p. 20), que inunda o mercado de consumo infantil, se instala na vida cotidiana das crianças e familiares, e às vezes, satura os espaços destinados a vivências de experiências ricas, como exemplo, a creche.

Deslizar sobre as dobras desse pensamento da autora é invocar Guattari (2003), ao falar do capitalismo como máquina formidável de modulação da subjetividade, como processo intenso de alteração de territórios, que não é o espaço geográfico, mas as compreensões que se dão por um reconhecer da etnia, identidade ou mesmo pelo modo de conceber a vida, seria a apropriação, a captura da existência do sujeito.

Nesse sentido, identificamos a relevância do capitalismo cultural em Adorno (1996), ao reconhecer que ele despotencializa a atividade do pensamento da criança por meio do controle de seus movimentos e de suas sensações ou por meio da atitude acomodada de consumo de seus produtos, levando muitos ao sedentarismo e ao desinteresse do convívio social, ou seja, há uma desconexão da realidade a volta, da vida humana.

Dornelles e Abreu (2019) chamam atenção da cultura *versus* barbárie e indústria cultural, num diálogo aproximado com ideias adonianas e benjaminianas ao referirem como o “contexto capitalista transforma as expressões culturais que poderiam e deveriam ser espontâneas, elas ganham a mediação do valor de troca, e o mercado entra na equação, ditando muitas vezes, na verdade em sua maioria, uma administração total de comportamentos” (p. 279).

Assim, nessa perspectiva sobre a carga atribuída ao capitalismo e como a cultura molda, remodela-se ou “à moda de tal”, traçamos algumas conclusões sobre a cultura de massas e a indústria cultural como termos distintos, ousaremos dizer uma conciliação de opostos.

Ambos compartilham o termo cultura. A respeito da cultura de massa, destacamos particularmente arte popular, efêmera, supostamente a cultura que é aclamada pelo povo, solicitada por ele. A indústria cultural é a predominância do capitalismo para a construção da sociedade, para massificar o povo, esconde-se atrás do escudo capital da imposição da indústria mercadológica para o consumo, apresentada de forma vertiginosa em larga escala nos diversos segmentos. O mercado de consumo excludente, projeta um pensamento universal, não um fruir para a vida subjetiva, com respeito às diferenças, no mundo capitalista, de marketing. Partindo dessa compreensão, a sensibilidade, a fruição com o tempo se veem esmagadas, diluídas (Levinas, 2008).

Essa dessensibilização na qual estamos expostos, nas mais variadas experiências, nasce com a indústria cultural, tecnológica, nublando nossa capacidade de percepção, de imaginar, de fruição:

Experiências as quais, diga-se logo, não se restringem a simples contemplação de obras de arte, seja ouvindo música, seja assistindo a teatro ou frequentando museus. Elas devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser frequentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido etc. (Duarte Jr., 2002, p.38).

Nessa engrenagem, numa lógica de hierarquização de escolhas dadas pelo adulto, estão inseridos bebês: na instituição educativa, nas famílias, nas comunidades locais, na sociedade, enfim em todos os lugares. Diante disso, constatamos que ser um produtor de cultura é tornar-se resistente ao sistema que se manifesta amplamente sem consentimento. Mas como se efetiva, se mostra isso, quando pensamos nos bebês? Posto que o mainstream mostra os bebês como consumidores, entretanto, discursos mais recentes nas significantes áreas humanas os colocam como produtores, sujeitos de cultura, não apenas consumidores. Mas, como resistir quando se é bebê?

As possibilidades que trazemos seriam a perda ou a quebra da integridade com o meio tensionado, imposto, regulador, enraizado pelo adulto que tem o domínio e escolha do produto cultural. Essa quebra do não se adaptar se manifesta na recusa daquilo que oferecem, na transgressão percebida pelo gesto, expressão corporal, na subtração da atenção de um tempo e ritmo que não lhes pertencem, mas que é do bebê, somente dele, na experiência na dimensão do sensível institucionaliza e vivida. O desprezo originário do bebê por tudo que fere a potencialidade dos seus sentidos marca, notadamente, a sua resistência, entendida como potência, o torna um “fazedor de cultura”, termo abarcado pela antropologia ao apresentar o ser humano como um “ser de cultura”. E o bebê imensamente construído pela cultura (Gottlieb, 2012), foge, extrapola da ideia que o vê comumente como “(re)produtor de cultura”.

Os estudos de Barbara Rogoff (2005) destacam, de forma central, a compreensão da base cultural, das práticas culturais, a diversidade das formas de desenvolvimento infantil, de acordo com a cultura, na qual a criança encontra-se imersa, presente, em vez de segregá-la num mundo à parte. Consideram que, na vida em comunidade, há muitas oportunidades de aprendizagens (comunicação, interação social, desenvolvimentos de papéis variados), que contribuem para atividades que tenham

proximidade com as realidades de vida dos bebês, em contraste com práticas mais artificializadas dependendo dos adultos. Então, a aprendizagem remete à participação, a centralidade das crianças para pensar sobre os processos de aprendizagens.

A autora aponta que o desenvolvimento e a história da cultura andam juntos. A transformação das modalidades de participação está sustentada pelos amigos, os adultos, os materiais, enfim, toda a história que suporta a construção da atividade, em que as crianças são incluídas verdadeiramente. Essa argumentação chama atenção para a simetria, a relação entre desenvolvimento individual e desenvolvimento cultural, assumindo a visão histórica de ambos. O desenvolvimento humano é melhor compreendido se, culturalmente, num processo no qual os indivíduos se transformam, se modificam, por meio de sua participação em atividades, ampliação de repertórios culturais, em contexto de tempos e lugares com padrões culturais específicos contribuem para a transformação de suas comunidades culturais e gerações:

A cultura tem sido tratada como uma “influência” externa sobre as características individuais. [...] a partir da minha visão baseada na transformação da participação, todas as pessoas participam de comunidades culturais em contínua mudança. Os indivíduos e as gerações moldam as práticas, as tradições e as instituições, ao mesmo tempo em que se baseiam a partir do que herdaram em seu momento na história (Rogoff, 2005, p.60).

Tendo essa forma de mudar e transformar-se no envolvimento com as culturas, possibilitar às crianças acesso para observarem, descobrirem, com base em conceito de participação orientada em atividades culturais: “proporciona uma perspectiva para nos ajudar a tratar das várias formas nas quais as crianças aprendem, à medida em que participam e são orientadas pelos valores e pelas práticas de suas comunidades culturais” (Rogoff, 2005, p.232).

Na sequência, trataremos dos encontros entre a cultura e a arte, a contar das experiências artístico-culturais delineadas no contexto favorável de creche junto dos bebês.

4.2 Experiências Artístico-Culturais e suas Teias para os Bebês na Creche

(Re)inspirar, levar em consideração o fazer artístico na educação infantil com os bebês, reconhecer sua capacidade e iniciativa intensa, ressignificadas na maneira de estar no mundo bisbilhotado pelo bebê que motivam sua aprendizagem, é uma preocupação desta tese. Vecchi (2017)

assemelha o olhar dos artistas e das crianças considerando-o como “olhar inédito ao observar o mundo” (p. 180).

Questionamo-nos, assim, como se apresentam as experiências artístico-culturais especificamente para os bebês e como é a experiência frutiva? Como eles vivenciam, como é viabilizado o encontro do bebê-fruidor com as proposições? Existe abertura para fruir?

Figura 16 *A onda*



Nota. Bebês na janela exploram a tinta com mediação da professora.
Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Episódio 5

As professoras organizaram um movimento que se constitui de tinta guache em sacos plásticos, inspiradas na obra: “A Onda” de Amélia Toledo. Em cada saco plástico foram colocadas três cores variadas. Estes sacos foram presos e fechados com fitas adesivas. Foram colados na parte baixa das janelas para que os bebês tocassem, explorassem e se divertissem com o toque, mesmo aqueles que não andam. Até organizarem todo o movimento, umas das professoras manteve os bebês no solário, com a intenção de criar uma novidade, da surpresa ao entrarem na sala. Sempre penso como assumimos e supomos a versão curiosa dos bebês nesses momentos? Diante da experiência diferente, o propósito pensado transforma-se por vezes em algo completamente não intencionado, há uma fuga. Estar ali a fotografar e a pedido das professoras era mais um consentimento, mas fiquei receosa porque não via os bebês alguns dias e pensei que eles podiam estranhar novamente. Mas pelo contrário, tive uma grata surpresa também, o registro fotográfico se deu quase sem intromissão, se é que isto é possível. Mesmo só com o celular, um equipamento usual em sala e reconhecido pelos bebês, senti que minha presença com celular em punho não foi completamente invisível. Trocamos olhares! Com descrição fotografei, mantendo um certo afastamento. Os bebês ao entrarem na sala e se depararem com os materiais, sentiram-se confortáveis para apertar, para o movimento de tocar a tinta para lá e pra cá, sem muita excitação. As professoras procuravam através de gestos despertar e chamar atenção para

o movimento, sinalizando movimentos de empurrar e deslizar os dedos nas tintas. Me limitei a sorrir aos gestos singelos e tímidos que faziam e fotografei o agir. A primeira a tocar nos plásticos com as tintas foi Sofia. Ela tocou levemente a tinta, com a ponta do dedo indicador e com pouca pressão. Experimentando com receio. Aos poucos os outros bebês foram se aproximando ao chamamento das professoras. Depois que a professora Fernanda tocou nas tintas, os bebês se sentiram mais encorajados a fazer movimentos circulares misturando as tintas que recebiam as clareiras feitas pelo sol. Porém, vão e voltam para a exploração a todo momento, sempre com o incentivo das professoras que parecem tão satisfeitas com o desenvolvimento dos bebês.

Diário de Estrelas, 04/06/2019

Percorre-se um fértil e congestionado universo teórico sobre práticas culturais, sensoriais, estéticas nos espaços formais de educação, sem sobretudo reconhecer, expressamente, as culturalidades voltadas para os bebês e suas famílias. No entanto, abordamos a perspectiva recente de que os “bebês” são públicos disponíveis e vivenciam experiências artístico-culturais intensamente, quando apresentados a eles.

No episódio acima, parece óbvio a aceitação dos bebês, notada pela sua curiosidade e capacidade desvolta de criar novas formas na tinta e novas maneiras de se expressar pelo toque. A experiência artístico-cultural traz desdobramentos com base na artista Amelia Toledo, que os bebês puderam ter contato anteriormente, em oportunidade de pegar as garrafas com tintas de cores variadas e óleos, o que demarca a divisão dos elementos visualmente. Criou-se uma atmosfera (espaço e cores) em que os bebês emergiram, de forma tátil e experienciável, ao escolherem uma obra que seja compreensível mesmo que o espectador não tenha um grande repertório artístico, alegre e vivo. Com destaque, sobretudo na relação juntamente às professoras, que os convidam, que se comunicam para a importância de se observar a consistência dos materiais, suas cores, brilhos, efeitos refletidos e dispostos em conjunto atravessado pela clareza. Não se trata de criar uma obra de arte infantil ou uma releitura de obra, mas ver o cultivo da sensibilidade pela simplicidade e abertura à liberdade do fazer artístico dos bebês ao estarem ali envolvidos. Lena, Bi e Malice produzem formas circulares sobre o plástico que espalha, rasga a tinta colorida. Pode-se dizer que, nesse momento, elas estão entregues nas suas criações, movimento e participação corporal constituem essa imersão.

Concordamos com Agostinho (2018) quando anuncia que:

As crianças, como atores sociais de direitos próprios, são sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido de corpo inteiro; são legítimas suas formas de comunicação e relação e assim, contribuem à renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam. O corpo da criança, como suporte à sua ação social, expressa saberes, dúvidas, aceitação,

contraposição, sentimentos, fragilidades, força, agilidade, incapacidade, fraqueza; enfim, seus pontos de vista, nos informando, dessa maneira, os modos de ser criança das meninas e dos meninos (p. 353).

Nos parece que, para além da apresentação de obras de arte contemporânea, evocam, também, um aprendizado palpável dos bebês, o que traz alguma encomenda na forma que algo deva ser produzido, apresente materialidade, pois há condução pedagógica para isso, com um certo requinte para o chamamento do fazer. Mas isto não quer dizer que não haja uma educação permeada pelo sensível.

Para isto, solicita-se articulações que ressignifiquem e rompam com tendências espontaneístas, instauradas pelo senso comum e que dialoguem com questões mais atualizadas do nosso tempo. Sugere atrelar as experiências seriedade, como tratamos os modos de agir e fazer da criança “dar sentido à variedade de experiências que as meninas e os meninos experimentam constantemente, a fim de reduzir a fragmentação e o caráter episódico de muitas atividades” (Zucoli 2015, p. 205). Sair desse lugar de costume, dado particularmente por um labirinto pedagógico “cheio de maneiras”, sempre será desafiador. Pois alinha e desvenda um novo processo de perceber como os bebês recém-chegados no mundo, e que aprendem o mundo, fruem essas experiências dadas por uma essência de artesanaria, ou seja, pensadas, especialmente, para eles.

Ademais, nos parece essencial construirmos um referencial que prime pela intencionalidade da fruibilidade artístico-cultural com os bebês, quer dizer, pelo prazer, pela alegria é necessário privilegiar uma imersão estética, sensível e relacional, suas vivências particulares como agentes ainda rara nos espaços educativos. Um arejar, uma ruptura no modo homogêneo e hierarquizado de apresentar as propostas, de vivenciar as experiências, confrontando com práticas, métodos e formas de pensar, tradicionalmente usadas habitualmente. Precisamente, uma ruptura que carregue um tónus de desorganizar as certezas das abordagens curriculares que sabotam e tornam as experiências insignificantes, que comprometem a vontade dos bebês de explorar os territórios do criar/imaginar/sentir/fazer/deleitar.

Segundo Ortiz e Carvalho (2012), “sentido de apreciar, fruir arte, para os bebês ainda se coloca no âmbito do sensorial: olhar, pegar, manifestar-se frente à observação de imagens e intervenções diversas” (p. 131). No entanto, esse inventário sensorial, compreendido pelos bebês, não é passivo, não

pode ser diluído, escoado por experiências que tenham uma preocupação “pedagogizante” que não inclui, entre seus objetivos, a fruição¹⁸ pela criança, reduzindo-os, às vezes, simplesmente à plateia.

O conceito de fruição aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), ligada ao campo da Arte, referindo-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (Brasil, 2018, p.195). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1997), as crianças devem ao final do ensino fundamental serem capazes de expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas ao interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) destaca no terceiro volume “Conhecimento de Mundo” os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática. Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade. As Artes são concebidas com características próprias e específicas, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos: o fazer artístico, apreciação e reflexão. A ideia de fruição¹⁹ aparece aliada ao aspecto apreciação, entendida como percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores (p.89).

¹⁸ Etimologicamente, o verbo fruir se originou com base no latim *fruere*, de *fruo*, frui, que significa, literalmente, “ter gozo”, “conviver” ou “aproveitar”. No dicionário português, fruição constitui a ação de fruir, ou seja, relaciona-se com o ato de desfrutar, de aproveitar, usufruir de alguma coisa ou ter prazer com algo, situação, oportunidade etc.

O conceito de fruição foi defendido por Eco (1989): “(...) cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original (p. 40)”. Trata-se de um conceito contemporâneo, baseado na noção criada pelo autor de obra “aberta”, que põe o sujeito interpretante — Eco o chama de intérprete — no centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis.

O termo é comum no âmbito jurídico para expressar a ação de aproveitar ou fazer uso de alguma coisa que lhe é de direito. O direito de fruição ou direito real de gozo, por exemplo, está previsto no artigo n.º 1.225 do Código Civil Brasileiro, garantindo o direito de alguém usufruir determinada coisa que pertence à outra pessoa, de acordo com a circunstância apresentada. Já o conceito de fruição pública é utilizado no sentido de qualificar e estimular um espaço físico para o uso do público em geral, ou seja, um local para que a população possa usufruir.

¹⁹ De acordo com os RCNEI/V.3 (1998), Fruição é um conceito bastante importante para a aprendizagem em Artes Visuais. Refere-se à reflexão, conhecimento, emoção, sensação e ao prazer advindo da ação que a criança realiza ao se apropriar dos sentidos e emoções gerados no contato com as produções artísticas (p.89).

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), trazem referente às propostas pedagógicas de Educação Infantil, que estas devem respeitar os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos considerando a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, porém, não faz menção a questão da fruição destas manifestações explicitamente.

O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015/2024) prevê promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos estudantes dentro e fora dos espaços escolares, assegurando a criação e a difusão cultural.

E por último, no intuito de aproximar a elaboração de sentidos do pretendido, não poderíamos deixar de referendar o Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (2021), que apresenta a busca da fruição, no decorrer do texto encontramos doze vezes o uso “fruição” e em campos curriculares diferentes como Língua Portuguesa que considera seus objetivos: ler por “prazer”: incentivar visitas à biblioteca escolar para a escolha de gêneros literários ou de outros gêneros de interesse do estudante, na busca da fruição, da “experiência pessoal” (p.61). Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos nas Línguas Alemã e Inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (p.153).

No Ensino da Arte: entende-se como fruição o deleite, o prazer, o estranhamento e a abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. É indispensável a disponibilidade do estudante para que se estabeleça essa relação sensível com as produções artísticas e culturais (p.178).

Educação Física: compreende a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros (p.217).

Curioso que ora aparecem como objetivo de aprendizagem, conceito/conteúdo, como competências ligadas às práticas de letramento, como Unidade Temática, como possibilidade metodológica, essas variações se dão conforme a etapa de organização de ensino. Chamamos a atenção na etapa da Educação Infantil, um dos objetivos é organizar e valorizar as criações e manifestações das crianças nos diversos espaços de Educação Infantil, superando as práticas estereotipadas, repetitivas e

sem significado para as crianças (SEMED, 2021, p. 42), no entanto, não encontramos nenhuma consideração a respeito do termo fruição nos documentos municipais.

Outro aspecto interessante e agregador na discussão sobre fruição é posto por Levinas (2008), ao afirmar que fruição pertence ao campo da afetividade e não somente da experiência. Para ele pela fruição, busca-se compreender como se dá a relação com o mundo num misto de sensações, com o que toca a realidade. A sensibilidade para Levinas (2008) é do campo da fruição. Ela não pertence ao campo da racionalidade, mas da afetividade, do sentimento, só podemos vivenciá-la como própria. Para ele “as qualidades sensíveis, não se conhecem, vivem-se os verdes das flores, o rubro do pôr do sol” (p. 127). O eu frui de forma imperfeita, nunca totalmente.

Fruir comporta surpresa para o bebê, encontro, satisfação, encantamento, novidade, e às vezes, perigo em relação com o mundo. A constituição da subjetividade nasce dessa relação do fruir o espetáculo da vida que se apresenta desmedido, num mundo de sensações, onde pela fruição ganha um novo saber e sabor. Então, fruir para o bebê lhe faz bem, traz felicidade e define sua subjetividade, faz sentir sua presença no mundo. Marca sua autonomia, sua independência, sendo que a fruição se dá antes de tudo pela dimensão corpórea, pela boca, pela mão. Ele busca a verdade do que está a conhecer, através do toque, mostra suas estratégias, suas primeiras descobertas autônomas. A intencionalidade do bebê em fruir, o concebe como singular. A forma como frui é sua marca, e marca sua singularidade, cria sua identidade, o faz único, porque manifesta seu gosto, suas escolhas.

Enfim, diante do que está enunciado, compreendemos que ela, a arte, não se separa da vida. Como experiência, a arte é uma parte da vida. E toda experiência artístico-cultural é legitimada por uma experiência estética, que é amparada, concebida pela percepção do sensível e relacional, que no caso dos bebês ocorre com os objetos estéticos ou não, com a corporeidade e com a natureza.

Nos permitimos avançar na ideia que tende a impulsionar um novo lugar que “pense e sinta” as experiências frutivas das crianças na educação dialeticamente, a considerar uma circularidade nas propostas pedagógicas levando em conta o abandono de experiências empobrecidas, com possibilidades de abertura para experiências artístico-culturais serem fruídas, na dimensão de desvelar o sensível.

Na creche, a preocupação com a fruibilidade artístico-cultural não acontece como direito constituído do bebê. Por isso, criar abertura para que experiências artístico-culturais sejam fruídas pelos bebês, a maior parte do tempo, é situá-las num vasto campo de sensibilidade (Ostrower, 2014). Assim, para pensar em fruibilidade artístico-cultural, sugere-se criar condições que assegurem esse direito para os bebês. Isso requer, ao nosso ver, três momentos distintos, entretanto, não divorciados, a serem alimentados ao pensar as proposições pedagógicas: **“recepção”** (surpresa do encontro, contato),

“percepção” (capacidade de sentir, o que percebe e deixa de perceber com o mundo que chega), “apreciação” (livre de limitações, de informações prontas, a experiência estética é inesgotável) e então a esperada “fruição” que instiga todos os sentidos. (Ostrower, 2014; Le Breton 2016, Richter 2017; Holm, 2007).

Para Musatti et al. (2018) torna-se essencial rever as propostas que o ambiente oferece do ponto de vista das crianças, tentando reconstruir sua rota de fruição dessas propostas e o significado que assumem para elas individualmente, sequencialmente e de modo geral. A qualidade das experiências do bebê, capaz de fruir a realidade, ocorre de maneira muito distinta, sem atropelos. A creche torna-se um lugar de fruição, de forma autônoma e independente, ao considerar a constância relativa à oferta diversificada do repertório cultural, a desconstrução dos estereótipos, provocando e trazendo mais proximidade e menos estranhamentos quando os bebês se deparam com inéditas sonoridades, texturas e imagens.

Coutinho (2010) reforça que a fruição, nos espaços de educação infantil, ainda ressoa baixo, ao referir-se à restrição das crianças ao direito de apreciação, a isolar-se, bem como a uma experiência solitária, vista como deflagradora da fruição. Entretanto, consideramos que, às vezes, ela possa acontecer de forma coletiva. Mas, para a autora, ela se manifesta mais nos momentos em que a criança está só nas brincadeiras com objetos e com seu corpo:

Por fruição entendemos a possibilidade de tirar proveito de algo, gozar da sua posse, da sua contemplação e do seu uso. Assim, a fruição aparece como experiência, como a vivência da sua subjetividade, que permite elaborar e reelaborar a sua realidade. A fruição é constitutiva dos processos de criação, nos quais a intuição tem um papel fundamental e fundante, é o sujeito levado pela sua subjetividade, pelos seus sentimentos (p. 159).

Sarmiento (2003) trata do termo fruidores como receptores na compreensão das culturas da infância, ao conjugar a análise política e simbólica da produção cultural para crianças, considerando ser fundamental saber como elas as recebem de forma efetiva. Esclarece que, para além do senso comum, as crianças não são receptoras acríicas, reprodutoras e passivas da indústria do mercado cultural; mas, contrariamente, são criativas, interpretativas e revelam formas culturais autônomas de criar. Entende-as não apenas como fruidoras, mas como criadores culturais.

Avançamos com a discussão a pensar que crianças fruidoras estão além de crianças receptoras e criadoras, fruir denota haver outros elementos, implicando um refinamento dos sentidos. A ideia de

receptáculo, como um depósito de algo, fere a qualidade da experiência frutiva da criança. Ao considerarmos a especificidade dos bebês, a fruição será entendida pelo viés da sensibilidade; do desvelamento ou apoderamento dos sentidos, como citado por Bottomore (1980); do gesto interessado refletido na linguagem corporal; dos gostos mesclados; da curiosidade na exploração das materialidades; das reiteraões característica da temporalidade infantil no historiar, das invenções no brincar, da ausência daquilo que é diferente do esperado pelo adulto.

Quanto à experiência estética e à possibilidade de fruição, Furió (2000) argumenta que é a reflexão relacional do mundo que influencia a experiência individual do sujeito social. Não é pensar somente a dimensão da produção da arte, tampouco, somente, as implicações sociais, mas sim, pensar na dinâmica como um todo.

Pela possibilidade, abertura de fruição, o bebê-fruidor captura a poeticidade do mundo que o rodeia, na atitude de auto prazer no prazer do outro, o receptor não apenas goza de si mesmo como fruidor ou sujeito imaginante atribuidor de sentido; ele experimenta e participa de uma experiência de sentido de mundo, tanto em uma dimensão individual quanto em um sentido intersubjetivo, compartilhado por outros (Jauss, 1979, p. 77). Fruir exige engajamento do bebê no que está sendo oferecido, implica perceber suas emoções surpresa, medo, tristeza, alegria, sua disposição rítmica em interagir na experiência vivida, na expressão de suas fantasias que ganham força, representação e transformação simbólica, rivalizando com objeto acabado, pronto, cujo objetivo não está no domínio do objeto, mas na relação acolhedora e imaginativa com ele.

O processo de fruição como uma experiência coletiva, mas também individual, desloca o sujeito de seu lugar passivo, entende que o espectador assume seu lugar, há um equilíbrio entre uma contemplação desinteressada e uma participação motivadora que fomenta o despertar dos sentidos. Isto não quer dizer que o bebê vai fruir, vai gostar de tudo que lhe apareça à frente, ou o que lhe é propositalmente ofertado, vinculado pelas mídias, espaços culturais ou no espaço educativo como a creche; mas significa uma entrega, um encontro, uma troca que cria e revela a construção das possíveis subjetividades, do desenrolar do fio da imaginação e sentidos para nascer um fruidor.

Duarte Jr. (2000) corrobora com a discussão:

Apetência, appetite, sabor, fruição, gozo, deleite: termos afins que, para esse insosso e inodoro conhecimento dito isento e rigoroso, significam apenas um lazer descompromissado ou o inconsequente exercício de um prazer, jamais um orgânico processo de obtenção daquela

sabedoria necessária para alicerçar uma vida mais plena. Mas o prazer do sabor é, sobretudo, o prazer de se saber, de se saber o mundo e a si mesmo (p.202).

Nessa perspectiva, nos últimos tempos, encontramos e assistimos a um crescimento de instituições culturais ampliando suas programações e que se ligam às instituições educacionais — educação infantil, creche — preocupadas em incluir e mostrar como a cultura e a arte servem de referência ao que o indivíduo é, faz, comunica e elabora (Ostrower, 2014).

Entendida a creche, como instituição de cultura, para além dos espaços formalmente categorizados museus e ateliês, encontramos referências inspiradoras e significativas a respeito dos trabalhos que conciliam arte e cultura com os bebês.

Destacamos a originalidade da pedagogia de Reggio Emilia, ao construir uma pedagogia totalmente voltada para o desenvolvimento da criação e expressão estética na infância, ao trazer como características principais ter “[...] reconhecido e acolhido a estética como uma das dimensões importantes na vida da nossa espécie e, portanto, também nas escolas e na aprendizagem” (Vecchi, 2017, p. 27). Isto evidencia, primeiramente, possibilita o desenvolvimento da experiência estética tomada de todos os sentidos, integrada ao cotidiano das crianças como necessidade humana, deixando os sujeitos mais sensíveis, empáticos, éticos e menos passivos.

Segundo Holm (2007), a creche é o momento em que o ser humano experimenta os primeiros processos artísticos em sua fase inicial de vida. A autora não trata, simplesmente, a arte como objeto, mas perceber as intersecções, as relações durante o processo criativo da criança, considerando a forma de investigar numa analogia com os artistas, ressalta que:

[...] acontece aqui e agora, conexões diferenciadas, a arte não é apenas objeto, se define ao investigar, eu e você e o que surge desse encontro, o trabalho acontece no desenrolar do processo, interações, as formas são criadas enquanto estamos juntos neste processo dinâmico [...] (p. 89).

Esse novo acesso transporta e acolhe a criança que tem algo a dizer, sua inteligência, sua sensibilidade, seu encantamento, reconhece sua essência criadora, singular e irrepitível na tessitura de cada contexto.

4. 3 Bebês Agentes de Cultura: Produto e Produtor de Cultura

Há um considerável tempo, algumas interlocuções provisórias ecoaram e fizeram sentido serem retomadas nesta investigação desde a publicação do MEC, sobre o livro de *Estudo para Formação Inicial de Professores da Educação Infantil do PROINFANTIL* (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil), criado em 2005 com objetivo de estudar a produção cultural da infância e a produção cultural para a infância. Este apresentou as seguintes provocações: será que sempre houve uma produção cultural específica para a criança? E hoje, o que é levado em conta quando se produzem brinquedos, filmes, músicas, revistas para as crianças? Há alguma preocupação com a qualidade dessas produções? De que forma estamos lidando com essas produções, em relação à Educação Infantil?

Consideramos que a construção da subjetividade pelas crianças está marcada por essas produções e não somente pelas relações que elas estabelecem na família e nas instituições educativas como as escolas e creches, fazem parte da agenda dos estudos da infância (Sarmiento, 2003). Temos uma produção cultural que é produzida pela criança com base em suas interações com as pessoas que convivem com ela e do seu meio social, cultural, daquilo que ela conhece, vê, visita, enfim, do mundo que ela faz parte e a cerca. Por outro lado, temos uma produção cultural que é feita para a criança, pensada para ela e que recebe toda a carga do mundo atual.

Nossa argumentação sobre cultura, sem ir muito longe, é compreendida com base na semiótica, (Geertz, 1989). Portanto, as tramas da vida são interpretadas, ganham sentido e significados constantemente nos contextos diversos.

Coutinho (2003) ressalta que não se trata de categorizar a cultura “não é pretensão separar a cultura das crianças da cultura existente, mas especificar o que está presente na relação entre elas que as diferencia das demais idades” (p.4). Compreendemos que essa mistura preenche e dá novas formas, criações culturais, o que permite às crianças avançarem e partilharem do mundo social.

Em relação à produção cultural para crianças e, de acordo com Perrotti (1990), estas constroem seus imaginários apropriando-se dos mais variados temas, ressignificando, dessa maneira, suas realidades ao brincar. Mesmo com um cenário que invade as crianças pelo universo cultural do consumo, colocando-as ainda como sujeitos à margem de efetivas participações, já se enxerga alguma potencialidade de fomentar encontros propícios com outras formas de conhecer, de recepção do que se é produzido culturalmente (não somente a mercadológica) desde os muito pequenos “bebês”, reconhecendo, interpretando e estabelecendo relações de pertencimento sobre o que se produz, fugindo

da ideia de um simples espectador. O estudo das relações entre a produção cultural e recepção cultural na infância poderá levar-nos a um olhar diferente sobre a história e reelaboração das ideias pedagógicas, sem espaços para ingenuidades, centrada nas aprendizagens e não mais e somente, como é habitual, nas teorias de ensino e nas respectivas bases filosóficas, psicológicas, políticas, morais etc. (Sarmiento, 2003).

Há uma relação dialética entre os aspectos sociais e culturais desde o nascimento da criança, a qual aprende a utilizar meios variados de apropriação de conhecimentos, sendo influenciada pelo meio em que vive, situada num campo de difusão cultural e aberta constantemente a novas descobertas. Nas diferentes circunstâncias e contextos, existem diferentes pessoas, objetos, ideias, conceitos, valores, hábitos, práticas, sentimentos, domínios técnico-industriais, operações mentais, entre outros elementos, que dependem de mediações sociais e simbólicas para serem conhecidos pela criança, defendem Barbosa e Soares (2018).

As culturas da infância resultam do processo societal de construção do período no tempo da modernidade. A diferença geracional é historicamente construída, com efeitos na evolução do estatuto social e das representações sociais sobre as crianças. Recusa-se uma concepção ontogênica das culturas infantis, afastando-se de uma perspectiva que “naturaliza” os modos de percepção, representação e significação do mundo pelas crianças, gerado com base em características desenvolvimentais específicas, realizadas no vazio social.

James et al. (1998) abordam as culturas como estruturantes do cotidiano das crianças, ressaltam a necessidade de olhar para essa questão com base em duas vertentes: a primeira delas sugere que as culturas da infância podem ser percebidas por meio de um conjunto de formas culturais distintas designadas brincadeiras; a segunda vertente aborda a cultura infantil de forma mais ampla, que englobaria os contextos das vidas sociais cotidianas das crianças e as relações com seus pares, o modo de vida global específico de um grupo geracional particular, agregando outros elementos além da brincadeira, como a linguagem utilizada, as regras construídas pelas crianças, entre outros fatores.

A primeira dessa vertente, de acordo com Sarmiento (2002), as culturas da infância socialmente produzidas, constituem-se e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças, e regem as possibilidades das suas interações entre si, como entre os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus fragmentos e na sua complexidade, acenando o lugar da infância na produção cultural.

Entende-se, na Sociologia da Infância, o conceito de culturas da Infância, de acordo com Sarmiento (2003), como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (p. 04). As culturas da infância vivem num ir e vir entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelas representações dos adultos para as crianças e culturas nas dimensões relacionais, construídas nas interações entre as crianças que constituem os mundos culturais da infância.

A pluralidade do conceito exprime a relação direta da categoria infância com a sociedade na qual se insere, porém significa que as formas e conteúdo das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais para além da heterogeneidade, autorizando a criança a criar novos modos de significar e construir sua realidade social e cultural, conforme mudanças e vivências contextuais.

Essa compreensão permite-nos pensar em um encontro sensível mais próximo dos sujeitos desta tese, “os bebês” e suas potencialidades com as produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições e práticas sociais), sob esse prisma, uma concepção histórico-cultural de que a cultura é um produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social humana.

Importa destacar, diante do exposto, que a inserção no mundo cultural sempre está mediada por adultos e, na maioria das vezes, por alguém que é significativo para a criança. O contato com os bens culturais dá-se com base na complementaridade da família e da escola, que apresentam elementos culturais do produto humano marcados, acentuadamente, pela globalização e massificação industrial, caracterizando que educação e cultura estão intimamente ligadas. Com efeito, a possibilidade de participação dos bebês no processo de fruibilidade artístico-cultural e a ampliação de repertório começa pela brincadeira, interações e linguagens diversificadas, as quais se revelam enriquecedoras desde a mais tenra idade. Reparar o mundo para os bebês, portanto, é invocá-los pelo vigor dos sentidos, isto é, intensificar, aproximar e experimentar a realidade, fazendo com que, nessa travessia, a opacidade do desconhecido seja divisada com deslumbre.

Percebe-se que os produtos da indústria cultural para as crianças têm sua eficácia e empatia na forma como se comunicam com seus consumidores, principalmente ao atribuir um caráter lúdico, simbólico e de divertimento, contudo, tem influenciando e dado conformidade ao imaginário e o universo infantil, de acordo com Beck (1999). Outro fator considerável na inserção de produtos materiais refere-se ao elemento de distinção social, marcadamente acentuado diante dos produtos culturais de desejos como brinquedos e acessórios infantis, cuja tendência procura uniformizar os desejos e anseios do público infantil (Sargent, 1998; Kenway & Bullen; 2001).

À luz dessas considerações, segundo Kenway e Bullen (2001):

A cultura comercial das crianças apela tanto às crianças porque toma seriamente em conta o jogo, a satisfação e o desejo das crianças. Claramente, ela ajuda a construir o seu jogo, prazer e desejo, mas também procura compreendê-lo e inserir-se dentro dele. Na pior das hipóteses, ele envolve a exploração [da constatação] cínica (...) de [um] presidente de agência publicitária (...): 'A publicidade no seu melhor faz com que as pessoas sintam que sem o seu produto você é um perdedor. As crianças são muito sensíveis a isso (p. 46).

Ainda com relação à produção cultural na infância, percebemos que ela é feita, em grande parte, por todos que estão, direta ou indiretamente, ligados às crianças. Cabe pensar sobre o acesso aos bens culturais diversificados, a oferta dos produtos culturais que são eleitos para as crianças — de fato, tais presenças podem ser veiculadas para além da orientação dada pela televisão, pela *internet* e pela indústria mercadológica.

A esse respeito, nos episódios sucintos que seguem, esboçamos que muitas experiências culturais carregam um tónus impositivo pela sociedade, onde ambos — bebê e adultos — são cooptados, ficando difícil fugir de tal armadilha de consumo.

Figura 17 *Baby Shark*



Nota. Os bebês fazem poses na frente do espelho.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Episódio 6

Carregada de forte apelo mercadológico a canção do DVD Baby Shark, é a escolhida para apresentação no movimento "Cultura e Ação" e necessita de vários ensaios. Ela causa um certo furor nos bebês da Creche I e II, provocado pela insistência, repetição de ouvir e gesticular baseados em gestos animados e criados pelas professoras defensoras de que os bebês a adoram e elas também.

Diário de Estrelas 28/08/2019.

Figura 18 *Pingu*



Nota. Bebês assistem ao desenho animado PINGU.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Episódio 7

Logo que o professor Yago de musicalização foi embora, Vi veio até a professora de sala e pediu PINGU. Ela disse agora não amigo, DVD só no final, quase na hora de ir para casa. Perguntei o que é PINGU para a professora, porque ele também pediu para mim algumas vezes, enquanto ela fazia as trocas no trocador ao lado. Ela disse: — é um pinguinzinho bobinho que eles gostam de ver, fala bem rápido, eu nem entendo o que eles falam. Passava na rede TV antes. Depois de um tempo ela ligou a tv e passou o episódio do PINGU e a bicicleta, mas só no final do dia. Eles ficaram concentradíssimos na frente da tv, todos sentadinhos no tapete.

Diário de Estrelas 01/07/2019.

Esses episódios relatados estão presentes na creche e sobretudo, na sociedade contemporânea e não podem ser ignorados. Cotidianamente essas inventividades globais assolam e invadem as experiências culturais dos bebês no espaço de creche. Uma manobra de aliciamento do interesse e do gosto instituído que acompanha desde a tenra idade. Difícil lutar contra a cultura racionalizada, materializada, particularizada, onde a fuga é a "imaginação".

No entanto, trata-se da colonização do imaginário infantil, saturado pelo mercado de consumo imperioso. Mas, do mesmo modo, não se podem também ignorar formas de resistir a essa colonização, que passa pelo fomento da discussão crítica entre os envolvidos adultos e não menos importante as crianças. Isto, talvez, traga clarões, pois permite sentir, visualizar, interpretar, questionar as representações evidenciadas e, com reflexões abertas, incrementar para as crianças experiências mais brincantes, alegres e inovadoras como fonte inesgotável, assim, possibilidades menos maçantes.

O processo de educar, na educação infantil, deve ter como fulcro, e como forma de emancipação, a elaboração de um novo pensamento, a fim de que as crianças possam interpretar, com mais coeso direcionamento, o que assistem e consomem, excluindo a ideia de passividade da apropriação da cultura. Trazendo a criança como agente ativo, permitindo olhares sensíveis para além do divertimento, em que imperem o apuramento estético e o refinamento das percepções ao apropriar-se do universo cultural.

Assumem-se as formas culturais criadas e dirigidas pelos adultos para as crianças para além da cultura escolar com os seus códigos próprios, resultantes do arbítrio cultural que estabelece o recorte, seleção, incorporação, hierarquização e correspondentes dispositivos de transmissão dos saberes e valores, como também devemos considerar o conjunto de dispositivos culturais produzidos para as crianças, com uma orientação de mercado, configuradora da indústria cultural para a infância (literatura infantil, jogos e brinquedos, cinema, bandas-desenhadas, jogos vídeo e informáticos, *sites* e outros dispositivos da Internet, serviços variados — de férias, de tempos livres, de comemoração de aniversário, de festas etc. (Sarmiento. 2003).

Desadaptar-se do discurso imposto corresponde a inverter essa lógica implícita às crianças de insucesso, de exclusão, de não pertencimento aos seus meios ou grupo. Criando um novo olhar para questionar a natureza e conteúdo do que se é oferecido às crianças.

Desse jeito, trazemos as culturas da e na infância a fim de investigarmos o acesso à riqueza da produção artístico-cultural, promovendo a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais na educação infantil, especialmente pela riqueza da prática pedagógica desenvolvida nas creches, dilatando novas experiências para fruir. Salienta-se, ainda,

que a inquietação que se desenvolve, considerando-se esse amplo aspecto de possibilidades culturais inerentes ao espaço institucionalizado, faz-se com base em experiências cada vez mais elaboradas, ganham novas significações se vivenciadas de forma rica, subjetiva, intimista e singular no termo expresso por Dewey (2010).

Nesse sentido, Gobbi (2010) nos remete ao favorecimento da inserção na dimensão das linguagens artístico-culturais e linguagens infantis enquanto interessados em conhecer as expressões das crianças desde as mais pequenas. Segundo ela, “estabelecer relações com arte e cultura sem ser somente consumidora e sim ser percebida como construtoras de culturas, frequentarem ambientes em que as manifestações culturais e artísticas possam estar presentes e ser usufruídas por todos” (p. 19).

As culturas infantis, segunda vertente disposta James et al. (1998), pensada no âmbito das instituições, fez com que Sarmento (2002) compreendesse que se constroem em torno do que denomina “gramática das culturas da infância”. Elege os princípios sobre os quais estão estruturados e que lhes são característicos compreendidas em quatro dimensões, Sarmento (2003): **morfológica** essa dimensão abarca a diversidade, a especificidade de formas em que se inserem os elementos constitutivos das culturas da infância, ou seja, brincadeiras, jogos, rituais, formas de comunicação verbal ou não verbal, as trocas e interações que perpassam essas linguagens. **Semântica** compreendida como “a construção de significados autônomos e a elaboração de processos de referenciação e significação próprios” (p.13). **Sintaxe** são as regras de articulação entre os elementos simbólicos, o navegar entre o imaginário e o real, trata da capacidade que dispõe a criança de romper com os princípios da lógica formal, dando ênfase à capacidade de representação sem romper com o Princípio de Identidade e a **Pragmática** como protocolos comunicacionais que se estabelecem entre pares e seus modos cooperação. Acrescenta Sarmento (2003) que, além de atentar para a gramática das culturas da infância, são necessários, ainda, estudos que focalizem os quatro eixos que estruturam essas culturas, a saber: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real (faz-de-conta) e a reiteração.

Então, mesmo com a forte demarcação cultural, as crianças extrapolam o que assimilam dos adultos e geram formas culturais autônomas, e como questão primordial a sua interpretação se dá nas interações com os adultos, com a natureza, e, principalmente, de maneira intimista, produz cultura com seus pares, caracterizando-as não apenas como fruidores, mas como criadores culturais. Corsaro (2011) define cultura infantil "como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores ou preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares" (p.95). Corrobora a visão de infância exposta por James & Prout (1997, p.7) como “duplamente construída para as crianças e por elas”. Ou seja, não são receptáculos passivos das culturas adultas, as crianças com menos de três

anos têm muitas competências que parecem paradoxais num mundo cultural individualista e que são notavelmente negligenciadas. Ao incluir a criança em toda essa produção, por meio das múltiplas instâncias de socialização, as culturas socialmente construídas e disseminadas, se interpretam, de acordo com os seus códigos interpretativos próprios, configurando-se uma situação de “reprodução interpretativa” (Corsaro, 2011).

Para Corsaro (2009), esse conceito pode ser compreendido considerando-se a definição de cada termo. Justifica o uso da noção de reprodução interpretativa para definir esse processo, por meio do significado dos termos interpretativa, escolhido para apreender os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade (p.31) e reprodução, cuja ênfase principal é a de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção cultural e a mudança social (p.31). O autor, em seus estudos de cunho interpretativo, mostrou que a criança, ao interagir representando papéis, dando livre acesso à imaginação, faz dois movimentos: busca adquirir maior autonomia sobre si, ao mesmo tempo em que compartilha essa autonomia com as demais crianças.

Os conteúdos relacionados à produção cultural se delineiam em sombreamentos que, às vezes, corrompem a clareza conceitual e potência do sujeito criança quanto ao intelecto, lúdico, imaginação e as diversas linguagens infantis. Implica, nesse delinear, acolher a imprevisibilidade decorrente dos movimentos do corpo no mundo, dos gestos, ritmos e tempos que aguçam os pares e experiência/sentidos de pertencimento ao mundo.

Percebe-se que os produtos da industrial cultural, veiculado às crianças, tem sua eficácia e empatia na forma que estabelecem com seus consumidores, principalmente ao atribuir um caráter lúdico, simbólico e de divertimento, configurando uma conformidade com o imaginário e universo infantil. Cria-se esse universo de controle desmedido, de domínio sobre o pensar de meninos e meninas, o que rompe com a gramática tão peculiar, enfatizada por Sarmiento (2003), ao estabelecer as relações entre crianças, cultura e mundo.

As crianças como únicas vivem sua infância caracterizada pela pluralidade e heterogeneidade. Ouvir, olhar e tocar para o bebê pode mostrar sua seletividade diante das coisas exteriorizadas e dos eventos, é um ser humano que presta atenção aos movimentos que lhes são sinalizados. Elas são sujeitos inteiros, cheios de inquietações por descobertas, e manifestam seus interesses, suas diversas linguagens por meio do corpo inserido no mundo que os rodeia. Essa intencionalidade do bebê, traz um fruir, um deleite especial em conhecer todas as formas de expressão, de manifestação cultural dada pelos encontros.

4.4 Inventário do Espaço Ambientado: Delinear o Contexto

Entende-se primeiramente, na pedagogia da infância, o papel desempenhado do espaço-ambientado, fundamentado em considerações éticas e estéticas, conforme Malaguzzi (1999), antes de tudo, o delinear de contextos compromissados para a construção da identidade da criança, seu agir, pensar e sentir.

No contexto contado da investigação, de forma polivalente se mostra acolhedor e agradável, proporcionar experiências em que possam sentir novas sensações, propiciar encontros entre diferentes grupos de crianças e adultos facilita ampliar as dimensões relacionais. Prestar atenção no contexto específico, criado para uma experiência multissensorial, com a compreensão que vai além de um cenário que muda de tempos em tempos e não está simplesmente a propósito da decoração, mas um espaço de interesse da criança vislumbrado para o ligamento, para a aproximação com o outro. Um contexto que dê fluência no que anseia despontar em cada criança a partir do seu esquema de referências, que se visualizam pela curiosidade, intensidade e fidelidade em permanecer absorvido na experiência, naquele espaço-ambiente.

São esses lugares pensados simbolicamente para o bebê, em contextos propícios para que as competências emergem e se estruturam como espaços de construções de/da vida, de acordo com Camera (2006), nesse movimento:

O pensamento a que aderi ao ressignificar a infância corresponde ao bebê interativo que expressa suas competências perceptivas, sociais, cognitivas, que necessita sim de um espaço rico em situações de experiências para que possa explorar ao explorar-se, descobrir ao descobrir-se, a si e ao outro próximo, desenvolvendo seus sistemas perceptivos, motores, cognitivos e de comunicação (p. 32).

Mas o que é o contexto quando nos referimos a instituição educativa para os bebês? O paradoxo reside entre a complexidade e a simplicidade da vida do agora. Sob o olhar interpretativo do sujeito social – bebê – que possui capacidade de produzir sentidos, coconstrutores dos seus mundos sociais.

Uma vez que o contexto é um espaço e um tempo cultural e ao considerar que toda composição e características de elementos remete para a experiência educativa que vai ser vivida, um aqui e um agora peculiar, que situa o sujeito nesse espaço, com efeito em suas interações, demarca suas referências mais imediatas e interpretativas acerca do vivido e sentido. Sob esta perspectiva o encontro

com o contexto constitui também as experiências estéticas por meio da vivência com a arte, da cultura, convida para o estranhamento e para o surpreendente, onde o bebê atua, se move, se expressa corporalmente e verbalmente por meio de suas linguagens mais implícitas (Hoyuelos, 2006).

Evidencia uma crescente e essencial colaboração relacionada ao desenvolvimento das culturas da infância e na infância, dadas propositalmente pelo contexto. A natureza desse contexto encoraja a reserva de tempo para o que se quer realizar pelos processos de experiências e vivências prioritariamente frutivas. Diz Cohn (2005, p. 50) que devem dar conta de que “não há imagem produzida sobre a criança e a infância, ou pela criança, que não seja, de algum modo, produto de um contexto sociocultural e histórico específico”.

Então, no contexto institucional da creche, tanto espaços internos como externos têm relevância. Para bebês o espaço interno impera pelo tempo maior que permanece durante o dia, e fatores como luz, temperatura, ruído são definidores na organização cotidiana. A facilidade para alterar o mobiliário possibilita que o bebê se movimente para explorar, manipular, construir, vasculhar de jeitos seguros, propositivos e atrativos, juntamente à organização de materiais selecionados e diversificados que permitem aos bebês transitarem pelas suas preferências com autonomia.

O espaço externo é o lugar que se apresenta como um universo de múltiplas oportunidades, caracterizadas pela liberdade criativa e terapêutica de estar ao ar livre, em contato com a natureza (terra, grama, madeira, animais, folhas, sementes...), com menos restrições espaciais atuando como uma fonte de energia criadora. Tiriba (2005) denuncia os centros de educação infantil onde as crianças ficam emparedadas, cujos espaços naturais não são considerados de aprendizagens, implica no viés pedagógico, o lado de fora, ou seja, o ambiente natural é um lugar que não serve para nada. Sugere Barbieri (2017), “os espaços nos suscitam ritmos — se é muito quente, imprime um ritmo; se o ambiente é agradável, embaixo de árvores ou em uma sala confortável e iluminada, imprime outro” (p. 49).

A partir de contextos com diferentes gradações, intensidades, com infinito acesso ao conhecimento enriquecem construções micro e macro e maneiras de aprender. Inventariar, detalhadamente, os contextos, com critérios na riqueza de materiais naturais e artificiais com abundância, objetos valorados pela sua história e por seu valor cultural, que permitam criar cada ambiente uma identidade própria (Dubovik, 2018), esse catalogar de elementos, provocam e convidam os bebês a outras nascenças. Porém, impera uma rigidez didatizante, às vezes velada, que opera independentemente do contexto cultural das crianças, fugindo da ideia de pertencer, que coloca em desajuste estes contextos e não colabora para que os bebês ajam ou realizem ações mais ou relativamente autônomas.

Fochi (2015) também nos dá sua contribuição sobre a importância de materiais e espaços adequados, ao fazer uma análise referente à obra de Holm (2007):

[...] acredito que seja produtivo pensar que aquilo que propomos às crianças é algo que precisa ser refletido com muita seriedade, pois elas são capazes de fazer muito, quando são dadas as condições adequadas e, também, porque os materiais e espaços oportunizados a elas não devem ser maiores do que a oportunidade de criarem algo, ou seja, é necessário que haja chances de as crianças modificarem, interferirem e atuarem sobre os materiais e espaços. (Fochi, 2015, p. 55).

No espaço ambientado da creche investigada, há produções artísticas espalhadas por todos os espaços. Os bebês e as famílias interagem com as produções de autores que fazem parte do planejamento pedagógico, bem como outras produções dos bebês e familiares, e, encontram-se nas paredes, nos murais e nos variados espaços - ambientes da creche. Durante as observações de campo, me deparei com os grupos de crianças que contemplavam, olhavam as produções expostas e, de algum jeito, com o envolvimento delas, espontaneamente os tocavam e as experiências vivenciadas contribuem para a recepção, percepção, apreciação e fruição, assim, como explorar materiais diferentes, simplórios e diversificados que estavam disponíveis para elas. Esses materiais possibilitam brincar e explorar objetos de contextos não habituais, o que gerava muito alvoroço.

Interessante andar pelos espaços da creche e perceber mostras do pensar criativo, fragmentos de muito pensares e sentimentos, recheados de subjetividade de um grupo, poder acompanhar as impressões, gestos, manifestações, expressões dos bebês sobre o conhecer e o contato com uma obra de um autor e uma obra de sua autoria. Essas aproximações com a arte contemporânea, que se move com base nos movimentos marcados na intencionalidade pedagógica, buscam ser mostrada aos que chegam, convidando para a apreciação do que os bebês vivenciam nos momentos na creche.

Figura 19 *Espaço Ambientado*



Nota. Inserção de materiais potencializadores nos espaços ambientes.
Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

No pátio há vários lugares identificados de orquidário, solário, parque com gramado, parque com pedras, pergolado. Esses espaços têm o objetivo de proporcionar encontros entre os bebês de outros grupos de crianças e adultos. Lá experimentam, fazem e desfazem, brincam com os outros, sentem novas e distintas sensações relacionais. Os autores Forneiro (1998) e Horn (2009), fazem uma distinção entre o que é um espaço físico dado pelo tamanho, pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração e o que é um ambiente na educação infantil, oportuno dizer, são as relações estabelecidas, acrescidas afetos, conflitos, ambiguidades existentes nas trocas entre as crianças, criança e adultos e adultos e adultos. O espaço físico é o que o transforma em ambiente, num cenário de possibilidades para as emoções, para as aprendizagens (Forneiro, 1998; Horn, 2004). Ambos nos convidam a refletir, suscitam possibilidades de uma interlocução entre espaço e ambiente, por isso a adoção do termo por espaço-ambiente, espaço ambientado, como lugar povoado de enredos instigantes e desafiadores, de experiências artística, cultural e de formação sensível, na medida que se amplia a

experiência estética, no contato com artes encontrada em cada canto da creche. Essa junção deflagrada que é possível, mesmo com crianças nesta faixa etária, desenvolver um projeto artisticamente, com a curadoria das professoras, a considerar o fazer artístico dos bebês, os processos interacionais com as imagens, com os elementos, contextualizadas com a arte, traz uma dimensão pedagógica inovadora ao pensarmos nos bebês.

Figura 20 *Arte no Hall*



Nota. Entrada da creche com elementos da natureza.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

O hall fica entre a entrada e o refeitório. Ali se organiza um espaço- ambiente expositivo de arte, e de materialidades de como os bebês experimentam o contato com a arte contemporânea. Com um trabalho intenso de investigação, de mediação das professoras, que implica procurar elementos que sugerem uma possibilidade estética e potencializam um intercâmbio com os autores apresentados, cujas obras foram apreciadas junto dos bebês. Nesse espaço, consideram-se os elementos naturais como potencializadores e inspiradores para o fazer artístico com os bebês. Delavald (2013), em seus estudos, afirma que a produção de sentidos na educação infantil para a criança pequena está diretamente relacionada com a experiência estética ligada a arte, a ludicidade, e como a receptividade das mesmas a afeta, o que contribui significativamente para o enriquecimento do processo educativo.

A familiaridade percebida na creche desde a entrada na/da creche, com vivências artísticas peculiares nos espaços - ambientes, deixa claro, que aproximar-se da linguagem da arte, sugere entrelaçamentos e relações, não se apropria das linguagens vindas da arte e da cultura de maneira solitária, não somente na educação infantil como em outro segmento, tão pouco sistematizada, enquadrada por um currículo fechado. A criança para viver a experiência menos empobrecida, fragmentada reluta contra a homogeneidade, como nos remete Benjamin (1994), ela aprecia criar e saborear o novo, em investidas capazes de ultrapassar a repetição, a imitação de algo que lhe é ofertado, especialmente ligado a ludicidade, caráter fundamental nas vivências na creche.

Figura 21 *A Estante Colmeia*



Nota. Materiais da natureza, telas e outros fazeres artísticos.

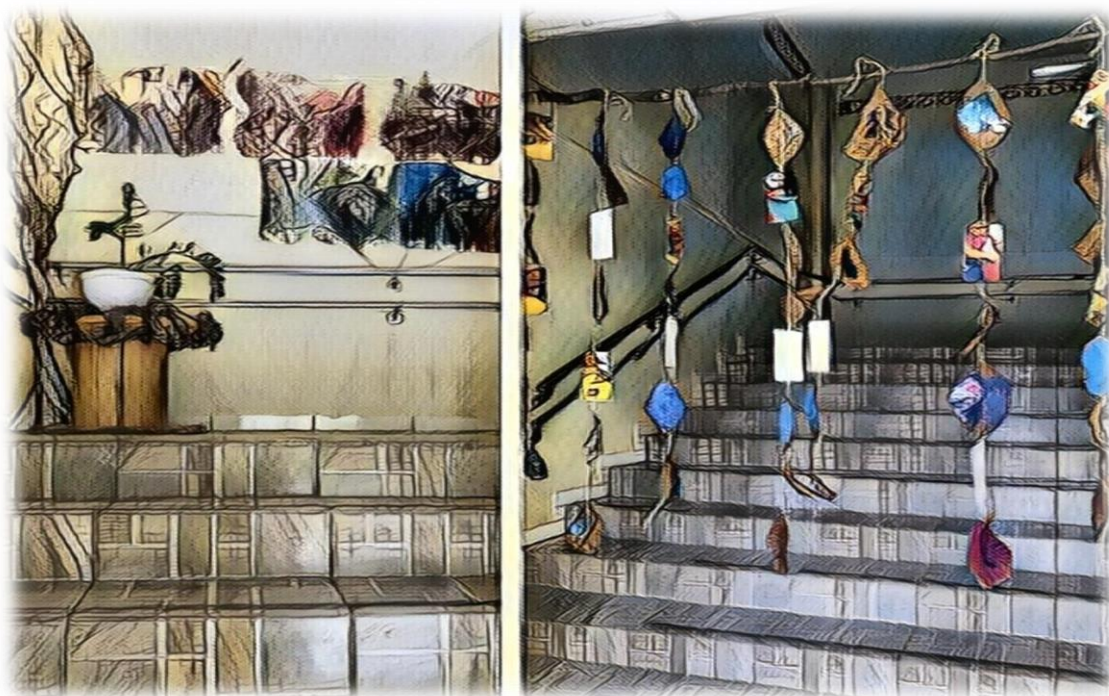
Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

No refeitório, há, em todos os cantos, algo que nos convida a ficar um pouco mais pela leveza que o ambiente oferece. Estão à disposição materiais como uma estante estilo “colmeia” que abarca uma série de elementos abundantes que demonstram a anatomia de sua natureza, em grande parte usados para a exploração das sessões do brincar heurístico; nas portas de cada turma, um encontro com a identidade daquele grupo de bebês; no teto, o adorno lembra o filtro dos sonhos, todo feito de crochê em tons pastéis e, nas paredes, vê-se sutilezas nas telas que denotam a participação dos bebês

e a mobília que não é fixa, facilita a movimentação fluida dos bebês de um espaço para o outro, desde os menores, como se observou no movimento denominado “Portas Abertas” onde são criadas várias propostas esteticamente valoradas, com várias linguagens que abordam literatura, dança, pintura, modelagem, faz de conta, jogos, vestiários, sessões de jogos heurísticos, cestos dos tesouros, e os bebês desde que consigam engatinhar e movimentar-se sozinhos, com segurança podem atravessar, circular de um lado para o outro de acordo com seu interesse e entusiasmo.

Confirma-se que as experiências artístico-culturais estão presentes e influenciam a organização do espaço-ambiente da educação infantil, que se configura como uma teia de relações e saberes da experiência educativa por meio da experiência estética (Cunha, 2014). Estes instigam a apreciação, a fruição, reconhecem as impressões e interpretações dos bebês dadas pelo fazer artístico. Não se trata de considerar mais um projeto pedagógico que contextualiza profundamente a arte e a cultura, mas de envolvê-las na construção do mesmo, para uma educação que prima pela sensibilidade, para o reconhecimento do valor estético.

Figura 22 *A escada de Acesso*



Nota. Acesso à exposição do fazer artístico dos bebês.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Na escada de acesso ao segundo andar do prédio, há costumeiramente produções plásticas dos bebês de três anos completos. Um convite íntimo a quem chega, dando mostras que esse espaço

promove experiências estéticas que respeitam a inquietude, a intimidade dos bebês no encontro com o diferente, com outros objetos, com a descoberta de suas primeiras experiências estéticas na creche que são repletas de encanto, que vão integrando sua capacidade de agir e de pensar.

Em pequenos espaços, às vezes, limitados, são criados, repensados e organizados cheio de alavancas, suportes para os bebês se desenvolverem. Permitem aos bebês ter experiências sensoriais diversificadas, seja pelas escolhas acertadas dos materiais com transparências, fluidez, cores, cheiros, texturas; seja na capacidade de tirar proveito da iluminação natural e artificial, transformando cada espaço em contextos em que os bebês se sentem protegidos, acalentados e com uma vasta possibilidade de vivenciarem experiências significativas.

Figura 23 *Interações e aconchegos*



Nota. Cenários para o faz de conta de cozinha, de quarto, de jogos, repouso.
Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

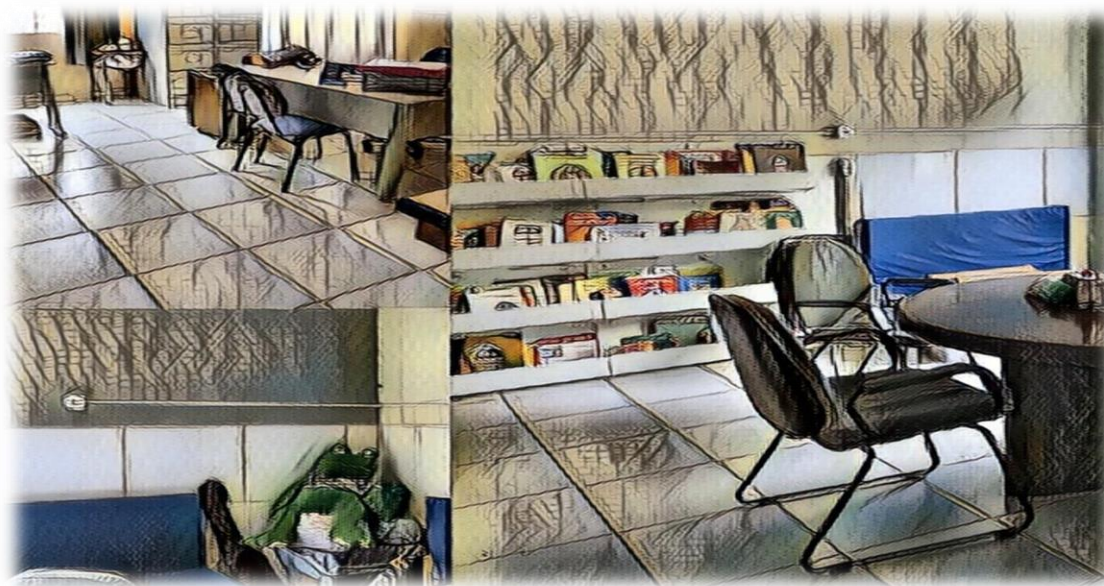
Há os espaços de acolhida, destinados a quem chega para uma visita, para efetivação de matrícula, para uma mãe amamentar, um familiar dar um remédio, ou simplesmente para conhecer o espaço. Mas geralmente são utilizados para os bebês manusearem livros de literatura, brincarem sozinhos ou em grupos pequenos e grandes, descansarem, dormirem, se assim desejarem e onde as

professoras por vezes compartilham o seu horário de descanso. Agostinho (2003), a este propósito, refere que o ambiente marca a presença das crianças “querem o lugar da creche [e da pré-escola] como um lugar de brincadeira, um lugar de liberdade, um lugar de movimentos, um lugar de encontros e um lugar para estar a sós” (p. 10), eles anseiam por espaços-ambiente, onde suas individualidades sejam respeitadas.

Neles há uma preocupação com os detalhes, com as sutilezas, há plantas, há rastros de pequenas composições envolvendo a arte e duas telas, uma de um artista local Romero Brito e outra deixada na parede da secretaria, feita pelos bebês de outros tempos em 2012. Cria-se uma memória do espaço, se evidenciam as escolhas de um grupo de profissionais que, de maneira refinada, dá mostras de um pensar, de um planejamento pedagógico voltado para o artístico-cultural.

Holm (2004) convoca, por meio de suas oficinas de arte, uma forma menos conformista e provocativa de acessar a arte, uma reconstrução estética, ao valorizar, incentivar, genuinamente, a curiosidade das crianças e suas formas de investigar “[...] as crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter em si mesma e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas” (p. 84). Nessa perspectiva compreende, durante o processo de criação, o papel fundamental do adulto como mediador, estar junto, aberto a não limitação, inibição da fruição artística da criança, da criação entendida para a criança como uma brincadeira.

Figura 24 *Acompanhamentos*



Nota. Secretaria, biblioteca e sala de estudos das professoras.
Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Os arranjos organizados não são neutros, na educação infantil, logo, que adentramos na instituição, são revelados a partir da forma de organização do espaço que nem sempre é ambientável, ali estão dispostos, revelados a concepção de criança, de infância, dos processos pedagógicos e de educação. O acompanhamento bem de perto do adulto das narrativas criadas durante as brincadeiras neste contexto, permite que as crianças transgridam, de acordo com Albano (2007), as propostas apresentadas criando outras. Holm (2005), destaca a relevância da preparação do espaço, ao considerar; estar num espaço desafiador, a disponibilidade para o corpo se movimentar livremente; a decisão pessoal da criança de onde fica na sala; a escolha de materiais pela criança; a oportunidade de experimentar; o controle do tempo; a conversa, o bate-papo; a liberdade da criança para ser ela mesma. Bem como outros elementos considerados fundamentais e mobilizadores para as experiências favorecidas aos bebês: o corpo, o material, o tempo e o adulto.

4.5 Modos como a Experiência Artístico-Cultural é Apresentada e Fruída pelos Bebês

As proposições pedagógicas que tratam das experiências artístico-culturais convidam a pensar e a focalizar na arte contemporânea e na cultura como modo de ampliação de habitar o mundo e especialmente a creche investigada. Entendendo que nos referimos ao fazer cultural como a promoção de espetáculos, mostras, literaturas, saraus, danças, músicas, teatro, cinema, redes sociais — enfim, essas e outras diversas linguagens artísticas que levam a um mergulho na arte.

Elencamos as categorias de análise a serem apresentadas a seguir:

A primeira categoria elencada **Arte e Natureza: linguagens genuínas** trata das experiências artístico-culturais e estéticas, que de alguma maneira e na maioria das vezes, partiram de proposições vindas da arte e posteriormente forneceram os percursos criativos para o fazer das professoras e dos bebês, interligando-os, envolvendo-os com a natureza.

A segunda categoria **Tempo e Ritmo: regulação da autonomia** analisa que nem sempre as engrenagens, no que se refere ao saber/fazer cultural, pensado para os bebês, estão alinhadas com os tempos e ritmos dos bebês ao vivenciar as experiências, promovendo à construção da subjetividade percebida nas suas escolhas, manifestada na forma artística e criadora de se expressar, à sobrevivência do pensamento curioso, e, não muito longe, até travam a sensibilidade.

Sons e Tons: alinhavos de gostos a terceira categoria assenta-se na compreensão da potência de comunicar dos bebês, na corporalidade, na apreciação sensível, na experiência dotada de valor

estético (Dewey, 2010), que delicadamente reverbera nos gostos que se alinhavam e se recombina a cada instante, que faz crescer no bebê o exercício do bom gosto do que frui.

A quarta e última categoria **Espaço e Ambiente: Arranjos de sensações** analisa na observação da realidade que não se inventa, não se cria, simplesmente a encontramos, às vezes há um desbotamento do olhar e manutenção dos espaços e organização dos ambientes sobre as proposições *com/por* bebês, sobressaindo, costumeiramente, *para* os bebês.

4.5.1 Arte e Natureza: Linguagens Genuínas

Em diversos momentos na creche investigada, acontece a vivência do projeto “Arte e Natureza”, que perspectiva a prática docente com os bebês assentada na exploração das múltiplas linguagens e das expressões artísticas.

Buscar dialogar, assegurar a temática arte à infância e natureza aos bebês, possibilita convites a experiências estéticas, juntamente à certeza do encontro com as linguagens das crianças. Ao verem uma paisagem natural, as flores com seus cheiros e cores, as folhas secas caídas da ameixeira e do sombreiro, o pássaro quero-quero que insiste em manter seu ninho no meio do gramado, o formigueiro que se aprende a não pisar, uma borboleta desatenta que invade a sala ou o poeta do livro, o artista do quadro, objetos artesanais que contam uma história, uma cultura, nos parece inovador e desafiador. Pois eles, os bebês, deixam os caminhos livres à descoberta pela sua receptividade, pelo seu maravilhamento e potência de se conectarem, de saboreá-la com todos os sentidos, o que a criança faz com muita disposição.

Constatamos, por meio do PPP (Projeto Político Pedagógico) do CEI, que a Educação Infantil pressupõe a existência de um ambiente que permita às crianças explorarem espaços para serem ativas e capazes de escolher entre uma grande variedade de estímulos para observar, manipular, divertir e projetar. Os processos surgem com base na aprendizagem e na arte em si, inventar um mundo com os objetos mais improváveis e começar suas invenções como as que fazem em casa ou outras situações sociais. Educação, arte e natureza deveriam ser inseparáveis em toda sua trajetória, desde os primeiros contatos no ambiente de educação básica até sua saída, levando, assim, por toda sua vida (PPP, 2017).

A intencionalidade da instituição, no propósito de apresentar aos bebês experiências que considerem instantes privilegiados de possibilidades com o mundo escondido, secreto para imaginar e significar outras coisas, se faz presente.

Ao longo do texto, apresentamos episódios que demonstram a multiplicidade de experiências que os bebês podem desenvolver e vivenciar na junção arte e natureza. Mesmo sabendo que, na creche investigada, há uma boa área verde e que as crianças circulam com frequência pelos espaços com natureza, no parque, no jardim, em um gramado que se estende até o limite dado por uma cerca aramada que as separa de uma mata ao fundo do terreno, ainda prevalecem discursos relacionados aos higienismos pedagógicos, à preocupação dos pais ligada a cuidados com a saúde em que os bebês ficam doentes facilmente em contato com “vento, sol, chuva, terra” e às regulações de segurança, perigo de riscos de se machucarem. Isso gera maior tempo de recolhimento em espaços fechados e regula o contato mais estreito com a natureza. Esse comportamento deve-se à compreensão dicotomizada de que é a mente que aprende e, portanto, ocorre em sala; e o corpo deve ser controlado (Tiriba, 2005), o que provoca amputamento de possibilidades reais com a natureza.

As professoras criam cenários como os descritos nos episódios e imagens a seguir, em que se esvaziam a plasticidade dos materiais; se articulam para circularidade de propostas mais enriquecedoras, movimento dos bebês que garantam, de forma compreensível e simpática, seus atrevimentos, seus sustos, suas descobertas, suas atrações, suas relações diante de novas sensações.

Holm (2007) entende que:

Quando se está como os bebês, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar, para que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, coparticipando e não controlando. (p.12).

Como já apontado, as professoras da creche elaboram um projeto pedagógico com o grupo com o qual trabalharam, considerando-se as bases e os objetivos da instituição do ano corrente.

Passamos a apresentar, então, pontos do trabalho pedagógico proposto e realizado com os bebês da **Creche I, Creche II A e Creche II B**, buscando elementos que possibilitem compreender a promoção de relações entre arte e natureza. Salientamos que cada grupo de bebês tem artistas contemporâneos de referência, conforme formação, planejamento e estudo das professoras, antes de decidirem a escolha.

Uma coleção de artistas impulsiona o projeto: **Rodrigo Bueno (Creche II B), Walter Mason (Creche II), Hillary Fayle (Creche I B) e Susanna Bauer (creche I A), Sayara Gans (Creche II A), Amélia Toledo (Creche)**. Todos os artistas escolhidos têm como característica que as suas produções são transformadas em instalações, esculturas, pinturas e ambientes em torno de materiais recuperados, madeira, ferro,

terra e plantas coletadas no seu entorno, no lixo urbano, no jardim, na floresta; levando o espectador à sensibilização pela via da natureza. Os artistas contemporâneos colaboram com o modo de pensar que é dessa matéria de vida questionadora, provocadora que a arte contemporânea se alimenta, assim como a infância.

Figura 25 *A cadeira que senta o cogumelo*



Nota. Cadeira suporte das plantas no hall da creche.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Episódio 8

Hoje também estava exposta no hall, uma cadeira de palha com tons de verde, que estava esquecida em algum lugar e teve novos vestígios dados pelos bebês e professoras com lixamentos e cores, onde no centro foi plantado uma muda de samambaia e antúrio, para que rebentem novas plantas, vivas e coloridas e os bebês acompanhariam o crescimento ao longo do tempo. De acordo com as professoras da Creche II B, a inspiração veio do artista Rodrigo Bueno. São plantas brotando em mobília recuperada originariamente, e o artista usou uma velha cadeira Louis XVI. Esta experiência artístico-cultural foi vivenciada pelos bebês da Creche II B, por vários dias.

Diário de Estrela, 04/06/2019.

Este episódio foi uma das primeiras propostas que alterou o ambiente e transformou o hall na creche em um presente para quem chegava, um mesmo lugar para ser recordado por movimentos frequentes e diferenciados que acontecem lá. Movimentos que comunicam, de forma criativa, com

alegria com a comunidade, com as famílias e que deixam a consciência que é possível realizar belos projetos com materiais simples e provocadores.

À primeira vista, essa imagem sintetiza a reprodução da obra de um artista, ditas leituras de obras de artes. Ao pensarmos simplesmente por esse viés, anularemos qualquer possibilidade de criação constitutiva da arte com bebês. Mas procuremos pensar que também deriva de uma provocação com os bebês de representarem, de se aproximarem, ludicamente, com materiais de consistência e textura diversas como terra, folhagens, palha e madeira; haja visto que muitas experiências na creche são sustentadas pela estereotipia, pela inexpressividade dos materiais escolhidos, pelo empobrecimento e manutenção de cópias rotineiras. A multiplicidade de elementos e intensidade de movimentos, sensações e descobertas, presentes na natureza, lhes permite interpretar o mundo, sentem sua potência de agir aumentada no contato com a natureza rendendo para os bebês bons encontros (Tiriba, 2005).

Para o bebê, claramente essa experiência artístico-cultural não está alicerçada na reprodução ou imitação, mas na investigação, exploração, na significação do brincar, no reconhecimento da autoria e na forma que a arte é experimentada de modo singular. De acordo com Leite (2012), o favorecer da expressividade autoral das crianças, o impulsionar do processo criativo, passa pela valorização de suas representações diferenciadas, alicerçadas na ruptura da mesmice, na fuga dos estereótipos, na medida, que são desveladas possibilidades que englobe toda a expressividade do imaginário infantil, suas competências culturais e permita ampliá-las.

Na compreensão deweyana, a experiência da arte não é simples sensação, ‘fruto de mero contatos com objetos, com seus atributos isoladamente’ (Gobbi & Pinazza, 2014, p. 25). Ela se efetiva em processos discriminação e identificação nas relações estabelecidas com os objetos a serem conhecidos, por meio da experimentação. Ao propor aos bebês o inesperado sobre práticas artísticas — maneiras de fazer e dar visibilidade — (Rancière, 2009), enseja novos jeitos de sentir e que constituem suas subjetividades. Quando se está com bebês, o processo de construção, o percurso de trabalho, a intensidade das relações, sem apressamentos, se faz importante na forma de abordagem das coisas que o mundo da arte nos sugere, elas se aproximam, naturalmente, das coisas com um forte senso empático, gestos de entrega e atenção são pioneiros para o caminho da aprendizagem (Vecchi, 2017).

A esse respeito, o episódio “A cadeira que senta o cogumelo”, as professoras e os bebês, ao transplantar as folhagens, não previam que nasceria um cogumelo com o passar dos dias, o que, provavelmente, serviu de fonte para outros desdobramentos, já que não se plantou um cogumelo. O que iniciou com a leitura de imagens da obra do artista, apreciada, entendida como um olhar atento, e tocada de mão em mão pelos bebês compartilhados no grupo. Da origem das plantas, que foram trazidas da

casa das famílias e narradas aos bebês de como se deu a coleta, seus nomes, onde gostam de ficar, como se desenvolvem melhor e o quanto gostam de água, de terra boa. Criou-se uma história, numa linguagem poética, atrativa a fim de seduzi-los para o momento. Esse compartilhamento, iniciado em uma tarde chuvosa, se desenrolou por alguns dias, e culminou na chegada e pintura da cadeira, que gerou grande alvoroço e engajamento do grupo. Logo após o plantio feito numa atividade coletiva, cada um afofou a terra um pouquinho, não houve nem uma forma de privação do sentir continuamente.

Com a curadoria das professoras, o processo de montagem da cadeira, para que tivesse um aspecto próximo da criação do artista, teve uma constituição estética própria, mesmo que associada à aparência da obra do artista, centrada naquilo que dava gosto às crianças, no sentido de “experiências não só voltadas ao fazer, mas antes ao fruir, ao experimentar, sentir e também pensar [...] sobre aquilo que veem e sentem” (Delavald, 2013, p. 112). Não discutiremos, nesta tese, se essa abordagem pelas professoras se deu numa abordagem tecnicista²⁰, expressivista²¹, consideraremos que foi uma proposta pedagógica que favoreceu a participação, desafiou o imaginário infantil, a curiosidade de investigar o que se passa e de se expressar. Conforme Dewey (1980), as coisas são objetos para serem manuseados, utilizados, trabalhados, gozados antes de serem realmente conhecidas. A disponibilidade das professoras para sugerir, questionar, nomear ou traduzir por palavras ações e seus efeitos, sem serem impositivas, foi importante para expandir e enriquecer a experiência dos bebês.

A partir do momento em que as experiências das crianças vão se enriquecendo, entendemos que mudanças significativas podem se desenvolver no cotidiano em que elas convivem, esta partilha íntima, guiado em grande parte com afetividade e generosidade, envolve-os socialmente e constrói memórias importantes.

No espaço e no tempo em que a criação dos bebês ficou exposta, eles tinham oportunidade para perceber pelo olhar demorado, pelo toque, o processo de crescimento das plantas, mesmo não fazendo relação com fatores como luz, temperatura ou umidade, alargam seu conhecimento e cuidado como a

²⁰ Segundo Cunha (2021), no artigo *Cenas Pedagógicas em Arte: desafios, recriações e mudanças a partir da Arte Contemporânea a concepção tecnicista entende as crianças como sujeitos desprovidos de conhecimentos e que devem ser ensinados, suas mãos adestradas a partir do ponto de vista dos adultos e baseadas em visões de Arte ultrapassadas: o realismo, o suporte retangular, as pinturas dentro dos contornos, as indicações temáticas [...] em geral o objetivo é fazer com que as crianças façam “produtos” semelhantes ao mundo observável, então, desde de muito cedo, elas são guiadas pelas professoras a fazerem formas reconhecíveis.* (p. 28)

²¹ Para a autora, um dos pressupostos que norteiam a livre expressão é a não interferência das professoras nos processos investigativos, criativos, imaginativos, expressivos da criança. Exclui formas de aprendizagens por acreditar em capacidade inatas, sendo assim, aqueles que possuem o dom da Arte não teriam necessidades de vivenciar aprendizagens e aqueles que não carregam essa inscrição não terão espaços para ir além daquilo que supostamente a natureza não ofereceu (p. 27).

natureza. Merleau-Ponty (2006) traz a questão da percepção, remetendo à reflexão de que toda experiência perceptiva é corporal.

Para Levinas (2008), o ser, o tornar-se eu, não está na dominação das coisas, do mundo, das pessoas, mas na fruição, no desfrute, no gozo, no prazer do sujeito no mundo. Ser sensível, é posicionar-se. E o bebê tem muito exposto a sensibilidade, que se porta corporalmente quando toca a terra, ele interroga os elementos, dá sentido. O corpo assume a sua vontade de fruir, e ele se anima.

Dessa forma, arte e natureza são genuinamente linguagens, formas de expressão que despertam o interesse dos bebês. Pensando nos processos de criação e imaginação da criança, estas se comunicam entre si constantemente.

Figura 26 *A trama do que colhi e escolhi*



Nota. Bebê faz tela com elementos da natureza no jardim.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Episódio 9

Antes de iniciar o trabalho artístico com os bebês, as professoras já tinham passeado nos arredores com eles coletando pequenas folhagens, galhinhos, ramos e folhas secas, flores das mais variadas espécies. Depois os bebês em outro momento, escolheram as suas preferidas por suas sensibilidades como se fosse uma catalogação. Então as professoras num dia de sol, antecipadamente criaram um quadro com materiais apropriados como fitas elásticas tramadas e bambu, a fim de construir juntos uma tela viva dos materiais recolhidos, que iria para sala depois. As crianças se deliciaram e se sentiram bem seduzidos pela experiência. Começaram com Veda, que estava bem

entretido, curioso, passava devagarinho as folhas, detalhista ajeita como consegue, ora puxa pra lá ora pra cá e admirava o que estava acontecendo e criando. Na sequência houve outros momentos individuais, em duplas e trios, até que o grupo todo estava envolvido. Uma lindeza de experiência!

Diário das Estrelas, 14 de abril de 2019.

Como uma grande tela suspensa, surge a botânica, imaginada com folhas e flores suspensas e entrelaçadas, costurada, trama a trama, nas fitas pelo movimento brincante dos bebês em particular pelo bebê Veda. À espera da mansidão de Veda que entrelaça as folhas vagorosamente, faz sobreposições com as plantas com sutileza como se estivesse desenhando no ar.

Os bebês mostram suas constantes descobertas, usando o corpo em sua totalidade, as mãos, os pés, os olhares, as costas, se conectam vibrando junto (Eslava & Eslava, 2020), mas, nesta experiência, o gesto no ar deixa uma marca visível no material que se inventa, a mão que voa é a protagonista desses processos transformadores, como uma ferramenta hábil e como um órgão sensível, extraordinário.

Para Larrosa (2014):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 25).

Nesse caminho de apropriação e de experienciar, Veda observa os elementos da natureza demoradamente, percebe que tem cor, tem cheiro, que é bom de pegar ou não, que os barulhos são diferentes ao se quebrar uma folha de um galho seco. Esse exercício de conhecer as diferenças, com o contato com as materialidades vindas da natureza, são ferramentas essenciais para o mergulho nos sentidos.

Piorski (2016) afirma que, para usarmos melhor nossos sentidos, precisa-se de experiências, que, na maioria das vezes, não vem do berço, ou seja, o acesso pode ser ofertado. O autor, no livro *Brinquedos do Chão, a natureza, o imaginário e o brincar*, nos conduz a conhecer os percursos da

imaginação num diálogo poético com Bachelard e Manoel de Barros. Chega-se ao reino do imaginário, em que a primogenitura imaginária advém do suporte ao mundo natural. Todo o viver humano no mundo, a cultura que nos guia, as noções de espacialidade, geografia, habitação, alimentação, festejos, ritos, instrumentos e técnicas, artefatos, gestos e linguagens corporais, têm suas bases na natureza. A imaginação, na criança, na infância, se bem nutrida, amplia seu potencial, replica múltiplas possibilidades de representação e de subjetivação. Importa, pelo labor imaginativo, para Piorski (2016):

Criar imagens contínuas ligadas ao início das coisas, à estrutura do mundo, à grandiosidade dos fenômenos, à força e ao peso dos acontecimentos, aos elementos primordiais que constituem a vida (água, fogo, terra, ar) e, principalmente, ligadas ao mistério do nascimento e morte de tudo p. 27).

Então, esses elementos são a materialidade para o brincar, são espelhos para a imaginação da criança. E o menino, quando toca com suas mãos, com seu corpo, com a matéria prima que vem da natureza, muito intimamente torna a tela um brinquedo que, ao compô-la, a construí-la, age e reage, pois, às vezes, a planta escolhida o machuca levemente como se fosse uma ferrada de inseto e ele para e espreita por alguns instantes. Mas a vontade de brincar, de explorar, de criar o mantém entretido. Imerso, vai descobrindo suas capacidades possíveis diante da tela que se transforma.

Por outro lado, para sentir a experiência, para que o imaginário nasça, não basta somente um depósito de materiais, imagens e estímulos, não há possibilidade da construção do imaginário se não houver o outro humano (Lópes, 2018), que nomeia, que propicia a criação de um tempo e espaço, que acompanha, que oferece a riqueza cultural que precede a criança para experimentar algo diferente na vida cotidiana.

Importante pensarmos na presença do adulto na creche, na figura da professora, de acordo com (Spyrous, 2018), numa relação democrática, que constrói o *corpus* do possível para que as experiências artístico-culturais nutram o imaginário, sustentadas pela sua disponibilidade sensível de acompanhar, de pensar nos significados dessas experiências estéticas para os bebês e nas implicações que a falta ou a imersão do fazer artístico promove.

Concordamos com Duarte Jr. (2010, p. 31), ao dizer que “uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas”, precisa ser alguém que tenha seus sentidos abertos e sensíveis para o potencial expressivo e criativo, e o fazer artístico, o seu próprio e o da criança.

Figura 27 Bem-vindos!



Nota. Exposição do fazer artístico na creche.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada

Episódio 10

O quadro foi exposto logo após a porta de entrada da creche. As professoras da Creche II B contaram-me que as folhas foram recolhidas do pé de ameixa amarela, no parque juntamente com os bebês, onde os bebês brincam praticamente todos os dias. Atentaram aos pequenos detalhes no momento que catavam, como tamanhos, secas e verdes, molhadas, rasgadas, sujas. Depois que estavam com elas secas e preparadas, os bebês, entre tintas e potinhos, pintaram com pincel, com o dedo e guache as folhas com as cores que mais gostavam e estavam à vontade para fazer como queriam. Houve muita diversão. Uma das professoras Rose, fez em cada folha pintada um arremate de crochê, tanto nas folhas pequenas quanto nas grandes. Formando uma grande flor. A moldura é uma placa de mdf sem pintura, parece um fundo de gaveta, de um armário. A inspiração é Susanna Bauer. Ela é uma artista alemã que dá um toque especial nos materiais naturais e os transforma em objetos esculturais e artísticos. Usa folhas secas, pedras rústicas e pedaços de madeira ganham vida nova com delicadas técnicas artesanais tradicionais como tecelagem e crochê.

Diário de Estrelas, 14 de agosto de 2019.

No contexto da arte contemporânea, recorre-se à produção artística da artista Susanna Bauer, tomando como referência os materiais que utiliza e os ressignifica como as folhas. A artista parece brincar com os materiais, e, ao mesmo tempo, reflete sua maestria no uso associada a técnica artesanal do crochê, vinculando o artesanal com o artístico. Estabelece um diálogo, mostra aprendizados que são passados culturalmente, e estão inseridos no contexto da produção visual contemporânea.

Diante das possibilidades ao conhecer a artista, se propõe uma aproximação com os bebês da Creche II B. Potencializar uma experiência artístico-cultural, para os bebês, é compreender que, para a criança, a arte interessa como processo vivido, experienciado, tudo para ela não passa de uma brincadeira (Holm, 2004). Então, com base em imagens carregadas de natureza, de artefatos culturais e simbólicos, configura-se, didaticamente, assumir um posicionamento que os incorpore ao tempo da criança contemporânea. Dessa forma, construir repertórios juntamente com os bebês, trazidos pela “arte e a natureza para dentro dos espaços educativos, possibilita a crianças e professores, que juntos, experimentem esteticamente a vida, deem asas à imaginação e desenvolvam seu senso estético de forma crítica e autônoma” (Pillotto, 2020, p. 197).

A proposta pedagógica extrapola o espaço da creche, a experiência tem relação direta com o mundo de fora e vai até as casas das famílias. Isso é manifestado em várias situações ao dedicarem atenção de qualidade aos familiares na comunicação, em relação ao compartilhamento e acompanhamento de responsabilidades sobre os interesses das crianças. Pela creche os familiares foram envolvidos por caloroso convite, os familiares entram na brincadeira de afetos dada por cores, linhas e fios, inspirando a tessitura do crochê, se tece uma memória de um tempo, de um familiar querido que faz ou fazia e transmitiu a prática.

Na mostra que fica no hall, sente-se a presença compartilhada dos familiares e dos bebês, e sua inspiração configurada na proximidade com a obra da artista. Ao ficar exposta por longo tempo, possibilita o fruir artístico-cultural constante, pois, continuamente, se deparam com algo feito por eles, no decorrer de várias semanas.

Duarte Jr. (2000) chama a atenção ao contexto da contemporaneidade, em que:

Numa realidade cada vez mais cerebral e padronizada, nossa apreensão tátil do mundo vem se perdendo enquanto forma do saber, na medida em que nossas mãos não se exercitam no ofício de tocar sensivelmente, de tocar com vistas ao prazer e à sabedoria que as coisas podem nos proporcionar pelo contato com a nossa pele (p.101).

A cada dia que passa, nos afastamos do contato com as coisas do mundo, e em relação aos bebês na creche, pensamos, cada vez mais, no uso de diferentes materiais que possam ampliar o repertório de experiências sensoriais e sensíveis aos bebês, pela tatilidade fina, pois, quando prensa, apalpa, espreme, separa, agrupa, sobrepõe e transforma objetos estabelece comunicação entre o corpo e o mundo, é necessário se fazer presente.

Figura 28 *Urucunzando*



Nota. Criações dos bebês a partir de sementes.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Episódio 11

Uma semente de Urucum caiu do enfeite da porta quando um pai buscou seu filho e bateu à porta. Os bebês olharam buscando reconhecer, meio assustados, desencorajados e não tocaram de imediato. Então, a professora Fernanda aproveitou a queda da semente e instigou as crianças a saberem do que se tratava, pois ficaram interessadas. Rapidamente ela se sentou no tapete e os bebês vieram para junto dela e se sentaram cheios de curiosidade. Eles tentavam ficar muito perto, não tiravam os olhos das mãos da professora, que abriu o fruto e mostrou as sementes que tinha dentro. Tentavam pegá-las, mas como a casca tem pontinhas duras e finas, logo tirava a mão. A Fernanda explicava:

Pessoal, isso aqui oh, se esmagar pinta de vermelho, igual o morango! E esfregava a semente na mão dela, na ponta dos dedinhos da criança que esticavam para ver como era.

Lary que estava bem na frente, praticamente colada à mão da professora, pega uma parte da casca e joga no tapete e logo repuxa a mãozinha dela. A professora perguntou se machucou. Ela dá de ombros... e tenta pegar de novo. Novamente retira a mãozinha e diz: - Uiiii! Tem medo! E se encolhe.

Fernanda diz: - Não precisa, é uma planta, uma semente. Então, repete algumas vezes, até estar confiante e segura para aproveitar a descoberta.

A professora continua a esfregar, mas mesmo esfregando não estava pintando, soltando pigmento. Foi um dos poucos dias de observação que vi eles tão entusiasmados com alguma novidade. Estavam concentradíssimos. Apenas Nathe ficou mais afastada, mas de longe olhava, cheia de curiosidade também. Aninha a outra professora vendo o movimento, também se abaixou e disse:

Tem sementinha? Deixa eu ver? Fernanda mostra aos bebês e fala que não pinta porque está muito seca. E olha para mim. Aninha, a professora, esfrega na mão dela e sai tinta. Começa a esfregar a sementinha na mão de Samuel e mostra que está pintando. Ana também pede, e fica feliz ao ver a tinta. Ficaram por um longo tempo ali, totalmente envolvidos. A semente de urucum é conhecida pelos

índios brasileiros desde tempos imemoriais, a primeira menção ao urucu ou urucum, fruto do urucuzeiro, foi feita na carta que o escriba Pero Vaz de Caminha escreveu em 1500 ao rei português Dom Manuel, comunicando a descoberta destas terras além-mar. Diz a carta, em certo trecho: "Estava tinto de tintura vermelha pelos peitos e costas e pelos quadris, coxas e pernas até baixo, mas os vazios com a barriga e estômago eram de sua própria cor. E a tintura era tão vermelha que a água lá não comia nem desfazia. Antes, quando saía da água, era mais vermelho". "E estavam cheios de uns grãos vermelhos, pequeninos que, esmagando-se entre os dedos, se desfazem na tinta muito vermelha de que andavam tingidos. E quanto mais se molhavam, mais vermelhos ficavam". Dados sobre a semente: <http://www.ebc.com.br/> Diário das Estrelas, 15 de agosto de 2019.

São muitas as vezes que se pode, pela observação cuidadosa do adulto, notar o que a criança está a apreciar, pelas pistas que elas dão, e (res)significar as intenções pedagógicas, incluindo o fazer artístico. Para Eslava (2020), este deve recuperar a experiências estética da criança diante dos acontecimentos normais da vida, porque, naturalmente, vida e a experiência estética estão perfeitamente integrados; não cabe ao adulto projetar nenhuma forma de ruptura, “sem perder sentido no crivo da lógica de uma cultura adulta: música para duas vozes” (p.64). Potencializar a liberdade para conhecer no seu tempo e autenticidade do seu ritmo, pelo viés da experiência estética, é fundamental para a autonomia moral e cognitiva dos bebês. Segundo Pillotto (2007), é preciso “educar e educar-se pela via do sensível” (p. 113).

A arte paradoxalmente articula e liberta, na busca de dar formas, no inédito encontro com outros materiais, o que, por parte dos bebês, ocasiona uma gama de outras descobertas. A capacidade e flexibilidade das professoras em reorganizar os seus planos, reequacionar o seu papel, sensibilizar, em função das sugestões, ideias e questões que emergem no brincar das crianças.

A realidade que observamos apresenta que as experiências infantis acontecem continuamente, em função do envolvimento das crianças no que estava a acontecer, algo distinto do que comumente se verificava no decorrer do dia no ambiente dentro sala, o jeito entusiasmado e concentrado como brincavam indica o valor altamente significativo da experiência.

Práticas e experiências, como a relatada, apoiam e sustentam a autonomia, aprendizagens e desenvolvimento das crianças em todos os domínios. Pela visão do bebê competente, sujeito e agente do processo educativo, detentor de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que o rodeia, aberto ao novo e desconhecido, com um gosto natural para aprender e ir mais além.

Vimos que quando os bebês Lary, Samuel, Ana, se aproximaram da semente, mostraram-se animados e Nathe, mesmo estando mais afastada, não estava alheia. Todos são sujeitos da experiência (Larrosa, 2002), pois buscam dar sentido ao que acontece, mas, para que os bebês desfrutem a vivência que constitui a experiência, é necessária linguagem usada como uma contínua brincadeira, proveniente do prazer compartilhado, fonte de alegria e de trocas afetivas.

Talvez, ao pensarmos em contínua brincadeira, lembramos Le Breton (2016), sobre a continuidade sensorial no movimento das coisas no mundo misturados a todos os sentidos, e Dewey sobre Arte, pensamento e experiência como frutos de interação contínua e cumulativa sobre o que se deseja conhecer e criar significados. Os bebês, ao darem mostras de querer saber sobre a poética da materialidade, com seus olhares desconfiados, intrigados, fazem com que se abeirem naquilo que, para eles, não há nome, história, pois, quando estava pendurado o fruto na porta, no quadro criado por eles anteriormente, com os elementos da natureza, já não chamava mais atenção das crianças no dia a dia.

O desassossego se deu após a queda do fruto e da retirada da semente pela professora, que se voltou à curiosidade inesgotável dos bebês, convidados a pôr a mão. Inicialmente, com a ideia de diluir o estranhamento, mas que, em poucos minutos, a mão que se move pra lá e pra cá, às vezes, por receio do diferente, procurou proteção ao corpo inteiro. Chegando a dar um passo ou se inclinar para trás, com olhar surpreso narram sua intimidade com o elemento da natureza, por repetidas e contínuas ações investidas de toques leves, rápidos, em seguida, percebem o que acontece, no fruto do Urucuzeiro. Afirma Holm (2007) que “tocar e investigar é o único meio de compreender o mundo” (p. 3).

Quando Lary se vê numa encruzilhada e afirma: — Uiiii! Tem medo! E, mesmo assim, corajosamente, por repetidas vezes, insiste em conhecer pelo toque das mãos, pela sugestão a todo instante de empatia com a nova materialidade, um novo conhecimento se dá pela recepção, percepção, que começa para ela a se configurar e se alterar do que ela tinha inicialmente. Uma das características das brincadeiras da criança é a repetição, na qual os bebês têm e elaboram novas experiências fugindo das mesmices padronizadas e dirigidas pelo adulto. Para o autor Benjamin (1984), “[...] a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’. Transformação da experiência mais comovente, em hábito” (p. 75), no qual a criança é capaz de saborear, repetidas vezes com revigorada intensidade, suas glórias e conquistas (p. 75).

Os bebês no grupo foram convidados, e surgiram diferentes movimentos corporais que sinalizaram às vezes uma instabilidade emocional em permanecer na experiência, mas eles, em momento algum, abandonaram a experiência, se mantiveram resistentes. Entender que os bebês mudam seus desejos, a mudanças e variações para além de puramente corporais, e que estas emergem de seu fluxo vital, é compreender que, a partir disso, eles vivenciam suas experiências estéticas autênticas para a construção de seu conhecimento.

E ao chegarem de perto o fruto e a semente, muito atraente para eles, começam a vasculhar o máximo possível de mudanças que ocorrem pelo deslizamento da semente em sua pele, no outro bebê, na professora. E se mostraram maravilhados com a descoberta, ao comparar efeitos diferentes em cada

um dos sujeitos ali, logicamente, ocorridos pelo excesso de fricção sobre a semente, os deixando manchados de vermelho.

No decorrer de todo o episódio, os bebês estão sempre muito juntos, e constroem suas próprias narrativas, e, ao ousarmos interpretar o narrar dos bebês, significa entender que tem um sentido que antecede o conceito, por detrás da palavra, de uma atitude e um gesto, e é imanente à fala. Merleau-Ponty (2006) diz que a palavra e a fala são presenças no mundo sensível dadas pelo corpo. A nução sensível e corporal dos bebês sugere a dimensão constitutiva de suas subjetividades entrelaçadas com a cultura da qual vão se apropriando em contínua evolução.

Ao que parece, pelo fazer artístico anteriormente realizado, os bebês capturam e selecionam indícios da cultura rapidamente de forma lúdica, como são novidadeiros, ao ouvirem contar sobre as propriedades, as características do fruto e senti-lo na própria pele, como inserção para uma experiência fruível, dada pelo fruir da exploração do elemento da natureza que se encontra neste espaço, o aprender passa pelo encontro da sensação corpórea e relacional com a materialidade.

Pela experiência estética, os significados envolvidos em torno do fruto que caiu são compartilhados, remetem e acolhem os sentidos dados pelas singularidades de cada bebê. Afetados pela experiência partilhada no grupo que convive na creche, interagem por um acontecimento que os envolve, apropriando-se de modos de ser, pensar e sentir (Bonfim & Ostetto, 2020). A riqueza da experiência mobiliza os sentidos, promove encontros com diferentes linguagens, instiga a percepção, apura atenção, sacia o pensamento, carregam possibilidades que potencializam as aprendizagens dos bebês, daquilo que não conheciam ainda.

Se acena de forma muito simples, e, ao falarmos de simples, não estamos falando de simplicidade quando nos referimos aos bebês, mas de intensidade, adensamento como diz Ostrower (2014), onde nada deve ser perdido, e, assim, se traduz o aparecimento das subjetividades.

4.5.2 Tempo e Ritmo: Regulação da Autonomia

Margeando nossas indagações sobre o que é pertinente sobre como se apresenta o tempo e o ritmo, Eslava (2020) trata-os como uma trama de fios, de processos de atuação (dadas pelas percepções, emoções e histórias de cada um), de forças que contribuem para a evolução e imagem da vida do ser humano no mundo. Completamos o pensamento com as palavras de Hoyuelos (2015, p. 47), quando afirma que “as crianças — sobretudo os bebês — não se movem pela medida do relógio. Seu tempo é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir, fluxo e

trajeto vitais”. É o tempo que vai deslizando, abrindo infinitas mudanças, ritmando nossas vidas. Num entrecruzamento biológico – cultural, em uma dinâmica temporal, não se pode ignorar nos bebês as capacidades evidenciadas pelos movimentos corporais, vocalizações, relações com o outro pelas experiências.

No diálogo entre dimensão estética e educação infantil, ao acomodar tempo e ritmo, de preocupar-se com a organização pedagógica demandada para experiência artística que, segundo Ostetto (2011, p. 33), “orienta-se por um tempo linear, rouba o momento do devaneio e de entrega e não condiz com o tempo de espera, do qual demanda a experiência sensível com a criança”. No entanto, a criança saber esperar estrategicamente, e busca pelos entremeios de ordenamentos e controle, escapes, brechas pelas oportunidades, para conseguir chegar ao sucesso.

Elencamos dois episódios nessa categoria que estabelecem conexão, que possibilitam criarmos um diálogo a ser aberto na ampliação das experiências estéticas dos bebês.

Figura 29 *Leite psicodélico*



Nota. Bebês sentados na mesa com pratos e tintas. Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Episódio 12

Os bebês já tinham dormido bastante, chuviscava de vez em quando, o tempo estava nublado e fazia frio, o que dava vontade de ficar aconchegado por mais tempo nos colchões. Todos estavam cheios de preguiça e demonstravam querer ficar um pouquinho mais deitados, alguns agarrados aos seus cheirinhos (acalantos pessoais). Depois dessa soneca longa, foi servido o lanche e as professoras anunciaram que tinham uma surpresa. As crianças ficaram todas arregaladas, ansiosas por saber o que era, e elas próprias estavam muito entusiasmadas com a experiência que iria acontecer.

A professora Roseane já tinha organizado, deixado separado todo o material antes que iriam precisar para fazer o que chamaram de “Leite Psicodélico”, para os bebês não causou efeito nenhum rebuliço ao ouvirem o nome da surpresa, mas quanto a mim fiquei curiosíssima. Os materiais selecionados para realização da atividade eram leite, anilina colorida (corante de alimento), cotonete, pratos e detergente.

Encostaram três mesinhas lado a lado no refeitório, formando uma mesa ovalada. E começaram a trazer os bebês da sala e os colocaram sentados, uns vinham e sentavam sozinhos. Iam acomodando

eles um a um, todos com as cadeiras bem rente da mesa. Os últimos a entrarem foram Caio, que olha da porta da sala, meio intimidado, tentando entender o que se passa) e Anne que circula pra lá e pra cá com um celular de brinquedo, achando-o mais interessante. Estes foram chamados a se sentarem pela professora Fernanda e posicionados nas cadeiras.

Enquanto Fernanda terminava de acomodá-los, a professora Roseane ia distribuindo os pratos, e ao mesmo tempo ia explicando que iria entregar um prato e dentro do prato colocaria um pouquinho de leite e que eles teriam que ter cuidado para não virar o prato, porque não podiam ter leite no chão. Mas as crianças, nem esperaram a conclusão da explicação e começaram a virar os pratos ainda sem leite, a lamber os pratos, colocar na cabeça e barulhar. Roseane com calma diz: — Vocês não podem virar o prato, tem que ficar assim ó, pra cima, e fazer a demonstração para os bebês. E continua a dizer: — Dudinha observa como a prof. Fez, mantenha o prato desse jeito pra colocar o leite! Porque Dudinha estava com o prato virado para baixo. E mostra a posição certa, levando um prato até o centro da mesa para que as crianças percebam.

Como se tivesse pedido ao contrário, os bebês imediatamente começaram a bater os pratos sobre a mesa, a virarem os pratos e com as mãos batucarem no fundo dos pratos, pareciam muito felizes e eufóricos com a brincadeira. Por alguns instantes, pareciam que tinham combinado a batucada e seguiam um só ritmo, todos empolgados. Apenas Veda sentado na ponta da mesa, leva as mãos para o alto, fica com a boca aberta como se estivesse gritando e diz pare por duas vezes! Parece desagradado e assustado com o barulho dos colegas.

Roseane alerta que se não pararem ela irá recolher os pratos, porque senão eles não ouvem o que ela irá falar e vai tomando das mãos dos bebês e desvira alguns pratos.

Mesmo demonstrando impaciência, os bebês vão (des)virando os pratos, enquanto isso, as professoras combinam como vão fazer a experiência. A professora Fernanda parece não ter clareza de como fazer e Roseane explica, dando a impressão que o planejamento tenha ocorrido por parte de uma só delas.

Em seguida, Roseane comunica os bebês que irá começar a colocar leite no prato e o faz. Os bebês vão ficando paradinhos e acompanham com olhos curiosos ela despejar leite no prato de cada um. Na sequência, Fernanda vai pingando anilina (usa duas cores) sobre o leite, não são os bebês que colocam as cores. Surpreendentemente eles não se mexem, estão completamente tomados pelo que acontece, só observam detalhadamente, enquanto as professoras vão pedindo pra não colocarem as mãos, para não derramarem porque só tem uma caixinha de leite e hoje vieram muitos amigos.

Na sequência, com detergente em um copo, entregam o cotonete embebido no detergente para tocarem o leite devagarinho, e como uma mágica as cores se misturaram. Os bebês até mexiam o leite, mas não demonstrava reação, satisfação, envolvimento. O único bebê que foge à orientação é Samuel que enfia as mãos na tinta, e se lambuzar. O que chama a atenção é que a experiência foi esvaziada de encantamento, pelo rigor do encaminhamento, do excesso de podes e não podes (ordenações) para os bebês e acabaram apenas girando o cotonete sem parar, misturando tudo. Elas não tiveram a percepção da reação química, da tal quebra da superfície, o que era esperado. O que elas realmente queriam era bater nos pratos, girá-los e no segundo momento vontade de comer o que está no prato e se lambuzar. E tão pouco, foram despertados para esse olhar pelas professoras.

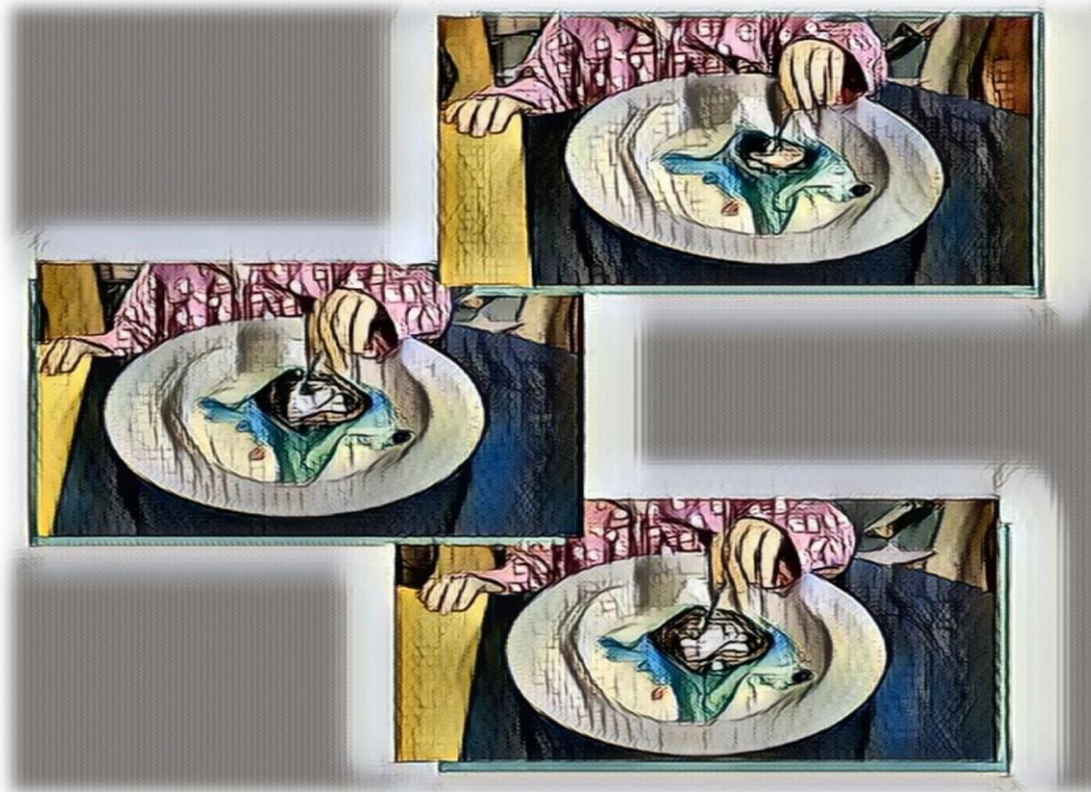
O ritmo imposto aqui, não é de fato o dos bebês, o que parecia, deveria ser uma experiência singular, estética acaba sendo sufocada por outras urgências adultas.

Diário das Estrelas, 03 de julho de 2019.

Ao buscar compreender como essa experiência artística se deu para os bebês, notadamente se percebe que houve interesse por parte deles. Primeiramente, arregalaram os olhos e silenciaram completamente ao perceber que algo novo aconteceria, se mostraria a eles, então, ficam disponíveis ao

que viria. Posteriormente, ao quererem intensamente explorar os objetos (pratos, tintas, leite, cotonetes) que, de certa forma, foram distanciados, cerceados e conduzidos por uma relação movida majoritariamente pela unilateralidade docente. No entanto, essa compreensão que, a princípio, parece suspender o valor da dimensão da experiência estética, na ação mesmo que vagarosa, com certa desconfiança dos bebês de mexerem e remexerem as tintas no leite, sem terem muita autonomia sobre o que realmente estava acontecendo, pois foram contidos pelo seu comportamento no início da experiência. Acolher a perspectiva malaguzziana que reconhece a construção da autonomia das crianças se dá pelo desencorajamento de seguir percursos para além dos previstos pelo adulto, o que emerge das tentativas de experimentar, de provar, de organizar, de escolher, de empreender novas ações em intercâmbios e interações, nos parece nesse episódio ter sido uma possibilidade um tanto subtraída.

Figura 30 *Primeira Sequência*



Nota. Bebê na mesa recebe o prato.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Mesmo assim, percebemos um ritual de delicadeza dos movimentos que, timidamente, iam se alargando no prato e da abertura de contemplar o diferente percebido pela reação química que se revelava instantaneamente pelo toque dos bebês. Há uma entrega sensitiva, solitária momentaneamente

em cada um na forma de relacionar-se com os objetos, do que ousamos dizer de “prazerar” com a experiência. Ou seja, há um caráter recepcional dos bebês diante da experiência, que se mostram perfeitamente sensíveis ao que se passa, ora demonstrada pela impaciência ora pela curiosidade, inquietação e pelo agrado de participarem na relação com os objetos e com o outro, mesmo que seja uma autonomia digamos consentida.

Figura 31 *Segunda Sequência*



Nota. Bebê na mesa começa a explorar os elementos (tintas e cotonete).
Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Parece-nos que, pela mediação docente, o que se queria causar era um “efeito estético” aos sentidos dos bebês ao condensar os elementos propostos. O que implica, conforme Jauss (1979), a eliminação de que o fruir se dá pelo isolamento, pois, ao entregar-se com o objeto, percebemos um comportamento fruidor, numa atitude estética, no caso como já mencionamos com um “efeito estético”, tratado como uma provocação, algo novo surge e que interfere na percepção e na imaginação, na prazerosidade em si, pois como percebemos há um interesse gerado inicialmente pela ausência de interesse. Essa reciprocidade do bebê em envolver-se com os objetos apresentados numa relação de troca estreita sensorial, de investigar pelo olhar muito particular, de aproximar-se daquilo que parecia até

meio mágico, pela fusão das tintas, percebida pelas expressões de espanto e novidade, nos leva a considerar “que o puro fruidor (portanto não estético ou não lúdico) se goza a si como fruidor” (p. 77).

Esse episódio nos traz outro enquadramento no que se refere à oscilação e fluidez da (im)potência dos agenciamentos dos bebês diante da experiência apresentada. Estar atentos como se possibilitam as experiências é ter a clareza que nada é impensado, exprimem-se registros com base nas referências de quem media a ação, no caso os professores. Há uma demanda de esforço, de conhecimento, de atribuição de sentimentos que, na maioria das vezes, fica difícil separar da prática pedagógica, sendo despercebida a real agência dos bebês ou erroneamente uma interpretação, um decalque rasurado que não corresponde ao querer dos bebês, entendendo agência como a capacidade de atuação, mas também seus efeitos (Prout, 2010) nas experiências cotidianas nas creches.

Vecchi (2017) expressa pela qualidade das propostas e dos procedimentos didáticos, atenção aos detalhes, as sutilezas, com consciência qual conhecimento pretende promover, tempos adequados, bem como a clareza na escolha de materiais riquíssimos em sugestões, memórias, significados e estratégias se constituem como questões estéticas e éticas, sem que sejam necessárias muitas intervenções dos professores.

No entanto, a linha da intencionalidade, às vezes, confrontou-se com a instrumentalização didática. Essa ideia de controle pedagógico rivaliza com a proposta de experiência marcada pela dimensão do sensível para a infância. Ao configurar com a relutância das professoras em facilitar, permitir um extravasar de movimentos, de gestos, de lambuzar-se, de que a experiência acontecesse com menos vigilância, aparece a ideia de uma concepção de criança a ser superada como sujeito social dependente, ativa nas suas construções conforme uma das teses de James e Prout (1997). Se despedaça a ludicidade, que pelo ato de brincar daria aos bebês o favorecimento de experimentar pelos cinco sentidos, especialmente o tato, considerado, sem dúvida, o primeiro na ordem da aparição dos sentidos conforme Le Breton (2016), mas a experiência pela sensorialidade continua pelo gosto, cheiro, temperatura e textura. Imprime pela importância da linguagem corporal e sua ação para o desenvolvimento da cognição, mais prazer, mais espontaneidade em participar, uma percepção mais agradável do que acontecia.

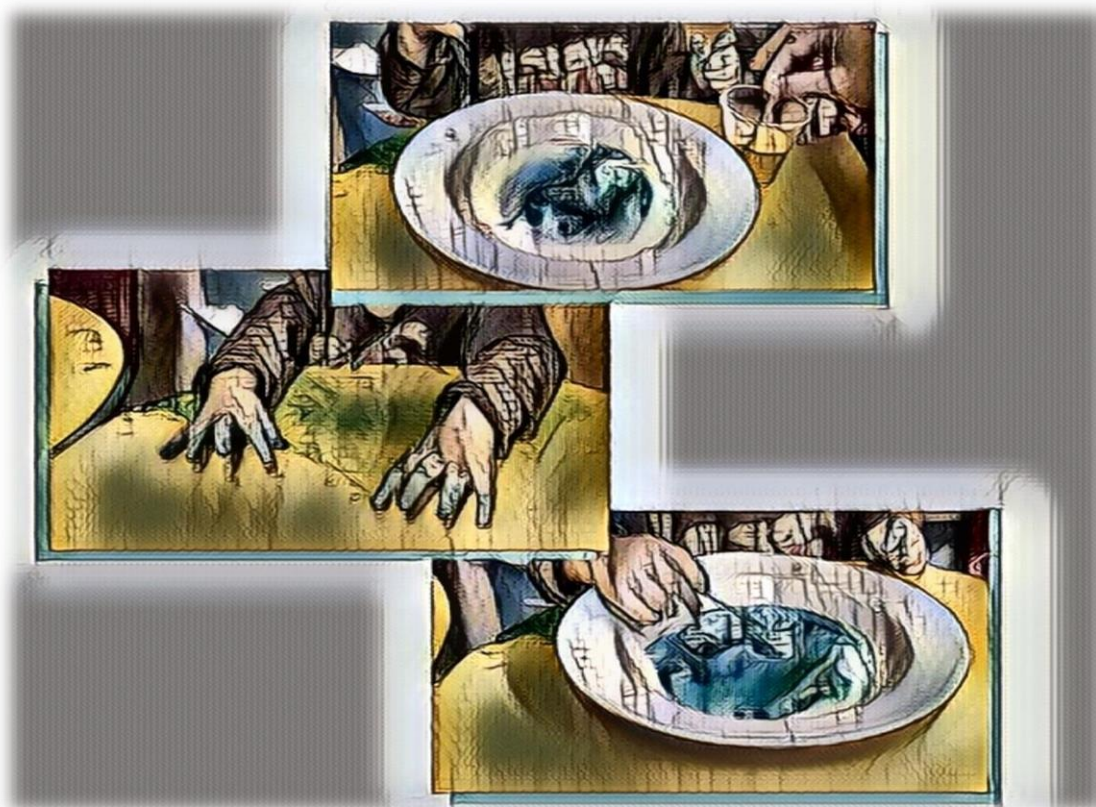
Conforme Merleau-Ponty (2011):

É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo “coisas”.

Assim “compreendido”, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto (p. 253).

O corpo pulsa em todos os sentidos no bebê, ele não está renegado das interações, e ao se expor ao próprio gesto, ele resiste ao tempo de espera. Se conecta com o que está acontecendo e o que irá acontecer na sequência da experiência, é o corpo que indica disponibilidade para questionar, para criação, marcar sua singularidade pelo jeito que se expressa, na maioria das vezes, sempre aberto à experiência.

Figura 32 *Terceira Sequência*



Nota. Bebê explora os elementos recebidos fora do prato.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Essas reflexões nos fazem pensar que as professoras, na atuação com bebês, assumem um papel de provocadoras de afetos (Pillotto & Clauber, 2017) nas aproximações com a arte e cultura ao envolver, plenamente, todos os sentidos dos bebês, ao integrarem e rechearem as práticas educativas com experiências carregadas pela dimensão do sensível. Descentralizar a figura docente nos processos educativos amalgamados, por anos, inspirar práticas artísticas descentradas do tecnicismo na educação infantil (Cunha, 2005), o que constitui um desafio particularmente para que os bebês não sejam privados de autoria como escolhas de elementos e tempos de manuseios nas experiências artísticas. Nesse

instante, se dá uma fuga da maestria, dos comandos e abre-se uma relação de coparticipação juntamente aos bebês (Tubenchlak, 2020).

Para Barbosa e Richter (2015), cabe “seguir as crianças e não os planos. São as crianças em suas brincadeiras e investigações que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo” (p. 195). Nesse sentido, requer reconhecer que nada acontece isoladamente ao acompanharmos os processos de criação e participação dos bebês, ou seja, de acordo com Holm (2007), “os materiais que são sentidos, tocados e manuseados não criam, necessariamente, uma ‘obra de arte’ visível, mas ‘algo’ próprio que está além disso”, algo que está a caminho e em busca do sublime, do desconhecido, do imprevisível. Dewey (2010) assinala a experiência como recheada de emoções, faz parte de um eu interessado no movimento que acontece continuamente.

No nosso modo de ver, como acompanhamos a ação do bebê na sequência 3, os bebês inversamente encontram formas de fugir de movimentos mecânicos ao tomarem as coisas que lhes são apresentadas. Houve, por parte do bebê Samuel, uma vontade individual, uma antecipação por mergulhar os dedos no leite e nas tintas, mesmo antes de ser oferecido um outro elemento, e estando as professoras presentes a todo o momento, não é possível impedir o impulso criativo, explorador. Ele contorna os combinados, os definidores de limites incoerentes para ele e se esbalda na tinta manchando o seu corpo e a mesa ao esfregá-la sem intimidamentos e com bastante fricção. Interessante destacar a inversão que o bebê faz ao viver a experiência, quando seu ritmo, seu fruir, criou a ordem, em que, geralmente, a ordem cria o ritmo. Poderíamos pensar no que Hoyuelos (2020b) refere quando fala da transgressão metafórica que alcança significados não cursados pela linguagem habitual, levando a novos modos de perceber e pensar o mundo e as coisas, ou o que diz Cabanellas & Eslava (2020) ao tratar a transgressão das crianças como a mobilidade do pensamento, a capacidade de ir de um lado para o outro, a transformação de uma atividade em outra, ao longo da sua elaboração.

A eles, os “bebês”, são conferidos um inter/agir com o mundo, num ritmo ditado pela espontaneidade (que não quer dizer livre de influências) e excitabilidade sensorial, uma porta de entrada para as sensações (Ostrower, 2014) que os liga, rapidamente, ao que lhes acontece no seu redor. Dentro da proposição da experiência artística, os bebês têm uma genialidade, dada pelo aleatório que faz parte do processo criativo dos bebês, ou seja, uma capacidade genuína de mudar o que está fazendo, de se distanciar da certeza posta pelo adulto e ocorrer no inesperado que não pode ser amputada, nem desdenhada nas instituições de educação infantil.

Expandir a subjetividade dos bebês na medida que há uma abertura, uma oportunidade de ampliação, somente será possível se não houver uma aniquilação das experiências vividas de forma integral, ou seja, impregnadas pelo gosto de fazer, pela ânsia da ação. Queremos dizer uma experiência complexa, qualificada, onde os sentimentos são compactados, de acordo com Dewey (2010), não estão alheios os afetos, as emoções, mas faz parte do eu interessado naquilo que se passa, que acontece.

Larrosa (2011), ao pensar a educação com base na experiência/sentido, afirma que as palavras produzem sentidos e criam realidades e potentes mecanismos de subjetivação e chama:

Princípio da subjetividade é porque o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. Contudo, se trata de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe a suas palavras, as suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações, etc. [...]. Por outro lado, o “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio (p. 07).

Ao pensar no bebê sujeito da experiência, dotado de subjetividade (Pereira, 2012), põe em relevo a importância das complexas relações dadas pelas diferentes subjetividades na creche (adulto-criança, adulto-adulto, criança-criança), investidas largamente de sentidos, de suas histórias, de cultura. Ele o “bebê” é aberto a várias possibilidades e formas de se expressar naquilo que são surpreendidos cotidianamente na creche, privilegiam-se, nessas possibilidades, as linguagens e brincadeiras com que transitam as propostas educativas. A considerar “expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra forma ao percebido e vivido” (Cunha, 1999, p. 25). É o modo de sentir, de entregar-se à experiência, de tomá-la como presente, de vasculhar com liberdade, de alinhar suas criações com base em estímulos e de repertórios que dão vazão à multissensorialidade, da inquieta e ímpar interesse de descobrir, que nos faz compreender que as subjetividades são constituídas de peculiaridades, ao nos referirmos aos bebês, se constituem na experiência.

Figura 33 *Bandeja de Experimentação*



*Nota. Bebês exploram materiais diversos (plásticos e madeiras) na bandeja.
Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.*

Episódio 13

Na creche II B, aconteceu um movimento durante a tarde, a Bandeja de Experimentação, após os bebês acabarem o lanche da tarde. Pareceu-me uma experiência nova tanto para os adultos como para os bebês. As professoras organizaram assim, professora Haidy dentro da sala selecionou alguns cestos com elementos da natureza para os bebês explorarem enquanto a professora Rose, organizou no hall uma bandeja com alpiste, comida de pássaros, funis e pás e potes de tamanhos diferentes e cores. Os bebês eram levados em grupos de três ou quatro para o hall para brincarem com as bandejas, com um tempo determinado pela professora, que nem sempre era igual para todos os grupos. Ficava ao gosto da professora que estava mediando a atividade, no caso, a Rose.

Enquanto uns estavam com uma professora na sala, outros seguiam para a bandeja. Na sala a professora diz estar trabalhando com eles o tempo de espera, as cestas estão dispostas por um tempo e ela canta com eles, mesmo eles querendo chegar perto da cesta. Ficam sentados enfileirados no armário esperando a professora autorizar a brincar. A considerar o tempo de organização e escolha dos elementos dispostos nas cestas, percebo que sempre há momentos de espera, o que causa por vezes uma tensão nos bebês, impaciência. Para estas organizações que demandam cuidado estético noto que sempre esperam em outro lugar, algumas vezes são colocados no solário até tudo estar pronto para recebê-los.

Na organização no refeitório para a experimentação com as bandejas sensoriais, a professora Rose dispôs para as crianças vários elementos, potes de vários tamanhos, duas bandejas plásticas

brancas, formas de fazer ovos de páscoa, garrafas de iogurte, de água vazias, colheres e pás de tamanhos diferentes, funis, copos plásticos, uma estrutura de madeira com uma garrafa pet acoplada que as crianças podiam derramar algo dentro e alpiste (comida de pássaro) que foi disposto no fundo da bandeja, mais ou menos um quilo. Ela a professora começa a trazer grupos de 4 crianças de cada vez, no total neste dia que observei foram 3 grupos de quatro, a atividade era alternada com uma sessão de jogos heurísticos que acontecia na sala de referência. Enquanto uma professora explorava a bandeja com as crianças, a outra mediava a outra atividade em sala. Esse tempo de exploração para cada grupo não teve tempo de relógio igual para todos. O primeiro grupo ficou cerca de dez minutos; o segundo uns sete minutos e o último foi muito rápido, acredito que uns 5 minutos. O mais interessante é que o primeiro grupo explorava mais, no estranhamento inicial acabaram por extrair muitas misturas com quantidades variadas, tocavam as pás devagar e com os olhos acompanhavam os movimentos da professora que por vezes fez algumas sinalizações de aprovações as suas iniciativas; se mantinham muito restrito aos movimentos quase não deixaram cair nada de alpiste na mesa ou no chão mesmo fazendo vários movimentos motores de levantar a pá e levar até um suporte de madeira que exigia uma certa destreza, de encher copos menores, de deslizar as colheres completamente cheias de alpiste e amontoá-las nos cantos da bandeja; o segundo um pouco menos, divertiram derramando com risadas em bom tom, estavam felizes nos seus experimentos e o último bem menos e de forma diferente dos demais, talvez porque o material para exploração já estava a acabar.

Acho diferente como a professora seleciona os bebês para participarem, talvez exista um critério, mas eu não percebi ao certo. Mas pela forma, pelo tônus do envolvimento em cada grupo, me pareceu que era por competência motora, mais ágeis, mais autônomos na ação. Apenas uma constatação a partir do que vi posteriormente. Eles vêm morosamente, desconfiados com o que está posto, a professora faz o encaminhamento e praticamente não fala nada. Apenas diz pra sentarem.

Eles obedecem e, meio sem saber o que fazer, vão tocando nos materiais e fazendo o que parece meio óbvio até para eles. Já que se têm colheres, bandeja, copos e algo muito pequeno para pegar e estão acostumados a brincarem de casinha, comidinha (uso o diminutivo, porque são expressões que costumeiramente ouvem). Em nenhum momento a professora intervém ou simula algum gesto que desencadeia outros. Ela apenas fotografa o que eles fazem em silêncio. Como era a primeira vez que estavam fazendo a bandeja de experimentação, sentia que ambos estavam aprendendo (adultos e criança).

A proposta tinha ocorrido na semana anterior numa formação continuada do grupo de professores, ministrada pela diretora. Presenciei as crianças em grupos de quatro, sentadas nas cadeiras na mesa, no meio tinha uma bandeja com alpiste e dependendo do grupo se apegaram a alguns utensílios que facilitava a experimentação, outros mais a pás e funis e outras colheres e copos, garrafas. A experimentação foi se dando aos poucos, à medida que as crianças ganhavam segurança para explorarem sem medo de serem repreendidas por derramarem, ficavam mais à vontade, aí sim pegavam os objetos e os conduziam da forma que queriam. Mesmo em grupo a experiência se deu sempre de forma muito individualizada, cada um fazia como queria, não havia troca entre eles tão pouco disputa. Havia um combinado de espera, de perceber o outro e dar continuidade e pausas para buscar o que restava. Como era só uma bandeja na mesa, eles se organizaram, sem precisar falar nada. Encheram, mexeram, esvaziaram, provaram, derrubaram, cataram com as mãos livres numa potência ditada pela habilidade de segurar, entretidos naquilo que intencionavam fazer, descobrindo sozinhos formas particulares de explorar e de brincar. Estavam tão concentrados; a cada movimento que faziam, buscavam, cada vez mais, uma precisão, ao esticar-se para ir mais longe e poder pegar mais alpiste na bandeja que estava longe; nem piscavam para não tentar não derramar de acordo com a abertura do pote que tinham escolhido. Havia muita insistência no que faziam, em momento algum ficaram desanimados por não conseguirem realizar o que pensavam, no mínimo trocavam os objetos e

continuavam a explorar. Era uma sucessão de tentativas. Cheios de tolerâncias um com outro, talvez devido à ideia de partilha dos objetos explícita ali.

Praticamente emudecidos o tempo todo, inclusive a professora que os seguia pelo registro fotográfico. Havia apenas um menino, que tagarelava por um bom tempo, mas não entendia o que queria dizer. Apontava para os objetos, mostrava para a professora, fazia suas construções falando consigo a cada movimento, como se quisesse uma explicação ou que participassem do que fazia. A professora retira os grupos e os devolve para a sala e eles ficavam sem entender porque tinham que sair. O tempo foi pouco, essa foi minha impressão, acho que a deles também.

Diário das Estrelas, 02 de julho de 2019.

A composição desse episódio demonstra haver uma organização para os processos de descobertas, de novas experiências, do aprofundamento das construções dos bebês oferecendo diversos materiais não estruturados em outros suportes como mesa, no caso da bandeja de experimentação e os jogos heurísticos, no chão. A “Bandeja de Experimentação” é uma parte da modalidade do “Brincar Heurístico²²”, fortemente caracterizado por compreender a criança como um “sujeito potente”, capaz de vivenciar novas descobertas “por si mesmo” (Goldschmied & Jackson, 2006). Destacamos que o brincar heurístico faz parte da prática pedagógica do CEI desde 2012, possibilita descobertas tanto para as crianças quanto para aos professores, permite repensar a prática pedagógica sobre a seleção de materiais, a organização dos tempos e espaços, desconstrói a atuação centralizadora do adulto qualificando as oportunidades educativas na creche (Fochi, 2019). A proposta aguça a curiosidade, concentração, pelo “bisbilhotar” livremente descobrem como a gama de objetos ofertados se comportam em determinados espaços quando manipulados por elas.

Trata-se de considerar essa marca docente, que, em momento algum, fez alguma interferência de relevância nos minutos decorridos da experiência sobre as construções, manipulações, combinações como juntar, espalhar, derramar, deslizar, equilibrar e catar. Fochi (2013), com base em seus ensaios sobre a prática pedagógica, conta que o adulto deve saber calar para compreender o que se passa, o que move os bebês, de guardar a palavra, o excesso de intervenção. O calar e o silenciamento possibilita observar a surpreendente ação dos bebês no contato com os materiais e os encoraja nas experiências por mais tempo em contextos altamente enriquecidos de oportunidades.

²² O brincar heurístico é definido por Goldschmied (2006), como uma atividade que envolve oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente sem a intervenção de adultos. [...] A observação de crianças dessa idade lembra a antiga história de Arquimedes no banho. Quando descobriu a lei de deslocamento da água devido ao volume do seu corpo, diz-se que ele saltou de dentro da banheira gritando exultante: “Eureka – encontrei!”. A palavra grega eurisko, da qual é derivada nossa palavra “heurístico”, significa “serve para descobrir ou alcançar a ou alcançar a compreensão de algo” (p. 147-148).

Fugir à tentação de dar orientação, de dar dicas, mostrar como se faz no cenário de observar a ampliação do repertório de construção dos bebês pode ser um pecado não cometido, no sentido de não obstaculizar, nem fragilizar as competências e interpretações no ambiente criado. Falk (2021) defende a não intervenção direta do adulto nem nas brincadeiras nem nos movimentos das crianças, assim, cria e transforma as condições materiais e subjetivas por meio de atividades cada vez mais iniciada e autônoma pela criança, em uma relação carinhosa e cautelosa, o que não significa abandoná-las ou colocá-la à margem desses momentos.

O primeiro momento e a primeira vez dessa experiência foram vividos pelos bebês inicialmente com bastante discrição de movimentos, com delicadeza, atenção, com muita receptividade à sugestão favorável de tocarem nos materiais não estruturados dispostos na bandeja. Essencial destacar o quanto cada bebê se manteve engajado continuamente daquilo que se ocupava. A experiência minuciosa de detalhes pelos sentidos torna-se apaixonante e sensível para os bebês. Reconhecer o mundo das materialidades, no refinamento da relação íntima que se estabelece com o outro resulta numa dinâmica de respeito ao tempo e ritmo dos ajeitamentos com o outro que, também, experimenta “cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar” (Barbosa, 2010, p. 2).

Na compreensão da experiência sensorial e sensível proposta, que não acontece pelo estrangulamento do tempo, conforme Larrosa (2002), toda experiência que denota um apressamento, a excitação do momento, está fadada a não deixar vestígios, se reduz a um estímulo efêmero e fugaz, dispositivos que deixam a experiência cada vez mais rara de acontecer. Ao voltarmos ao episódio 10, em um intermeio, observo que *“enquanto uma professora explorava a bandeja com as crianças, a outra mediava a outra atividade em sala. Esse tempo de exploração para cada grupo não teve tempo de relógio igual para todos. O primeiro grupo ficou cerca de dez minutos; o segundo uns sete minutos e o último foi muito rápido, acredito que uns 5 minutos”*, a experiência sensorial, independente do fracionamento do tempo, permitiu aos bebês manterem-se estimulados no preparo de suas combinações, satisfeitos com o que criavam; concentrados, fazem e desfazem repetidas vezes. Ou seja, se houvesse um tempo estendido, evidentemente haveria, ainda, vontade por permanecer na experiência, dado o envolvimento, como estavam absorvidos por suas próprias descobertas, sem contrastes de conflitos ao partilhar a assembleia dos objetos.

O que é cotidianamente subtraído dos bebês, forjado em primeiro pelo tempo, não é fácil de levar a uma proposta concretamente adiante com os seus entrelaçamentos teóricos. Ao mesmo tempo, é preciso dizer, que afeiçoar-se a escolhas que, de certa forma, modifiquem repentinamente os esquemas de expectativas dos adultos, poder resgatar o tempo e incrementar as experiências sensoriais

e sensíveis dos bebês com liberdade para que processos expressivos e cognitivos se desenvolvam na relação intensa com as pessoas, com as coisas que os circundam, faz-se um desafio ainda.

Uma outra contribuição, reconhecida, é a sedução estética durante a organização do espaço para o encontro com a bandeja de experimentação. Há um cuidado na organização do movimento que requer um processo criativo das professoras, muitas vezes revestido de objetos da cultura local ou/e condicionado à capacidade econômica da instituição. Parece-nos que há um amadurecimento do pensamento estético das professoras, por meio das experiências com o brincar heurístico. Declaradamente, havia uma preocupação que previa dar os bebês novidades no cotidiano, ao longo do tempo, progressivamente iam saturando sensorialmente os ambientes pensados para a exploração, provocação da criatividade com vistas a torná-las mais desenvolvidas, mais imaginativas ao encontrar (pedrinhas, bolinhas, florzinhas, grãos, pequenos objetos com profundidades, curvas, espirais, cores, texturas, tamanhos...).

Geralmente, os objetos na bandeja são categorizados em contáveis e incontáveis. Esses elementos compõem uma cena, um quadro bonito de ver os bebês apreciarem, se deleitam ao vivenciarem a experiência. Goldschmied e Jackson (2006) ressaltam as necessidades dos bebês com relação a cuidados de qualidade e como estes trazem encantamentos às aprendizagens “bebês precisam tanto de coisas interessantes e de variedade em suas vidas quanto as crianças mais velhas, e devemos pensar cuidadosamente sobre os ambientes nos quais eles passam o dia e os brinquedos que oferecemos a eles” (p. 112).

Nesse ponto, Vecchi (2017) ao se referir à criatividade, diz “a nossa mente é um caleidoscópio que pode produzir coisas novas. Provavelmente, quanto mais o caleidoscópio for rico de experiências vividas em profundidade, e não só informações superficiais, mais será capaz de fazer combinações diferentes” (p. 184).

Os bebês, junto do adulto, fazem extraordinariamente uma coreografia de gestos e movimentos que vão sendo experimentados quando, com jeito, “movimentos leves”, arrastam a pá pela bandeja, inúmeras vezes, na tentativa de recolher a maior quantidade de alpistes, nem sempre conseguem, mas não desistem. Ao contrário, insistem a partir de suas percepções sensoriais ativadas a todo o momento, têm “antenas sensíveis” (Vecchi, 2017), captam com interesse o que está a sua volta e as ampliam. O que conseguem catar, se espicham para levar até os potes, garrafinhas plásticas, funis e outra parafernália (um suporte feito com uma pá de madeira e uma garrafa pet) que servem como um escorregador de grãos que desemboca num copo, concentrados sem temor que os grãos se espalhem pelo chão ou por suas roupas.

Nessa relação, a criança não se sente vigiada, controlada, mais segura, excitada para pegar, trocar, imaginar com todos os sentidos. Essa relação se torna eficiente, pois, nessa experiência, dada pelo brincar heurístico, há vantagens, prevendo o agrupamento em pequenos grupos como a ação individual, com a diversidade de materiais não estruturados mais organizados (limpos, conservados). A sensação de intimidade e estranhamento com o objeto vai se misturando durante todo o tempo. As combinações, as construções permitidas, concedidas por meio de movimentos amplos, tranquilos, que se complementam ao manipular qualquer um dos objetos que o bebê tenha nas mãos. Assim, ele esquematiza, equipara suas construções individuais com seus pares.

4.5.3 Sons e Tons: Alinhavos de Gostos

Cabe destacar que acolher o aparente gosto dos bebês não é arriscar-se numa proposta pedagógica esvaziada de sentidos, tampouco um risco pedagógico, uma aposta (Becchi & Bondioli 2003), que deflagra a insistência num envolvimento aculturado dos bebês. “O gosto nasce, portanto, na intenção de quem produz algo de completo e significativo e quer satisfazer quem compreende tal trabalho ou usufrui dele” (p. 131). Ou seja, consoante Dewey (2010), a ideia de experiência estética articula-se à completude, à conclusão e, em relação aos bebês, é muito impressionante perceber os traços de continuidade de suas escolhas e a vontade que estas não sejam interrompidas pelo tempo rapsódico que estiverem dispostos a participar. Nessa categoria, por entendermos a riqueza do processo de fruibilidade como algo instaurado na proposta pedagógica, considerando que o episódio 14 é longo, não queríamos sucumbir uma letra. Então, o dividimos em duas partes, descritas na sequência e as analisamos.

Figura 34 Sombras e Rock



Nota. Bebês jogam-se no tapete em busca das sombras.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Episódio 14 (1ª parte)

Neste dia iriam acontecer alguns movimentos, comuniquei às professoras dos grupos que estariam por ali no período da tarde, pois os movimentos estavam planejados e gostaria de acompanhar. Pois não conseguiria estar em tempo integral em todos, mas que me chamassem, logo que iniciasse o movimento.

Perto das 14 horas, percebo que os bebês da creche II B, despertam do sono e acabam o lanche. Vejo em seguida a movimentação da professora Haiji, pois estou no espaço em frente à sala a organizar alguns registros. Imediatamente deixo as minhas coisas e passo a prestar atenção no que faz. Me dirijo à sala. Acomodo alguns pertences, me distraio inicialmente com os bebês, alguns chegam até mim, me solicitam e demonstram excitação com a movimentação da professora, dando mostras que algo diferente acontecerá. Rosilene, a outra professora referência de sala, dá suporte sempre que Haiji a solicita e permanece mais junto dos bebês. Para os bebês, Rosi pede que permaneçam sentados e aguardem a novidade. Eles ficam, alguns olham com uma certa preguiça para a movimentação, pois acabaram de acordar, outros se entretêm com brinquedos de casinha e bonecas.

Primeiro, Haiji escurece a sala com alguns tecidos e papéis, o que gera bastante curiosidade. Haiji leva para a sala o multimídia, notebook, caixa de som, e os instala, planejando projetar a imagem nos armários brancos que servem de acomodação para os colchonetes.

Logo, ao ligar o projetor os bebês chegam perto do armário atraídos pela claridade. Pelo notebook, dá o start e aparecem nas portas dos armários imagem de círculos coloridos em tons de azul, rosa e lilás que se intercalam e se movimentam harmoniosamente. Neste momento os bebês correm para a luz projetada, numa gritaria imensa e tentam pegar as bolas desesperadamente com alegria, se ajoelham na frente da imagem, esfregam as mãos na suposta imagem no armário, outros passam bem

na frente da lente do projetor o que gera luminosidade intensa em seus olhos e se retraem, se afasta momentaneamente, mas imediatamente retornam.

A professora mexe com o projetor e leva o foco para o tapete de borracha, as crianças eufóricas se jogam no chão e tentam pegar as bolas em movimento que são de vários tamanhos. Na verdade, é um fundo de tela de computador que a professora diz ser “bola de sabão” e realmente parece. A brincadeira segue por uns minutos assim, as crianças a explorarem sem pressa. Haidji vai até perto do armário, abaixa-se e no fecho de luz coloca sua mão e mostra a eles que as bolas podem estar na sua mão, movimentando a mão dela e os bebês começam a querer tocar na sua mão, pois acreditam que vão tocar nas bolas. Mas também percebem que as bolas estão nas suas próprias mãos, abrem e fecham a mão como se quisessem segurá-las e descolam do armário aos poucos. Infinitos gestos dão conta que estão muito envolvidos.

Figura 35 Luzes e Brilhos



Nota. Os bebês se agitam e gargalham com as luzes em várias direções.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Episódio 14 (2ª parte)

A professora faz com as mãos à sombra de um cachorro e pede que as crianças coloquem a mão na boca do cachorro. Convida a Vavá para colocar, ela fica toda sorridente, e segue o movimento do suposto cachorro até sair do foco da luz e ver o cachorro sumir. Mas não desanima e continua brincando. Neste momento, Meli pede à professora que também queira colocar a mão no cachorro. Todos ali, olham, tateiam e imaginam estar tocando no cachorro, demonstrando muita vontade de brincar. A professora mostra-se muito contagiada com o movimento e diz a todos que as bolas estão na testa de Vavá. E Meli sem ainda ter tentado pegá-las, só a observar diz: É bonito! Poucas crianças falam, apenas Meli, Vavá, Anna se expressam verbalmente com boa clareza. Os bebês continuam excitados e seguem tentando agarrar os sombreados pela luz.

Depois de um tempo sem som, Haidji traz um pen drive e o coloca na caixa de som. Neste momento as crianças estão super apreensivas e curiosas com o que vai acontecer, até porque as professoras os convidam, os instigam para o que está por vir. Estão todos ali à espera da continuidade num tapete emborrachado no meio da sala. A professora Haiji coloca o pen drive, porém ele não funciona e automaticamente entra uma rádio local que se chama Atlântida, que toca músicas diversas pop e neste horário estava tocando músicas remixadas. Os bebês ficam entusiasmados e começam a dançar, se balançam, riem alto e tocam nas bolas em movimento projetadas, mas a maioria dos bebês se volta para o lado da caixa de som, curiosidade sonora que toca alto e dançam em movimentos sem nexos para o adulto, sem direção. A professora olha para mim, como se quisesse me explicar algo, mas diante da felicidade das crianças mantém a música da rádio que era bem animada. Eu dou mostras de gostar da decisão que ela fez de continuar com a música.

Neste momento destaca-se André que desde o início do movimento, foi o que mais observou. Observador aos detalhes, registra com olhos o que lhe parece agradar, sem tocar em quase nada. Com um carrinho na mão fez alguns caminhos pelo armário por entre as bolinhas, ora afastava-se e quieto só andava por ali. Porém, quando a música remixada invade a sala, não é qualquer música, simplesmente The Wall (Pink Floyd) aqui remixada por Alok e Sevnenn. Percebe-se um André completamente diferente. Ele segue o som e se coloca à frente da caixa, olhando-a fixamente, mas está bem no centro do tapete praticamente. E envolto pelas luzes e som, mexe-se como se estivesse numa balada, segue o ritmo do som com sequência, estilo e animação. Percebe-se na sua reação um contentamento, numa gargalhada que está feliz e dança sem parar ao ritmo da música. Os demais andam por ali, e também demonstram gostar e dançam, de alguma forma também curtem. As professoras também vibram juntas e Rosilene grita: Uhuuuuu!

Haidji também os incentiva, dizendo várias vezes: - Dancem, girem, pulem! E percebe a desenvoltura particular de André, pois fala seu nome várias vezes, o incentivando. Dizendo: - Isso André! Seguem algumas falas da professora, que sugerem a eles que dancem, que girem e alguns acabam fazendo. Mas André tem seu ritmo próprio, gira as pernas uma vez e segue no embalo ritmado pelos ombros.

Na sequência das músicas, toca Sos (Laidback Luke Tribute Remix Radio Edit) e André continua absorto, então aparece Vavá, que demonstra timidamente querer dançar de mãos dadas com ele. Ele mesmo estando envolto na música percebe o que se passa, e estende as mãos para ela. Eles dançam apenas 10 segundos juntos, porque Vavá que pular e desagradou ele que tem um ritmo compassado com a música. A Vavá se afasta, coloca as mãozinhas no rosto, bate palmas, meio sem graça e tenta buscar outro colega para dançar, sem sucesso e fica desconcertada. Mas percebe-se o respeito que ela tem pela escolha do outro, pelo tempo. Ela não chora, não reivindica atenção do adulto, apenas se afasta. Nesse movimento, algumas crianças ficam na frente do André, dançam para lá e pra cá, ele caminha do centro do tapete e procura um lugar que não tenha crianças entre ele e a caixa de som. Porque não basta apenas ouvir, ele quer ter a visão da caixa, como se isso o aproximasse do cantor. E com muita graça e agilidade nos momentos de batida forte da música, faz movimentos extremamente rápidos com as pernas que saem do chão, seguindo a vibração da música. Demonstrando estar em completa sintonia com o que ouve. Outra música começa Old Town Road (Remix; Billy Ray Cyrus e Lil Nas X; Unofficial) e André continua dançando e procurando espaços para que fique à vontade na sua dança, noto que ele se sente seguro no lugar que está, fica com os pés afastados e firmes, mas com grande ginga nos ombros joga a cabeça pra frente e ora pros lados, como um roqueiro, em instantes de profunda imersão, envolvimento e alegria. Depois dessas músicas apreciadas pelas crianças, a professora decide voltar ao seu planejamento que era ouvir músicas infantis. Tira da rádio e coloca um pen drive que começa a executar uma música feita para criança. André não disfarça seu desapontamento com a mudança musical, e como se fosse um balão esvaziado, metaforicamente ele “murcha”, se encolhe, fica parado por um tempo e desconsolado senta-se no tapete, incrédulo não para de olhar para a caixa de som

tentando entender o que houve completamente aborrecido. Ademais, crianças seguem saracoteando para lá e pra cá, saltitantes e alegres não sentem a mudança.

Diário das Estrelas, 11 de julho de 2019.

Figura 36 *O Rock em mim*



Nota. Bebês dançam no tapete. Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

As constatações são mobilizadas no instante em que eu me entrego e, completamente aberta, pretendo, com curiosidade, compreender o episódio, elaborado inicialmente pelas professoras com o objetivo de levar aos bebês um pouco de distração a partir de variações de luz.

Essa cena não é fictícia, é real vivenciada em uma experiência artístico-cultural, a partir da musicalidade, produto da cultura endereçada ora para bebês ora para adultos. Se a educação infantil vivencia as linguagens, mobilizadas pelas experiências artístico-culturais, ferramentas e instrumentos para a criação, a produção, a contextualização e a fruição dos artefatos culturais e artísticos, não se furta de levar em consideração o mundo contemporâneo que as crianças se relacionam e que constituem suas subjetividades e identidades.

Sarmiento et.al. (2017), ao fazerem um levantamento das produções na área científica em Portugal, afirmam que “a figura da criança como produtor cultural, na variedade dos seus matizes e múltiplas determinações, confirma-se como uma das mais marcantes construções da sociologia da infância” (p.53). Com a nova figura da criança, construiu-se, também, um papel, uma presença

diferenciada dos adultos (família/escola/estado) daquelas conhecidas tradicionalmente, digamos, talvez ainda não bem definidas, entendidas, mas que sinalizam serem positivas e importantes. Com isso, a formação de uma nova e difundida consciência de imagem de crianças, de infância, de espaço educativo contribui para eliminar e diminuir generalizações e excessos estereotipados como infantilidade, docilidade, incapacidade que possam ocorrer por parte dos adultos, a formatá-los à sua maneira ao entender a infância.

Ao longo do tempo, no des(enrolar) dos estudos e das pesquisas, a integração entre as muitas linguagens e campos de saber, cada vez mais forte, marca o entrelaçamento da criança, a cultura imediata, não devendo mais correr o risco de entender a capacidade criativa das crianças como mera reprodução daquilo que ela teve oportunidade de ver ou observar em todos os aspectos da vida cultural (Vigotski, 2014).

Gostaríamos de abandonar os lugares por onde o imperativo pedagógico insiste em terceirizar o protagonismo infantil sobre o conhecimento, para adentrarmos nas reais escolhas dos bebês, que os favoreçam e tragam sentido para eles. Percebemos que se modifica o elenco de atores, com novo tônus, muito vivaz se tornam os bebês apontando o predomínio social de ideias e sentimentos menos alheios às suas experiências culturais e sensíveis. Nessa compreensão, Ostrower (2014), que o desdém pela experiência sensível, reflete o próprio desinteresse pelo ser humano, nas suas afetividades e potencialidades criativas.

“Tudo para a criança deve ser infantil?”, esse é o tema do artigo de Maria Isabel Leite, o qual reitera a importância de oferecermos experiências estéticas às crianças (independentemente de a produção ser infantil ou não) que possam ser incorporadas aos seus repertórios vivenciais e que venham a ampliá-los, contribuindo com sua formação cultural. Considerando esse questionamento, voltamos ao episódio em que os bebês foram convidados a explorar as diversas qualidades da luz, prestando atenção às variações de formatos e tons (azuis e rosas), projetadas no ambiente da sala, favorecendo uma condição de estímulos, de olhares e sensibilidades. Como sabemos, as crianças nascem com um aparelho sensorial extremamente sofisticado e equipado para receber uma pluralidade de incentivos que, com o passar dos tempos, podem ir se perdendo, dispersando. Então, cabe aos contextos acolher esses sentidos como receptores que elaboram as informações da realidade e nutri-los para que se mantenham despertos (Vecchi, 2017), para as experiências serem vividas.

Na montagem do proposto, uma experiência luminosa, os bebês observadores que são fazem os primeiros registros da movimentação, numa relação de proximidade com os objetos, instiga-os, provoca-os, devido aos efeitos que a luz produz, direta ou indiretamente, sobre eles. A projeção no

ambiente com luzes, sons, cores e materiais diferentes dos costumeiros trouxe frescor, ao atrair o centro de interesse dos bebês, que demonstravam fascinação e imaginação naquele espaço que, por instantes, inovou-se nas possibilidades. As imagens de forma simples combinam-se entre si, percebidas pelos bebês, aglutinam-se em suas expressões num tom afetivo alegria e empolgação, totalmente entregues ao inesperado.

Os bebês em contato com a luz interrogam os efeitos luminosos profundamente, buscam compreender sua presença e sua relação consigo. Pela passagem da luz refletida entre armário e o tapete emborrachado, a luz, que incide sobre seus corpos inteiros, seus rostos e suas mãos, que curiosamente é visível, mas não palpável, insere o bebê numa situação de investigação independente da sua idade. O toque jamais se resume a um simples tocar, ele remete a algo íntimo, é uma forma de palavra que exige resposta. Pelo sentido de tocar, a busca de sensações permite reavivar a sensibilidade no mundo que se esquia, seria o envelopamento do real e o simbólico (Le Breton, 2016). Logo, os bebês percebem pela sua insistência que agarrar, seguir as luzes pode ser cansativo e bloquear a sombra não nos parece ter sido uma estratégia nem das professoras e nem das crianças.

Encantados com o visível intocável, confrontam-se com as luzes numa experiência artística, dada pela linguagem visual que se compõe de cores, linhas, superfície, luz que resulta em formas arredondadas e coordenadas e faz com que os bebês se disponham a tentar alcançá-las em posições com as mãos, com os pés em vários movimentos para cima, para baixo, para os lados quase se integram a imagem, numa relação com o espaço e com os outros. Autonomamente reagem e regem, vivem concretamente pelo seu corpo/realidade/mundo quando estão envolvidas no jogo, no brincar e na atividade lúdica (Gobbi & Pinazza 2014).

[...] se confiarmos nas capacidades da criança, se animarmos sua atividade autônoma, veremos que é capaz de muito mais coisas daquelas que se crê normalmente. Dentre várias, de uma grande desenvoltura corporal e de uma grande atenção e curiosidade por tudo o que lhe rodeia. A linguagem corporal, a atitude das crianças, a expressão de seus rostos, nos demonstram isso. (Tardos, 2008, p. 48).

Resgatamos um fragmento do Episódio 14 que revela a aparente e real imaginação dos bebês, ao capturar as ideias que vão atravessando a sua experiência, potencializadas pelo deslocamento ou fixação das luzes, no qual, a professora faz com as mãos à sombra de um cachorro e pede que as crianças coloquem a mão na boca do cachorro.

A proposta da professora é aproveitar a área de luz, e criar, com as suas mãos, a sombra da cabeça de um cachorro. Assim, pede que os bebês coloquem as mãos na sombra projetada. Ela incita, que ao colocarem tenham grande cuidado, as crianças se aproximam e colocam sua mão, imaginando que seriam mordidas. Por algum momento, gritam e há um certo alvoroço que logo se desfez. Surpreendente como os bebês se mostram empáticos com a oferta dos materiais com luz, vinga a imaginação, sem aprisionamentos, medos pois o espaço tornou-se descobertas, criação. Desfrutaram da experiência num tempo sem pressa, às vezes individualmente, e outras vê-se um prazer compartilhado que influi nas escolhas de como agirem juntos diante das luzes. Não há supressão das vontades de fantasiar as coisas descobertas pelos bebês.

A professora percebe o diálogo de Meli em relação à Vavá, mas não faz nenhuma intervenção ou provocação que dê sequência a outras falas das meninas. Interessante refletirmos sobre a tom de admiração de Meli sobre o termo “bonito”, a prática da construção da estética. O uso da palavra “bonito” é qualificado como pertencente à arte, inscreve o bebê sobre o signo das coisas, manifestado pelo que lhe foi reproduzido pela fala, escrita, imagens de lugares, um muro, uma rua, uma roupa, de um rosto, uma viagem, uma casa, um animal, o que permite fazer assimilações. Não se trata de dizer, de contrariar a realidade, apenas ver como ordenamento da estética como belo é soberano desde muito pequenos, o que pode aprisionar a forma inteligível e racional de ver as coisas a partir de como elas se apresentam à medida que vamos nos tornando adulto, definem regimes de intensidade do sensível (Rancière, 2009).

Outro momento que trazemos com referência ao Episódio 14 diz respeito ao bebê André e sua preferência musical e a dança expressada, sentida por seu corpo inteiro.

Aparentemente, as proposições pedagógicas levam em conta a influência frontal das mídias audiovisuais, da cultura de massa, da indústria cultural. No entanto, lembramos que, claramente, havia uma preocupação docente com as músicas infantis (o que pode ocorrer na mesma configuração, uma sucumbência universal e unilateral da mídia) a serem ouvidas pelos bebês, em relação a outros estilos, no caso aqui o Rock. Com uma coreografia a ser ensinada pelo adulto e imitada pelos bebês que emolda a corporeidade e conseqüentemente suas experiências, suas vivências. Mas, como diz Cohn (2005, p. 35), “as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto” e compreender algo das experiências culturais que as crianças têm em casa é primordial, elas são criadas num contexto cultural diferente daquele que são educadas.

Chama atenção Guimarães (2008), para compreender que o valor das famílias e suas peculiaridades na vida das crianças, é muito importante, inclusive como função da creche (p. 153). Ao mostrar genuína consideração pelo que leva o bebê, André, ao mover-se, ao ouvir as músicas, saracoteia

todo contente transportado para um universo de sensações absolutamente aprazíveis, um tanto indescritíveis para nós. Esse cuidado é percebido quando há um prolongamento da música ofertada ao considerar o que André quer um pouco mais.

Sabe-se que há muito tempo a música afeta os corpos, está intimamente ligada aos afetos para além da linguagem, aos laços sociais, comporta uma capacidade fundamentalmente emocional, tema de interesse da psicologia e, particularmente, da psicanálise, em que o efeito provocado pela música atravessa o corpo, constitui a subjetividade e dinamiza as ações do sujeito.

Le Breton (2016) diz que o inventário das sonoridades se constitui ao longo dos anos, pode ser moldado pela educação e aprendizagens particulares. Os sons, o encontro com ritmos sonoros diversos, convoca para o desenvolvimento da capacidade de fruição da música, aprimorando a musicalidade nas crianças.

Imediatamente, ao ouvir o som, os sucessos musicais tocados na rádio e diferente das músicas infantis ouvidas costumeiramente na creche, André converte-os em divertimento, ainda que, de certa maneira, incompreensível, com razoável autonomia, mas não escapa à experiência de lhe dar um sentido, na sua relação com seu corpo e com uma fruição musical tão particular, enredada de movimentos e ritmos.

Por poucos minutos, o corpo é o mundo imaginado com abertura com/sentidos, há um domínio articulado dos movimentos que dão respostas do que não foi aprendido na creche, não é uma dança pronta, sequenciada por movimentos sinônimos para todos. Quantas vezes ouvimos que o corpo fala, conta? Para além de um convite a saracotear, realmente a dança revelada expressa um bebê autoral de suas vontades, de suas escolhas, do seu gosto, na performance que mistura dança, balanço com o visual das luzes e seus movimentos e o som.

Importante destacar, conforme Marques (2014), que nossos corpos não são somente nosso habitat, um instrumento para ajudar a dançar, ou seja, não 'temos' só um corpo, nós "somos" o corpo. Corpos estes constituídos e construídos com as relações que estabelecemos conosco mesmo, com os outros e com o meio ambiente e que são atravessados por diversas categorias gênero, idade, etnia, crença espiritual, classe social, orientação sexual o que nos torna único e ao mesmo tempo coletivo-sociais. Decorre que as atividades que envolvem música e dança linguagem artística que trabalha os corpos são, sem dúvida, um importante meio de inserção de cultura e fruição, dado pela brincadeira que é muito sério para a criança, portanto, a dança é mais uma forma de perceber, estar e imaginar o mundo.

A potência corpórea é compreendida por Meira (2014) como "[...] desdobramento de uma experiência que funciona desde um agir em direção a uma atuação que se configura como performance

pessoal” (p. 53). Todos nós vivemos o mundo corporalmente, e os bebês vivem e participam do mundo de maneira mais intensa, brincante. Esse processo circunscreve a constituição das subjetividades dos bebês, que se constituem de marcas culturais e emocionais, do seu feixe de relações partilhado com o adulto, as quais se conectam com muitas experiências.

Le Breton (2006), afirma:

O corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis de sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa a existência é corporal (p. 7).

Seria possível intervir, ou melhor, uma mediação que promova no bebê significantes pela via musical, que permite deslizar por seu gosto demonstrado, e que se insere na cultura de forma legítima e reconhecida socialmente. A trajetória do gosto decorrente de André, dos gestos e sua dimensão rítmica nesse tempo pode ser percebida que ultrapassa o ensino de “musiquinhas” e, por influência do consumo da música/estilo Rock, considerada no senso comum muito radical, pesado, veiculada pela mídia. Sente-se a partilhada pela família, as relações dos sujeitos entre si, com as músicas e com a própria tecnologia em outro ambiente diferente da educação infantil, pois na creche a frequência desse estilo é menos evidente, do que as músicas ditas “para as criancinhas”, por serem mais leves. A escolha e gosto por esse repertório se faz presente na realidade particular notada no bebê, absorvido pela música. Segundo Eslava (2020) “meninos e meninas são continuamente expostos a estímulos sonoros e movimento corporal que tem uma dimensão rítmica e constituem figuras culturais” (p.59). Ou seja, dança, músicas, objetos musicais carregam são carregados de símbolos multiculturais dos quais a criança se apropria num contexto de diversidade, e continua a evoluir, integrando-os ao seu processo de descobrir, modificando suas formas de interagir com o mundo.

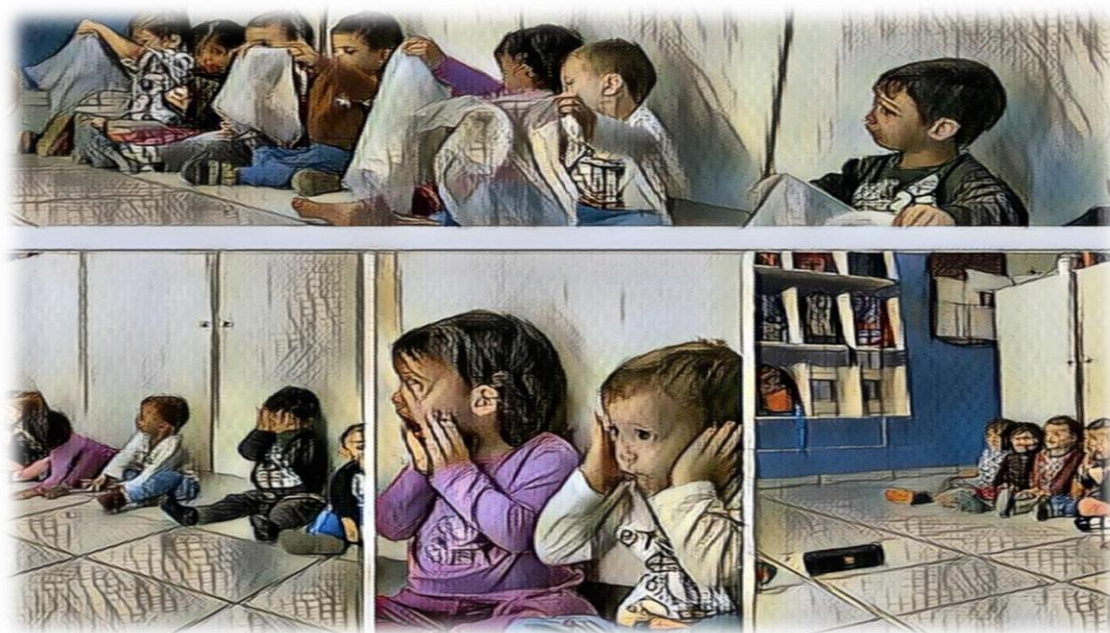
Nesse sentido, Eslava & Eslava (2020) cita o compositor Luciano Berio que associa os primeiros gestos das crianças como cruzamento de energias um “curto circuito”, como um conjunto de experiências condensadas, únicas, singulares em uma multiplicidade de sentidos que ocorre num determinado tempo, mesmo entendendo que não existem muitos trabalhos sobre o uso que as crianças fazem de seus tempos e espaços em contato com as produções sonoras. Destaca que os gestos infantis se desdobram ritmicamente no espaço, os bebês os guiam com seus corpos, seus passos, medem

ritmicamente distâncias, integram suas orientações em seus movimentos, brincam com diferentes posições do seu eu diante do ambiente, do adulto e do grupo social de seus pares.

Sabe-se que, se existe um modo de ser criança, uma cultura da infância, que não está solta, ela se constitui na relação com o universo social global. Isso efetivamente acontece também com a música, desde as crianças menores até as maiores, não excluindo o discurso inadequado das músicas midiáticas, repetido pelas crianças. As letras das músicas, em sua maioria, são unânimes em afirmar que há diferença entre música de adulto e música de criança, pela letra, pelo ritmo, pela melodia, pelos instrumentos usados, pelos vocalistas e outros.

Importa, nesse sentido, que, na creche, as práticas musicais, infantis ou não, individuais ou grupais, decorrentes das veiculações midiáticas, estejam ancoradas numa mediação educativa respeitosa, ética que garanta a diferenciação e às vezes a contradição desse universo, propondo estratégias que a levem a ouvir novas formas de fruição e expressão e ao conhecimento da música de diferentes povos, épocas e compositores.

Figura 37 *Ópera pra que te quero*



Nota. Bebês à espera do que irá acontecer.

Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Episódio 15

As crianças da creche I, tinham musicalização com a professora Bitá. Ela é uma professora nova na creche, substituiu o professor Yago, que até aqui, acompanhou os bebês e as demais crianças, e foi para outra instituição.

No início, logo que a professora chegou, houve um estranhamento por parte dos bebês e principalmente pela Sofi que chorou. No início foi para o meu lado, tentei acolhê-la, mas só ficou calma no colo da professora Fernanda, pois tem mais proximidade.

A professora de musicalização iniciou com uma canção de boas-vindas. Depois cantou uma canção que explorava a boca com muitos movimentos. Os bebês na sequência seguem demonstrando gostar muito. Uma das canções dizia “vamos viajar de trem” e a professora imitava o assobio do trem “Piuuuuuuuuuuu”. Eles balançavam, outros tentavam tocar, mexer o violão, mas a maioria ficava perplexa, olhando apenas e batendo palma costumeiramente no final de cada canção. Ficam muito sossegados.

Lena demonstra bastante interesse no violão, não querendo se afastar.

Antes de começar o movimento de musicalização estavam ensaiando Baby Sharp, para apresentação na Ação Cultural, que acontecerá daqui alguns dias.

Continuo o acompanhamento na creche II B, e sigo com a professora de música. Ao chegar na sala, com ajuda das demais professoras (referência) as crianças foram postas sentadas, enfileiradas de costas para o armário uma a uma de frente para a professora Bitá que se mantinha ao centro delas.

Cantaram as professoras juntas uma canção inicial para as crianças e que tratava de cumprimentos.

Boa tarde, como está você? Dizia a canção, até aqui tudo corre como de costume, as crianças acompanham e finalizam batendo palmas. Mesmo a professora sendo nova para as crianças, pois não há nenhuma forma de proximidade antes, o que gera sempre algum desconforto para os bebês.

Assim que as crianças estavam dispostas conforme organização e solicitação da professora de música, ela apresenta uma caixinha de som, a coloca entre ela e as crianças. As crianças observam a movimentação, o posicionamento da professora que fica de pernas cruzadas, sentada numa almofada e deixa tocar uma ópera em som bem alto. Enquanto a música toca “a professora” faz cara e bocas no decorrer de toda a apresentação da música. As crianças ficam impactadas, não se movem, de olhos grudados nos movimentos da professora, parecem estarem confusos de onde vem o som? Penso que estão a querer descobrir da caixinha, da boca da professora. Na verdade, quase nem olham para a caixa à sua frente. Vavá e Bi arriscam umas palminhas tímidas, mas logo para e olha disfarçadamente para o grupo.

Outras duas crianças, Duda e Enio, levam as mãos na boca aberta como a professora faz, como se estivessem surpresos e assustados. Cessa a música e diz:

Que música interessante?

Sabem quem está cantando?

É a Cecília!

Ela está se referindo a Cecilia Bartoli “Agitata da due venti” – Vivaldi, cantora lírica italiana e intérprete popular de óperas e que tem CD dedicado a Antônio Vivaldi e outros cantores da música clássica. As crianças continuam não interagindo, mas a ouvem com atenção.

Depois continuou a professora e puxou de trás de si uma sacola.

Vamos ver o que tem nessa sacola? Com um ar de suspense.

E tirou um lençinho branco feito de um tecido bem leve, sacudiu-o e foi passando a sacola para os bebês que um a um tiravam um lençinho, na ordem e sequência controlada pela professora. Por vezes eles queriam tirar mais lençinhos, ou entregavam a sacola não para o colega do lado, pulavam a sequência. Ela chamava a atenção de forma sutil, mas chamava. Haidji colaborou com a entrega dos lençinhos, para agilizar.

A professora pediu que segurasse o lençinho enquanto ouviam a música sem o canto. Mas quando Cecília cantasse eles deveriam balançar os lençinhos seguindo o ritmo da música.

Durante a apresentação da música, eles ficaram em grande parte apenas olhando a professora, sua performance e estavam bem impactadas com a ópera. Era tão novo o som que por vezes parecia ofender os seus ouvidos, até colocavam a mão tapando o ouvido. Sentiam, mas estavam aflitos no olhar.

Chacoalharam os lenços timidamente e sorrisos curtos como se sentissem vergonha. Os movimentos de braço apenas eram copiados, mesmo estando com um lenço de tecido fluido, era limitado pois permaneceram sentados o tempo todo.

Vavá a segunda vez que ouviu a música correu para o colo da professora Haidji, então, sentiu-se mais à vontade, segura e tranquila.

André olhava diretamente para a caixa de som, o tempo todo, estava realmente chocado. Mas percebi que as crianças tinham que manter uma disciplina, algumas exigências de ficarem sentadas, seguindo a sequência determinada para entregar os lencinhos na organização pedida. Dudu levantou e levou direto o lencinho para a professora. Ela disse com seriedade:

Não para mim, na sacolinha! Ele voltou cabisbaixo e devolveu.

Depois da recolha dos materiais, elas finalizam a atividade com uma música do repertório infantil. Canta e toca a música: Ontem à noite tive medo – elas demonstraram gostar bastante, seguem fazendo gestos ensinados pelas professoras.

Diário das Estrelas, 25 de agosto de 2019.

Esse episódio que revela a musicalização, não tão breve, revela muito sobre a recepção e apresentação da linguagem musical para os bebês, e como eles são particularmente seletivos, nos oferecem um bom ponto de partida para refletir sobre a produção do conhecimento sobre criança e infância.

A facilidade com que podemos identificar a proposição pedagógica para os bebês foge apenas à intencionalidade de despertar a sensibilidade, pois não há um caminho certo, e, de certa forma, provoca uma sensação de desconforto que resulta numa paralisia de movimentos, pela característica do estilo musical escolhido pela preferência da professora.

No entanto, ao mesmo tempo, não vemos que a professora falhou ao produzir uma experiência que levasse os bebês a experienciar o novo, o desconhecido. Serve para contribuir que, para os bebês, algumas proposições pedagógicas não combinam com o viés da surpresa, que decisões adultas podem negar e restringir a dimensão corpórea que implica conhecer o mundo, no fluxo de seus afetos, relações e impacta a construção de seu conhecimento sobre as coisas.

Segundo James e James (2017) e Qvortrup (2010), um dos principais argumentos teóricos apresentados foi que as crianças e a infância são constituídas por diferentes discursos e a necessidade de estudarmos os mundos sociais e as culturas das crianças das próprias perspectivas das crianças. Assim, considera-se a intensidade que a expressão do pensamento infantil revela, do contato com a musicalidade que os bebês vivenciam dentro da instituição cotidianamente e da extensão que experimentam com suas famílias referente a práticas musicais.

Durante a apresentação da música, eles ficaram em grande parte apenas olhando a professora, sua performance e estavam bem impactados com a ópera. Era tão novo o som que por vezes

parecia ofender os seus ouvidos, até colocavam a mão tapando o ouvido. Sentiam, mas estavam aflitos no olhar. Diário das Estrelas, 25 de agosto de 2019.

Pela característica própria da música, por seu caráter dramático e com uma técnica vocal virtuosa, ela provoca imaginarmos que está cantando, o que se está encenando? Assim, lembramos que a expressão do pensamento infantil revela jeitos singulares de gostar, não gostar, se expressar e fazer imposição diante daquilo que lhe afeta. Notadamente, nesse episódio, independente das intenções do adulto, o dado observado, mostra uma simultaneidade criada sobre as caras de surpresa e interesse dos bebês. Percebemos que as crianças não são meros aprendizes/consumidoras passivas, que apenas incorporam a cultura adulta a sua volta, que lhes é oferecida/imposta, pois pensam, observam e, pelos seus movimentos corporais, que, ao ouvir a música de Cecilia Bartoli "Agitata da due venti" – Vivaldi e, notar tendência de interpretação exagerada, nos parece que há um congelar do significado das vozes das crianças claramente. Entendemos que esse estilo não é recorrente na creche, e nem é apresentado de forma individual ou ouvido com frequência em casa. Então, causou no coletivo certo intimidamento, gestos mais artificializados e lentos durante a exploração, que durou mais de vinte minutos.

Trazer a apreciação de novas músicas, letras, ritmos e sentidos, sugerindo outros repertórios, significa compreender os múltiplos que a música comporta, especialmente se é veiculada no cotidiano dos bebês ou não. Esse conhecer leva ao entendimento da atenção dada ao que o som produz no bebê, se há uma resposta no sentido de querer ouvir novamente, se há correspondência de movimentos manifestados e alternados para além dos repetidos, sem interrupções de regularidades e balanços, se há contentamento de estar.

Delalande (2001) nos fala sobre a atitude do educador tanto ética quanto estética, no cuidado referente ao iniciar a criança em determinado sistema musical, deve iniciá-la à descoberta de sons e possibilidade de se expressar, despertar, ativar motivações nos comportamentos musicais. Tratando de bebês muitos ruídos e barulhos extremos, não conduzem a experiência estética, cabe ao adulto se aprofundar para interpretar as atitudes dos bebês diante a criação, é preciso desenvolver a capacidade de observar o que as crianças fazem e de mostrar aprovação discretamente, e não lhes dizer, de maneira direta, o que fazer na experiência com música e os seus estilos. Entendendo que a experiência estética – sensível e relacional – está perfeitamente interligada com as continuidades da vida, evitando projetar uma ruptura adulta na vida da criança. Uma sensibilidade focada no respeito ao outro, aos seus ritmos, modos peculiares de ser, de conhecer o mundo (Eslava, 2020). Assim, implica a abertura e entrega do bebê a um mundo sensível que o convida pela música não a decifrá-lo, mas a senti-lo.

Importante prestar atenção às formas sutis pelas quais o poder molda as relações entre adultos e crianças, sendo proveitoso considerar as participações dos bebês com sua sensibilidade, seu corpo, seus afetos, sua imaginação e sua criatividade, não se pode desconsiderar aspectos que são ativados durante a recepção musical a oferecer novas oportunidades levando em conta a característica da música e o contexto no qual ela é praticada. Ressaltamos que as experiências desenvolvidas na creche ainda se relacionam ou se espelham mais com o mundo vivido fora da creche tanto para o adulto quanto para os bebês.

Ao observarmos os dois bebês, Vavá e André que se veem seriamente implicados em suas emoções, nas possibilidades que encontram, por um elemento, o “lenço” mais ou menos favorecedor de sua interação, de seu envolvimento no momento de musicalidade. Refletimos, com Tardos e Szanto (2021), ao se referirem à construção da autonomia dos bebês, ao ato desejado – interesses espontâneos – e executado ativamente pelo sujeito por aquilo que o rodeia. Traz, a longo prazo, aprendizagens mais enriquecedoras, descobertas mais autônomas do que atos impostos ou suportados pela criança. A respeito do desejo da criança de ser ativa, implica disponibilidade por parte dos adultos a organização do entorno estimulante, que se interesse por seus atos, que acolha seu sentimento de sentir-se segura, sua comodidade motora, atenção individualizada para além de qualquer planejamento pré-estabelecido.

Essa ideia, articulada à possibilidade de experiência estética de Dewey (2010), que, para ser completada, se foge do automático, pois, se uma experiência é aligeirada demais, não permite viver a sensação daquilo a que se referia quando pensada, não sabe para onde vai. Ela chega ao fim, mas não alimenta uma experiência estética. Assim, nos parece que os autores confluem, ao entenderem que as descobertas e as experiências têm de ser apaixonantes para envolver todos os sentidos. Quando a experiência é refreada, como sugere Dewey, há o reconhecimento da coisa, da obra apenas, aproximando de nossa observação, da linguagem musical. Receptividade não é passividade diante de uma cena, estar sujeito a ela; é entrega, é rendição. Se há domínio, não temos resposta diante do que nos pressiona, na maioria das interações; se nos retraímos ao sentirmos medo, não criamos, não imaginamos.

4.5.4 Espaço e Ambiente: Arranjos de Sensações

Transparece essa categoria, pois, desde o início do ano letivo de 2019, foi criado um projeto coletivo da Creche, nominado “Arte e Natureza” com a participação de todos os grupos de bebês. As professoras, em trabalho conjunto com a gestão, a partir de um estudo sobre alguns artistas que

trabalham com elementos da natureza, escolheram alguns nomes para inspirar sua prática docente junto dos bebês.

Não queremos pensar num horizonte negativo ou limitante de como se dão estas escolhas, qual efetivamente a participação dos bebês no sentido de julgamentos ou apontamentos dos melhores encaminhamentos, mas indagarmos e refletirmos se essas escolhas abrangem e satisfazem as percepções dos bebês e se há preocupação com a fruibilidade artístico-cultural a partir da circularidade da prática pelas professoras conforme propomos anteriormente.

Ao falarmos de arranjos de sensações, entendemos que o tempo de intimidade festiva pelo bebê, dada pelo corpo inteiro e brincante, busca burlar o roteiro determinado, pelas relações com o outro, do viver prazeroso de estar junto no espaço, no ambiente estimulador que insiste em provocar um encontro sensível com as materialidades, que emerge nos instantes vividos na creche a oportunidade de badernar o criar, o admirar e irrigar o imaginar.

Alinha-se à intimidade criada a busca da singularidade das experiências artístico-culturais nos arranjos de sensações nos ambientes que levam os bebês a viver, habitar o mundo da creche, isto não significa simplificar ações por parte das professoras. Mas, como apontam Gobbi e Richter (2011), os bebês buscam a complexidade na intensidade das primeiras aprendizagens, diante das suas imprevisibilidades, curiosidade que flui ao seu ritmo, ao sabor de suas sofisticadas formas de recolher as suas descobertas.

Longe das exigências produtivas, reprodutivas e consumistas (Duarte Jr. 2000; Benjamin 1994), a entrega ao novo, a proximidade com a natureza, com arte, a diversidade cultural ameniza a padronização, uniformização das crianças e, o mais importante, não se opõem sobre o potencial da originalidade que dispõem os bebês desde que chegam ao mundo (Arendt, 2015). Sobretudo, conduz a olhar as crianças como protagonistas a partir dos percursos de seus descobrimentos, que compõem seus novos repertórios de aprendizagens e resultam processos que são vivenciados por elas, conforme Hoyuelos (2006) como experiências estéticas.

Figura 38 Crochetando



Nota. Panô elaborado com bebês, famílias e professoras.
Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Episódio 16

Os bebês estão sendo apresentados a artista a Hillary Fayle, que a partir de folhas caídas no chão faz um delicado trabalho de bordados com linhas sobre folhas com cores e formas diversificadas, a base do trabalho da artista são folhas secas. A artista foi apreciada por um tempo no grupo Creche II B. Dessa inspiração surgiram experiências interessantes junto às crianças. A primeira construção foi um quadro, onde os bebês coletaram folhas secas no jardim da creche do pé de um sombrero no parque.

Posteriormente, os bebês coloriram as folhas retiradas do chão nos tons rosa, azul, branco mesclando-as. Colaram elementos do mar, do jardim e houve enfeites com botões. Debruçados sobre as folhas, com suas mãos tornam a folha um brinquedo por instantes, demandam um tempo que reúne um certo modo de fazer, um jeito miudinho, vagaroso de tocar no que se pinta, na sutileza dos movimentos dos dedos que por vezes se arrastam até a boca, pintam aos olhos e descontroladamente movem em várias direções para além da folha, mas não há peraltices, bagunças na criação, há vontade de estar ali pintando mais e mais. Depois no tratamento docente foram dispostas num pano cru, sem pintura. Elas, as professoras, partilham da experiência com os bebês e organizam as folhas como se formassem uma desfolhada flor, onde a professora Rose fez uns pespontos para finalizar. Noutro momento, logo que cheguei na creche, os bebês da Creche II B, estavam acabando de acordar e foram para o parque. Me deparei inicialmente com as professoras da creche II B, que organizaram um painel com tecido cru conhecido como ráfia, com uma participação dos pais, formando uma espécie de tapete ou tela, penduravam pedaços de tecidos de texturas diferentes da base usada de fundo. Estes pedaços continham várias folhas secas de formas variadas e tamanhos diversos, pedrinhas, conchinhas, rendas e fitas.

Diário de Estrelas, 04/06/2019.

Esse olhar de inquietamento, com a criação dos bebês, materializado no panô, foi disposto para apreciação no hall, dando o privilégio de contemplação a quem chega, as visitas, aos familiares. Curiosamente, a rudicidade e miscelânea de materiais se transformam e se apresentam sutilmente em paisagens elaboradas em momentos distintos pelos bebês, em outro pelos pais, feitas juntamente com bebês em suas casas, tendo como inspiração Hillary Fayle. Essa ideia de folhas recolhidas pelos bebês na creche, no quintal de casa, no caminho que leva à creche expressa o interesse participativo de criar algo, de se intimar a partir da vivência experienciada na creche, traduz declaradamente o envolvimento coletivo creche, pais e bebês. Essa artesanaria repercute na vontade dos bebês de conhecer, de investigar, de catalogar, de fazer, que juntos de seus apoiadores adultos para além de imitar, reproduzir, eles criam muito rapidamente.

Percebemos que há uma horizontalidade no despertar sensorial, no aprender acompanhado nesse espaço desprovido de um tempo diminutivo de encantar-se.

Compõe a experiência dos bebês a riqueza de suas criações conforme Ostrower (2014), criar é viver, para a criança. “A criança age impulsivamente, espontaneamente para ver o que acontece (...). A produtividade infantil é rica em quantidade e descobertas. A nós adultos espanta muitas vezes pela ‘ousadia’, por sua liberdade de ação” (p.127).

Mallmann (2015) entende como características da potência criativa dos bebês a desvinculação da originalidade, genialidade ou inovação. Quer dizer, não se busca torná-los artistas, dotados de talentos ou habituá-los a seguir um modelo, mas sim por meio daquilo que nomeia como materiais potencializadores, pelas “possibilidades e experiências sensoriais/sensíveis” que exprimem (p. 68), criar algo com o que lhe é oferecido. Nessa proposta educativa, podemos agregar o que Vecchi (2006) aponta sobre a dimensão estética “[...] pressupõe um olhar que descobre que admira e se emociona. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo” (p.16).

De todas as folhas recolhidas pelos bebês da Creche II, e crochetas nas bordas pelas professoras, ramificam-se e se percebem por vários cantos as experiências artístico-culturais, suas extensões e destaque um deles, o solário. No solário também se criou um espaço agradável aos bebês, um lugar abrigado da chuva, que possibilita pegar um sol e com uma variedade de materiais disponíveis que permitem aos bebês explorarem como quiserem. É uma extensão da sala, um espaço cheio de possibilidades, que permite ir e vir da sala como desejam, a todo tempo, pensado para terem experiências sensoriais, cognitivas e sociais. Nesse espaço acontecem muitas transformações e são renovados de tempos em tempos de acordo com a proposta educativa. Criaram-se cenários com a participação dos bebês que davam conta de simular partes da casa como a sala de estar e cozinha,

ambientado com plantas, pequenos móveis de casa (pia, cadeira, mesa, armário), cortina de tampas coloridas de garrafa e uma espécie de móvel feito de aro de bicicleta, de fitas e folhas secas pintadas e com crochê. O ambiente ficou divertido e alegre.

Holm (2007) é categórica ao afirmar:

Os pequenos nos convidam a experimentar. Eles têm a arte dentro de si. Eles criam arte. Eles nos dizem algo. Algo que perdemos. Algo atraente e sedutor. Algo que reconhecemos. E que não podemos explicar. Tudo é muito maior. Para as crianças pequenas, existe uma conexão direta entre vida e obra. Essas são coisas inexplicáveis (p. 3).

Esses ambientes são aceitos na intimidade dos bebês, rodeados de construções artísticas na maioria do tempo, da qual eles se familiarizavam, cada vez mais, pelo toque desmedido e pelo rebuliço de emoções, sensações que os atraem e os fazem querer ficar continuamente na experiência que de maneira alguma se mostrou empobrecida.

Nessa perspectiva faz sentido o empenho na educação do sensível desde a mais tenra idade, o convite dos bebês, permite perceber que a arte estreita as relações pela sutileza e intensidade dos encontros, pelo faiscar dos processos artísticos, expressivos, criativos que acontecem sem ânsia de acabar, se bem explorada, como vimos pela construção de vários cenários, a experiência estética continua, se prolonga pelo apreciar detalhista dos pequenos. O modo como atropelamos o tempo, ao demarcarmos o início e o fim das proposições, interrompe, desconecta as experiências ligadas a arte da vida para o bebê.

Figura 39 Casa de Crochê



Nota. Bebês se escondem e brincam na casa de crochê. Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Episódio 17

A casa dentro da sala continua a ser tricotada pela professora Rose, praticamente concluída. Ela tem feito isso normalmente na hora da entrada das crianças. Segundo ela porque este horário é mais calmo. Feita em tons terrosos, será mais um lugar, um aconchego para os bebês, podendo ser criados ali dentro diversos ambientes. Mesmo assim, os bebês já adoram ficar lá dentro, por enquanto como não há nada lá dentro elas entram e saem o tempo todo. Convidam um ao outro, dando as mãos, sorrindo espiam pelas tramas quem está fora. Mas não permanecem muito tempo lá dentro, acham graça entrar e sair correndo, às vezes se escondem um do outro. A não ser para ouvir histórias.

Diário de Estrelas, 19/08/2019.

Favoravelmente, a riqueza dessa construção — que foi se erguendo aos poucos com a observação dos bebês, que instigados pela professora sabiam que algo bom estava sendo confeccionado para os seus deleites — nutria sua imaginação.

Chegar à creche pelo amanhecer, e se deparar com a casa dentro da sala, mudou toda a dinâmica daquele dia e dos dias que se seguiram. Ali se desencadearam muitas brincadeiras, transcorreram representações, o riso se expandiu, a palavra ganhou outros sentidos pela música, pela poesia, pelas histórias contadas que os aproximavam dos personagens alheios heróis e bruxas, onde o silêncio, por alguns instantes, se tornava território e a casa de crochê o abrigo esperado. Nessa

construção, colabora López (2018) ao dizer aparente quietude da observação — contemplação do que se passa ao seu entorno, do que o afeta acresce a sensibilidade, da forma como lê o que o rodeia, a subjetividade fica alerta.

Atentos ao que lhes rodeia, a interação com os pares ocupou um lugar importante, a casa tornou-se lugar de encontro e de esconder-se, de combinações e espontaneidade, de decisões, de escolhas, de recusas, às vezes a ideia que se tinha que poderiam habitar ali, demonstravam gostar, e de certa maneira, habitavam.

Pensamos que essa análise coletiva dos bebês, deflagra que são potencialmente improvisadores, inquietados e aquietados, ao disporem da casa, compreendida por eles como um grande brinquedo que adquire uma faceta simbólica, lúdica “brincar de casinha”, mas rapidamente mostram o sentido cultural de viver socialmente, pelas decisões de cuidar do outro, do corpo ser a referência (posições e movimentos) ao adequar-se num espaço pequeno e compartilhado para que a maioria coubesse, pedem ajuda, se ajudam pelo uso das palavras que começam a fluir, refinam suas escolhas e descobertas, fazem dessa experiência tecida coletivamente seu maior interesse, seu ingresso no imaginário, sua satisfação sensorial.

No entanto, é importante sinalizar que a partir de experiências como estas, os bebês recebem e partilham sobre o que se passa nas miudezas do dia a dia da creche. E os detalhes em criar proposições com e por bebês têm o mesmo princípio básico da pesquisa *com* crianças que é o controle do pesquisador adulto seja reduzido, no caso aqui, o adulto docente, permitindo que as crianças tenham papéis mais protagonizados.

Na intenção de reconhecer a voz das crianças, decorre do reconhecimento da criança como ator social, e não equivocadamente no esvaziamento do uso dos termos “dar a voz”, como alerta Marchi (2018), pois pressupõem-se que o dono da palavra a cede, benemeritamente, àquele que não a tem.

De acordo com Cussianovich (2005):

[...] o protagonismo se apresenta para nós como uma cultura que recupera a centralidade do ser humano, sua condição societal, sua educabilidade, sua constituição de alteridade substantiva. E no tecido social, o protagonismo é, sobretudo, uma conquista, é algo que admite processos e desenvolvimento fruto de relações sociais, de poder, de encontros e desencontros. Poderíamos dizer, que não se nasce protagonista, se deve aprender a sê-lo cotidianamente (p.16).

A considerar que isto tem a ver com a inquietude dos bebês, as expressões geradas a partir da participação do bebê sendo protagonista no movimento das proposições pedagógicas, sempre aumentará as tentativas, as possibilidades de criar novos sentidos para as aprendizagens culturais e como resistir a elas.

Figura 40 *Sombras do sol*



Nota. Bebês exploram as sombras no parque. Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Episódio 18

Estava um dia lindo de sol, não havia uma só nuvem “um céu de brigadeiro” como costumamos falar e as crianças curtiam muito estar fora da sala. E no parque havia hoje uma proposta muito interessante para os bebês, as professoras da creche II A, tinham colocado um tecido de TNT branco na grade do solário contra a luz do sol. Estavam colados em palitos de picolé vários animais feitos de cartolina como cobra, tubarão, tigre, sapo e galinha. A professora Roseana estava com Anne no colo, ela só queria estar de colo nesse dia, estava um tanto chorosa, mesmo com a menina no colo começou a brincar e falar alto na frente do lençol, chamando rapidamente a atenção de alguns bebês. Quando ela colocou contra a luz do sol o recorte de tubarão projetando a sombra na tela branca, todos se encantaram. E assim, outras crianças também se aproximaram e tentaram fazer sombras com os recortes dos outros animais. A professora cantava uma música infantil chamada: “Todo bicho que tem fome”, e segurando um recorte de sapo fingia beijar um tubarão que estava na mão de Anne, produzindo as sombras. Anne distraiu-se, interagiu e esqueceu que queria ficar com sua mãe, que também é professora na creche. As crianças que assistiam adoravam e se familiarizavam com o que acontecia, pois, as imagens podiam se alterar, principalmente de tamanho.

Logo, outros bebês vieram e colocaram os dedinhos na boca do tubarão, agora seguro pela professora, gritavam fazendo de conta que estavam sendo mordidos pelo tubarão e se assustavam recolhendo os dedos cada vez que a professora Roseana com o tubarão em punho dizia:

Cuidado!

Alguns até corriam, foi uma festa!

Anne permaneceu o tempo todo da brincadeira no colo da professora Roseana, a professora dizia:

Ana coloca tua mão para cima, para o tubarão aparecer!

Ela colocou timidamente, e a sombra logo surgiu. E as demais crianças colocavam as suas figuras brincando também. Como se mantinham bem próximas ao lençol, as sombras não aumentavam de tamanho bruscamente, não causavam estranhamento inicial. Interessante também porque só atentaram ao formato dos bichos que carregavam nas mãos, mas não perceberam as sombras, formas maiores, avantajadas provocadas pela fisionomia deles e nem a professora fez algum movimento nesse sentido. Não houve uma exploração que seria possível dada a posição do sol e intensidade do mesmo, o que geraria outras sensações.

Lary estava emburrada, de braços cruzados, olhando tudo sentada num pneu, mesmo sendo muito curiosa e participativa, manteve-se longe, mesmo diante do agito dos demais.

Muito interessante o que a professora Roseana fez na sequência depois de se fartarem de brincarem com as sombras, ela começou a contar uma história inventada a partir dos animais recortados que tinha nas mãos e fizeram sombras e caminhar pelo parque, e praticamente todas as crianças que estavam no parque a seguiam. Ela escolheu a cobra e disse: — Onde está a cobra? Tá aqui? Cadê? e apontava para uma árvore. Outra professora Cleide imediatamente entrou na brincadeira e começou a fazer o barulho da cobra “guizo”, as crianças estavam enlouquecidas e curiosas. Cada um apontava para um lado e gritavam: — Ali, ali, ali”!

Então, a professora apareceu e disse: — Gente eu hein, eu não sou cobra! Eu só estava imitando o barulho da cobra!

Chegou bem perto deles, andou entre eles e repetiu o som, eles ficaram um tanto desconcertados. Roseana reforçou: — É a cobra ou a professora Cleide?

Um deles falou que é a cobra.

Rapidamente a brincadeira se transformou em outra e Roseana seguida pelas crianças, agora começa a cantar uma canção envolvendo muitos dos animais utilizados nas sombras. Ela cantava, mostrava o animal no palito e perguntavam o que ele come? Na melodia da música, as crianças ora respondiam outras não, mas acompanhavam com entusiasmo. A pergunta que mais responderam foi quando indagados sobre o que o macaco come? Gritaram banana. Lary entra na roda meio atônita, chorosa e pede colo. Carinhosamente a professora a acolhe e segue dando atenção aos demais.

Diário de Estrelas, 25/06/2019.

Indubitavelmente a inserção de materiais potencializadores reside no chamamento, na sensibilidade do adulto em propiciar um momento para o criar, o imaginar representados pelos singelos palitos, recortes de cartolina em formato de animais e generosamente projetados à luz do sol faz-nos pensar como é povoado o imaginário infantil, na inteireza da experiência e seus múltiplos significados.

O fluxo da continuidade dessa experiência é enriquecido pelo entusiasmo do bebê em brincar, na movimentação leve e graciosa transparece a luz do sol as sombras e muitos efeitos são alcançados, naquilo que conhecemos popularmente como teatro de sombras, reconhecido como arte. Para os bebês

desfrutar da novidade dada no percurso traçado pelos gestos que se movem indiciados de imaginação, aguçada que se comunica e se relaciona com as outras crianças e a professora. Quando o gesto toma conta, expressa o que se quer, ele ocupa um lugar para o bebê de construção do ensaio da subjetividade, do alargamento de um decifra-se e decifrar o outro pelo estranhar e pelo familiarizar com o inesperado.

Na perspectiva da Sociologia da Infância, como já referimos, Sarmiento (2003) elege quatro eixos que estruturam as culturas da infância, interatividade, ludicidade, fantasia do real e a reiteração, sendo que nesse conjunto de elementos, Coutinho (2010) incluiu a comunicação por diferentes linguagens, dando destaque ao corpo, particularmente no caso dos bebês. Sobre a fantasia do real, a maneira como ele fala é um “mundo de faz de conta” em que o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena (p.12). Deste modo, o “real” para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no ato de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade (p.13).

Destacamos que Rodari (1982) também defende esses entrelaçamentos entre fantasia e racional, cognitivo e imaginário a serem perseguidos na educação. Assim, nos parece óbvio, a creche deixar transparecer e viver de modo aprofundado o pensamento criativo e curioso das crianças, e certamente, quando os bebês se mostram felizes e encantados ao verem um beijo entre um sapo e um tubarão não se sentem ameaçados ou, quando os bebês gritam com a possibilidade de serem mordidos pelo tubarão, neste momento lhes é real o tubarão, dada a imagem que se compõe e decompõe na luz ao afastar-se deles causando segurança, para em seguida se mostrar novamente trazendo medo e euforia e depois desaparecer outra vez. A excitação de descobrir os levam a se surpreenderem várias vezes, com os jogos de luz e sombras que criam e imaginam nessa dança com as mãos uma série de construções inteligentes, uma alegria para as ideias como: a) o tubarão tem fome; b) o tubarão tem dentes; c) o tubarão dá medo e assusta; d) o tubarão faz carinho, beija o sapo, percebemos que a experiência permite pelo gesto que há espaço para o imaginário, há liberdade para pensar, para subjetivar ao se intimar com o que se passa.

Assim, a experiência ofertada sugere a interlocução entre o real, a imaginação, o potencial criativo como refinamento da inteligência tornando potencialmente infinita de descobertas sensíveis. É fundamental acolher a potencialidade do bebê em relação ao inacabamento da complexidade dos processos de conhecer, sua curiosidade força motriz que o mantém constantemente empenhado em compreender, dar sentidos — saborear — deleitar-se com a experiência. Não há como apartar, ignorar as ações dos bebês e suas criações autênticas diante da projeção das imagens ampliadas que compõem,

esteticamente, o espaço organizado, estimulante para a construção de sentidos e significados reais e imaginados ao verdadeiramente viver uma experiência convidativa. E aquilo que eles não fazem perde a importância perto daquilo que já fazem (Tardos & Szanto, 2021).

A ideia de aprendizagem não linear, na relação empática e intensa da escolha feita pelos bebês dos materiais apresentados, dos recortes por um bicho em especial, ou de outros que os rodeavam segurados por outras mãos, como observamos tubarão, sapo e cobra. Os efeitos que conseguem pela exploração de luz e sombras, e posteriormente pela professora com desdobramentos, aproveitando o envolvimento e entrega dos bebês, amplia a experiência estética ao inserir uma canção, tudo leva à subjetividade que se revela nos aspectos expressivos.

Musatti (2011) nos mostra a necessária articulação entre os processos lógicos e simbólicos com as condições de aprendizagem oferecidas às crianças, e, desde a idade mais precoce, o interesse e o domínio do objeto que desejam por maior parte do tempo, intensifica a experiência, dá o tom para fruir. Nesse episódio, por meio das brincadeiras de faz de conta com criação de uma situação imaginária, onde se mantém longa troca com o adulto, mostrando prazer em repetir uma sequência que favorece e fundamenta a autonomia. Para a autora, a qualidade da experiência na creche está relacionada ao significado que ela lhe atribuiu e pelas trocas sociais tanto com adultos ou outras crianças e que são reforçadas nos bebês precocemente. Impressionante como a riqueza da experiência concede perceber, especular sobre a capacidade do bebê não apenas para sentir, mas para pensar.

A insignificância de uma experiência artístico-cultural compromete o valor da fruibilidade artístico-cultural, pois reside, precisamente, na capacidade de o bebê interpelar, por meio da exploração, criação e fruição de universos simbólicos e sensíveis pessoais, e o mundo do faz de conta faz parte, carrega essa construção.

4.6 Um Contexto formativo com as professoras

Nesta perspectiva de ampliação do repertório cultural docente, trazemos para a escrita da tese o relato da primeira parada pedagógica que aconteceu no mês de fevereiro, em uma visita à Fundação Cultural, que tem, em seus salões, mostras de artes contemporâneas, onde a investigadora esteve presente.

Figura 41 *Formação de Professores – Fundação Cultural de Blumenau*



Nota. Vista a Fundação Cultural de Blumenau. Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada

Nesse dia, participamos de três mostras. A primeira visita foi ao Salão “Elke Hering”, que é um artista de referência na cultura catarinense. Ela transitou entre esculturas e a programação visual, auxiliando na execução de grandes vitrais religiosos em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Nessa sala criou-se um espaço de concentração do potencial artístico, agregando as mais diversas linguagens das produções artísticas de Elke. Desenhou, esculpiu, pintou e revelou a beleza e a complexidade da arte com seus traços. O segundo salão a ser visitado foi de Roseli Ritzmann, com as obras “Variáveis Estruturais”, conforme curadoria da obra, dilata-se em experiências estéticas, expurga, grita a liberdade. Ela (des)constrói sua forma, estando (ex)posto a vida, e a imprime os sentidos como se materializam, gravados com partículas de composições, testemunho possível somente de quem vive e sente. E o último salão fixo chamava-se de Pedro Dantas, ele desenvolvia belas artes com desenhos, pinturas e esculturas, mas foi a escultura que prevaleceu com obras compenetradas de paixão pela dança e as vivências do artista pelo mundo, devido com intenso envolvimento no mundo do Ballet quando jovem. Nesse salão, estavam expostas sete obras de Samuel Caixeta “Habilidades e Dons” em telas no estilo arte pop com temas e cores alegres e de Rogério Borges “Mitoplasmas”, funciona como uma arqueologia de seres

inventados e tais habitantes do seu imaginário parecem obstinadamente sufocar o ilustrador. A exposição não faz sentido, ela é o sentido: é a relação da alma com sentido do olho.

No final da exposição, a curadora fez uma roda de conversa com o grupo de professoras e equipe gestora, um momento especial. Foram à baila, temas como a valorização da cultura, a relevância de as professoras participarem de um momento formativo em relação à arte e cultura, imersas a uma educação sensível, como ação agregadora, criadora e promotora das práticas pedagógicas.

Essa escolha demonstra o interesse provocativo de despertar para o saber estético, a fruição das professoras, a experimentação em arte e cultura, a considerar o contato com as múltiplas possibilidades de contato com arte, constituem um processo de formação mais humanizado, mais sensível e, conseqüentemente, contempla um processo de aprendizagem para além dos aportes pedagógicos e teóricos, leva a movimentos mais artísticos e culturais e menos ilustrativos e didatizados com os bebês. Ostetto e Leite (2012) colaboram para "sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor, contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro" (p. 23).

Ao contar essas vivências, deixamos claro que a inserção no campo foi se estranhando e se familiarizando em diversas situações, em que as observações foram sistemáticas e ao acompanhar movimentos pautados nas formações, as ditas "Paradas pedagógicas"; no acompanhamento dos planejamentos pedagógicos semanais, elaborados para cada grupo de crianças que previa experiências diárias; nos encontros com a equipe gestora e nas reuniões com os pais ou responsáveis; no repaginar dos espaços que se constituíam em inovações, bonitezas quase que diariamente trocados e, nesse "composê" de impressões, interrogações e descobertas, fomos inteiramente entregues as vivências dos bebês.

Na continuidade destes percursos formativos das professoras, que dialogam com a pesquisa, em meados de setembro de 2019, tivemos três encontros que duraram, aproximadamente, duas horas cada um, participaram todas as professoras envolvidas na investigação, e o encontro final com as professoras tratamos do que seria a devolutiva, antes dos dados analisados. Mas sinalizando que eticamente eram necessárias algumas reflexões antes da retirada da investigadora do campo investigado e informá-las até esse tempo de como tinha sido esse percurso. Esse momento trouxe tranquilidade a todas, inclusive à investigadora. Esses encontros realizados numa investigação qualitativa, teve como foco possibilidades formativas, realizados nas horas atividades das professoras.

Figura 42 *Mosaicos*



Nota. Mosaico catalogado com as propostas pedagógicas no CEI mais frequentes.
Fonte: Foto da autora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Apresentou-se um mosaico feito de pequenos lembretes, post-it coloridos, muito resumido das experiências propositivas com/para os bebês durante o percurso da pesquisa, divididos em três grupos que continham os nomes dos bebês e suas idades em ordem cronológica no início da inserção em campo em fevereiro. O bebê mais novo era a Fany com 8 meses e o bebê com mais tempo de vida era a Lena na Creche I e o Veda o mais velho e a mais nova a Didi na creche II. Na parte inferior da cartolina os lembretes foram divididos em dois grandes grupos: Creche I e Creche II onde estavam escritas a frequência das experiências artístico-culturais nas variadas linguagens, tanto ocorridas na área interna como na externa, pátio com gramado, parque e solário. Esses dados foram importantes porque as professoras justificaram e atribuíram algumas habilidades e ações aos bebês de acordo com a idade “ou mais novos ou velhos” do grupo.

Em nossa opinião, a elaboração de um roteiro de questões, com qualidade para pensar a ação pedagógica, foi essencial para o resultado bem-sucedido da conversa com as professoras no final da investigação. O roteiro colaborou no desenvolvimento dos encontros, otimizando o diálogo e orientando a discussão e, por conseguinte, propiciou expandir o conhecimento sobre as ações e escolhas das professoras. O roteiro foi pensado para ser de fácil entendimento pelas professoras e norteador da

conversa, permitir respostas espontâneas, porém, com um bom grau de reflexividade. Os relatos das professoras, subsequentemente, apoiaram e desfizeram algumas suposições, mas também confirmaram com base no olhar mais apurado e demorado sobre os movimentos realizados no decorrer dos meses em que a investigação aconteceu.

As professoras aprovaram a dinâmica com que a conversa foi encaminhada. Durante a fala da professora, discutiu-se, inicialmente, sobre a ideia de cultura, conceito que nos encharcaram desde pequenos nas escolas, muito rasamente. Relataram as professoras como a mera transmissão de conhecimentos, de tradições de geração para geração, e até citaram a aproximação em saber falar sobre o boi bumbá, sobre a cultura de Blumenau. A professora da Creche II A complementou “*a cultura perpassa por tudo, desde um micro artefato, até quando a gente vai pro refeitório e apresenta os talheres*”.

Nesse sentido, segundo ela, não comer com as mãos é falar de uma cultura. Falou-se que há, pelo menos, 167 definições do termo cultura, catalogadas, e, no momento, inicialmente acolhemos Clarice Cohn e seu conceito de cultura ao falar da criança.

Na sequência, olhamos para o panorama de movimentos das professoras juntamente às crianças, que mais ocorreram: disposição de brinquedos no tapete, cabanas no colchão, casinhas, contação de histórias, trocas e arrumação de cabelos. Sacos de balões, musicalização, exploração na sala com animais de plástico, passeio de bike, casinhas temáticas, exploração com bambolês, televisão, brincadeiras no solário, portas abertas, cultura e ação eventos que se tem registro escrito e fotografado, e passeios das professoras, imersão nos espaços de creche na FURB, fundação cultural, formação no CEI (Base Curricular e Bandeja de Experimentação), exploração com instrumentos musicais, sessões de jogos heurísticos (painéis, bolinhas coloridas, litros coloridos, ouviram músicas cantadas pelos professores principalmente pelo professor de musicalização, caixa de brinquedos e livros dispostos, cama elástica, exploração de flores, exploração de caixas de sons, acalantos no solário e no chão, estética dos solários e aconchegos, estratégias de refeição e sono, cultura e ação e outros.

Falamos a partir da ideia do panorama de voltar, de visualizar, que neste momento não estamos apresentando as fotos de forma desproposital, aleatória, mas com a intenção de resgatarmos neste espaço, como as experiências artístico-culturais e estéticas são fruídas pelos bebês? Uma das professoras interrompeu e perguntou: - *Aproveitada?* A investigadora acrescentou que é mais que isso, resumidamente respondeu um deleite e fez a primeira pergunta.

a) Vocês veem nas experiências vividas pelos bebês, a ideia de cultura? Os bebês como produtores de cultura ou apenas receptores?

Resposta da Professora Creche I: *Sim, porque apresentamos uma proposta e eles veem outras possibilidades, parte da criança. Às vezes nos frustramos porque não acontece como nós planejamos. Ligamos uma caixa de som com luzes para ouvirem Vinicius de Moraes, mas se interessaram pelo piscar e colorido das luzes. Em outro momento, demos uma caixa para entrarem dentro e eles colocaram na cabeça e saíram andando como se fosse um capacete, são eles que estão criando a partir do que vivem.*

Resposta Professora Creche II A: *Sempre estamos conversando, falando, como estamos lidando, desde da hora da espera para comer percebemos as manifestações de uma cultura. Percebemos as crianças que comem com as famílias, se comem juntos, se sentam todos na mesa, se reconhecem os talheres e como usá-los, é bem nítido como foi ensinado isso. A relação das crianças que demonstram saber isso está impregnada pela cultura, pois adultos e crianças estão misturados desde cedo, eles participam de tudo, eles sabem até porque serve a agenda na creche, reconhecem a assinatura do pai e entendem que é uma via de comunicação entre a gente e a família. Quando um bebê pega uma bonequinha no chão, faz prancha no cabelo com cuidado, com jeito, revelam algo de sua casa.*

Durante os encontros, ressaltamos, na rede municipal de Blumenau, que há uma discussão forte no direito à cultura, a arte há mais de vinte anos nos programas de formação e a fruição desde os muito pequenos está presente nos documentos locais e nacionais. Que a cultura, a arte vai possibilitar a elas (crianças) serem mais sensíveis, não os pensando como seres frágeis, mas num ser de descobertas, cheio de possibilidades, abridor de muitas portas. Como uma excitabilidade sensorial, de percepções e aflorados pela cultura, a arte.

Destacamos uma citação onde o bebê é como uma fonte de água limpa, tudo tá nele, ele é, um guardador de segredos, nós ainda não conseguimos saber tudo que ele sabe, de acordo com Piorski (2016), autor do livro que a creche está lendo coletivamente.

A reflexão segue por uma série de documentos BBC, diretrizes municipais, PPP (Projeto Político pedagógico), planejamento semanal e diário, até nos aproximarmos de alguns artistas ligados à arte e natureza, escolhidos pela instituição para estarem com os bebês nesse ano, o que suscita muitas questões. E continuamos nossa conversa com um roteiro de algumas perguntas que foram dando corpo à discussão, sem formalismos de respostas numa ordem prescrita, mas com fluidez.

- b) A escolha, a seleção do que é apresentado passa pelo gosto, pelo desejo, pela intenção de quem? Vocês percebem a participação dos bebês? Autonomia? Quando?
- c) A organização dos espaços, esteticamente, tem contribuição de quem e para quem?
- d) Para vocês, a potência dos bebês seria o que?
- e) Protagonismo infantil visto como possibilidade de participação?

f) A produção cultural/midiática/consumo como é vista a influência?

g) Como se dá essa escolha desde muito bebezinhos, como respeitamos o gosto, quem decide os autores, quem escolhe, e nessa apresentação desses autores com vocês? Depois que os bebês os veem ali num projetor, numa obra, na parede, numa música, acham que levam algo depois e o que eles dão? Ou, se isto é só didatizado, só por uma experiência didática que eu tenho de cumprir enquanto docente?

E não estamos falando de certo ou errado, ou de respostas prontas, mas de reflexão. Porque essas experiências, também, acomodam tempo, intensidade, complexidade. Continuamos que o ponto de partida sempre será buscar um deslocamento, ou seja, mudar a direção, nos movermos, saímos do estado anestésico provocado pela ideia do não saber tudo e do cotidiano que, às vezes, embrutece e não facilita muitas saídas. Muitas questões ficaram sem respostas explícitas, e não são fáceis de serem dadas, mas sem dúvida, trouxeram inquietamentos sobre o que se precisa fazer, o que é possível nesse processo de promover a relação entre direito, cultura e arte na creche.

E segue a reflexão, as escolhas são geralmente feitas pelas professoras, mas o que buscamos com isso?

As professoras responderam que selecionam aquilo que é próprio da faixa etária, ou aquilo que tem a ver com a proposta educativa da instituição.

Professora da Creche II B: - *A gente meio que induz, infelizmente. É tudo meio padronizado, adaptamos melhor as obras pra eles. Não temos como oferecer todas as opções que gostaríamos, porque tudo tem um final, um produto, um resultado vindo da escolarização.*

Na discussão falou-se que o sujeito é potente. No bebê é muito latente o inacabado, a potência dos bebês está no inacabado; se acabamos empobrecendo, a experiência pelo tempo, pelo fracionamento da experiência em sim, que sugere um resultado, a experiência não é pura.

Diante das falas e análises, uma das professoras, da creche II A, chamou atenção que: - *Mesmo assim, com respeito ao inacabado, há indução das professoras nas escolhas. Outra coisa: percebe-se que as professoras voltam à ideia de ter algum resultado que é o decorar e que se desvencilhar, às vezes, é difícil.*

Diz a professora da Creche II A: - *Se olharmos os trabalhos, ficaram lindas as folhas com crochês, mas não seria só trabalhar com as pinturas dos bebês o melhor? Não precisa colocar o crochê, não é adequado para essa idade, mesmo sendo partilhado com o adulto. Mas também entendemos que ter contato com outras coisas diferentes criam referências, é bom.*

Essa etapa da investigação junto às professoras, não nos permitiu e nem foi o objetivo traçar uma análise das respostas, da discussão, mas evidenciar a postura reflexiva e atenta permeada pelas

suas vivências pessoais e profissionais. Interessantíssimo perceber o olhar subjetivo das professoras para as suas escolhas e para as demais professoras e notar que elas, ainda, têm uma preocupação com o produto final a ser mostrado para alguém. Notadamente, pensou-se na busca de um caminho estético, percebemos o enfoque da cultura e arte o tempo todo dentro do espaço, mesmo que pareça um tanto descompassado e mexido pelos anseios, dúvidas, desconfortos. A equipe não se manteve adormecida e assumiu o compromisso ético, político e estético de buscar os direitos da criança e são conhecedoras do seu papel de promover o protagonismo infantil. Se agrega um olhar cuidadoso das professoras com referência, a estética do ambiente e do que é apresentado aos bebês, há uma sedução à descoberta prazerosa.

V Considerações Finais

Sempre quis saber como eu estaria no dia que fosse escrever esse meu episódio que trata do “chegar ao fim”. Se as camadas que me cobrem estariam mais densas ou a fluidez inicial ainda me acompanharia. Se minha escrita prolixa, enrolada nos meus não sentidos, faria sentido para alguém. Se teria a “faceirice”, o “deslumbramento” dos primeiros encontros com o que eu lia, com as pessoas que me acolhiam, com os primeiros ensaios do meu pensamento sobre os bebês. E, confesso que gosto muito de me ver nesse tempo de fechamento de um ciclo, sinto alívio, um misto de emoções de transpor a linha imaginária da chegada e orgulho da trajetória neste percurso de narrativa muito peculiar, tipo “conta gotas” que se compôs, no respeito ao meu ritmo que compassava de acordo com a externalidade vivida no mundo todo. Afinal, todos os sujeitos envolvidos na investigação esperam que eu tenha descoberto algo e possa contar as minúcias das essências de estar com os bebês revelada pela escrita, mas sei o quanto isso é difícil, e encarar essa responsabilidade sempre foi um mote mobilizador.

Mexi o tempo todo naquilo que me pertencia. Isso quer dizer: aquilo que, de alguma forma, estava em mim, bastava vasculhar o meu mundo, a minha infância, as minhas gentes, os meus segredos, nas minhas ausências, pois, como diz Arnaldo Antunes na música *Saiba*, todo mundo foi neném, também eu e você. Então, busquei a minha gênese feita de muitos “nós”, de muitos “tempos”, de muitas “virações” que, às vezes, abriram grandes trincas no meu viver que, surpreendentemente, me fizeram pegar impulso para avançar.

Nesses vãos de pertencimento, reconheço, após a escrita desta tese, que, embora tenha me debruçado sobre os conceitos, as categorias inerentes à Sociologia da Infância, à Pedagogia da Infância, aos Estudos da Criança, Arte, reconheço o tom de inacabamento no diálogo, com base em construtos históricos e culturais referentes à infância e às crianças. Contudo, pretendo, ao menos, deixar clara a dimensão da sensibilidade que precede nas páginas decorridas, juntamente aos conceitos de cultura, experiência estética e, nesse meio tempo, insere a ideia de fruibilidade artístico-cultural para os bebês.

Aos poucos, perdi a cerimônia com as palavras, e, a partir das fontes estudadas e daquilo que foi mostrado, produzido, observável na cotidianidade dos bebês na creche, escrevi. Pelo revisitar as fotografias, os pequenos filmicos que davam movimentos a elas e avivam a memória, somadas às notas de campo, contrastam e foram suficientes para que fizesse um sumarizar de algumas considerações. Levo em conta, as análises feita a partir da leitura interpretativa das categorias apresentadas: Arte e Natureza: linguagens genuínas; Tempo e Ritmo: regulação da autonomia; Sons e Tons: alinhavos de gostos; Espaço e Ambiente: arranjos de sensações, construídas com base nas experiências artístico-

culturais, conversam com arte contemporânea entendida em relação à experiência estética (Dewey 2010; Vecchi 2017), expressas na materialidade, corporeidade, musicalidade, teatralidade e espacialidade. Com base nestas categorias que, por certo, são discutíveis, mas que aponto e sistematizo:

✓ São consideradas as experiências sensoriais apaixonantes para os bebês, com prevalência a partir da prática criativa das propostas pedagógicas ao apresentar as experiências artístico-culturais, à medida do momento que a concretude das propostas permita que eles vivam a alteridade. Sendo que, as coisas não podem se dar de um jeito jogado, displicente, impensado, mas notável. Para os bebês a dimensão do sensível não está de forma ordenada, ou seja, não há alguns delimitantes de quem recebe os sensíveis e como se torna parte deles. A desordem causa a experiência estética, o encontro do sujeito com o novo, com o que afeta os sentidos. Se desregula a partilha do sensível.

✓ Cria-se abertura para que experiências artístico-culturais sejam fruídas pelos bebês, dada pela receptividade dos bebês (surpresa do encontro) na experiência diferenciada, desconhecida. No olhar aguçado, sem cerimônia, que segue o compasso dado pela corporalidade, onde o corpo busca o sentido para o que se passa.

✓ A resistência ao produto cultural pelo bebê mostra-se no distanciamento, na apatia de suas expressões e desejo de permanecer no proposto. A ideia forjada de fruibilidade dada em massa ou sequenciada, manipulada dentro da creche, expostos por longos períodos midiáticos, principalmente a veiculada na TV. Essa malha de entretenimento, que atua em nós e nos bebês, rejeita qualquer possibilidade de fruibilidade, não há garantias da recepção favorável. Só há silenciamentos e congelamentos da agência do bebê. No encontro cultura e arte deixam de ser saboreadas, contempladas como um objeto integrador na sociedade, dada pelo consumo voraz trazem supostas experiências, pela novidade que se apresenta sobre o mesmo, de muitos modos e de forma muito rápida, não deixando vestígios, uma memória que os toques, que os afete. A experiência então é soterrada por uma série, um descarte de vivências corriqueiras do dia a dia.

✓ A intimidade com as experiências artístico-culturais se revela na aceitação do bebê e desvela o protagonismo infantil, ao considerar o seu desprendimento em manter-se envolvido, ao participar sem estranhamentos, dando vazão a sua liberdade de se expressar, de brincar e criar. Aquilo que o bebê faz e sente, e, sendo atravessado por estas experiências vai constituindo a sua subjetividade, nas interações possibilitadas, nos dias que não são sempre iguais.

✓ O gosto aprimorado nasce quando está livre de limitações, pois o excesso e acesso de informações demasiadamente prontas, vai obstaculizando o contato real com o mundo. Se a experiência estética é inesgotável, então o esperado a “fruição” – deleite, acontece.

- ✓ A experiência estética, vista como atitude de desinteresse, resulta nos bebês contemplação e motivação para participar. Permite que assumam o protagonismo na construção do conhecimento na relação com o adulto e com os pares.
- ✓ A inteireza da experiência artístico-cultural traz múltiplos significados no ato de criar, com predominância a organizar-se para colaboração do desenvolvimento emocional, social e ampliação das interações.
- ✓ Cada instante de tempo, faz sentido para o bebê, conforme a riqueza da forma contextual da creche. A percepção, capacidade de sentir, o que percebe e deixa de perceber com o mundo que chega, de forma espontânea, alimenta a sensibilidade dos bebês e a imaginação.
- ✓ A arte e a natureza, vistas como linguagens avizinhas, são a combustão para a ação de fruir do bebê. Abarca as particularidades de escolha, onde as experiências sensíveis são eleitas, fazem sentido conforme o contexto pensado, onde a sensibilidade, senão cultivada, pode ser definhada, consumida.

A sumarização apresentada procura capturar todo o processo de pesquisa da maneira como se pensou e se conceituou os estudos da pesquisa.

Continuo, que a origem da tese e o objeto de estudo, estão sustentados na questão investigativa que traz a importância da fruição artístico-cultural para as crianças, desde as muito pequenas. O tempo todo esta foi uma preocupação a ser vencida e necessária para afirmar-me na área de conhecimento escolhida e aproximar-me dos elementos centrais da pesquisa. Mas do que eu estar me diluindo por outras vertentes, teria de ser generosa com quem leria a tese, ou seja, tentei um caminho que proporcionasse uma leitura dissolvida por linhas interdisciplinares, como é pressuposto para uma tese nesse campo. Houve, às vezes, um entrelaçamento das semelhanças e não tinha como não o ser. O desvencilhamento de amarras é necessário, pois a temática exige um dilatar, um interdisciplinar integrado e abrangente (Alanen, 2012) com outras vozes, o que permite interpretar os conceitos presentes na pesquisa.

Por isso, especialmente no segundo capítulo da tese, abracei conceitos que atravessam a creche, dadas pelas experiências coletivas e individuais que consistem e insistem na participação dos bebês em suas culturas e como as interpretam. Nesse movimento, a clareza da existência de outros conceitos para além da subjetividade, intimidade e artificialidade estão presentes, compõem o interior da creche, mas a escolha destes remete ao fluxo do início da linguagem “os primeiros dizeres”, ressaltados na empiria encontrada que deflagra os processos de socialização, de autoria social do bebê.

No texto discuto a necessidade de considerar os bebês imersos numa sociedade onde se estimula, de forma desenfreada, o consumo, dado pelo árido materialismo, feita a criança alvo de

exploração, que causa desequilíbrio social e cultural, se traduz, me parece, em algumas falsas generosidades que ofendem e frustram a (im)potência dos agenciamentos dos bebês, reveladas diante de experiências que não permitam oportunidades de escolhas e respeito aos ritmos, agoniza-se a construção da subjetividade e expressões dos bebês.

Na mera fruibilidade, são as experiências artístico-culturais menos empobrecidas, que deixam de incorrer o fracionamento das experiências com os bebês no contexto dado inicialmente pela intencionalidade do adulto, pela ritualização da manutenção das rotinas, pela dinâmica do tempo, o que não leva, algumas vezes, à consumação da experiência de acordo com Dewey (2010).

Assim, a qualidade das experiências artístico-culturais assinala-se pela relação adulto e criança no mesmo mundo habitado, tomadas pelo que se apresenta e se sente, num vasto campo de sensibilidade (Ostrower, 2014). Então, na medida que o bebê tem liberdade para fruir, em que lhe assegura as subjetividades, a fruição instala o bebê imperceptivelmente numa cultura. Atribui-se um sentido ético e legal ao acautelar o direito das crianças à fruibilidade artístico-cultural na creche.

A questão por excelência, ou a minha primeira questão da pesquisa foi conhecer as experiências culturais, artísticas e estéticas para e com os bebês nos espaços da creche. A meu bel prazer, gosto da estranheza da primeira ser a última, como se houvesse um prolongamento daquilo que quero dizer, das lentes que me faltaram e não couberam, dos autores que não estiveram na minha cabeceira que, de alguma forma, faço uma mea-culpa ao vender-me os olhos sozinha. De certa forma, há uma virgindade investigativa em mim, mas na vida sempre soube que sou mais de sentir do que pensar.

Por fim, diante de meus questionamentos, acredito haver espaço dentro da creche com bebês, para pensar com seriedade, nos dias de hoje, a dimensão do sensível com crianças desde muito pequenas e o que significa pensar tal dimensão e como se efetivam ações, uma prática docente com postura de abertura, que agraciem as manifestações do conteúdo da vida, dissolvidos nas pequenas coisas no cotidiano. Entender que arte, sensibilidade também é discurso, sugere ultrapassar a linha da contemplação, do belo, a fuga da cópia e ingressar no campo dos saberes e como os bebês se reportam a formas diversas de objetos dada pela sensibilidade. Reconhecemos que o tom pode parecer repetitivo, mas devemos assumir de vez o imperativo das manifestações plurais culturais e artísticas que nos circundam e agregá-las, ressoá-las no campo das ideias pedagógicas com mais preocupação as particularidades, as essencialidades de cada um em cada contexto.

Referências Bibliográficas

- Adorno, T. W (1996). Os pensadores – Textos Escolhidos. Nova Cultural Ltda.
- Agamben, G. (2005). Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Humanitas.
- Agostinho, K. (2018). As crianças participam de corpo inteiro. *Conjectura Filosofia e Educação*, 23(2), 347–362. <https://doi.org/10.18226/21784612.v23.n2.7>
- Agostinho, K. A. (2003). O espaço da creche: que lugar é este? [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84752>
- Agostinho, K.A. (2013). O Direito à Participação das Crianças na Educação Infantil. *Educativa*, 16 (2), 229-244.
- Agostinho, KA (2010). Formas de participação das crianças na Educação Infantil [Tese de Doutorado, Universidade do Minho de Portugal]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>
- Alanen, L. (2011). Editorial: Critical Childhood Studies? *Childhood*, 18(2), 147–150. <https://doi.org/10.1177/0907568211404511>
- Alanen, L. (2012). Disciplinarity, interdisciplinarity and childhood studies. *Childhood*, 19(4), 419–422. <https://doi.org/10.1177/0907568212461592>
- Alanen, L. (2019). Progress – or (just) work-in-progress – in childhood studies? *Childhood*, 26(2), 135–138. <https://doi.org/10.1177/0907568219829231>
- Albano, A. A. (2007). Prefácio: Com olhos de criança. In Holm, A. M. *Baby-Art: os primeiros passos com a arte*. (p.7-8). Museu de Arte Moderna de São Paulo, MAM.
- Alderson, P. (1995). Listening to children: children, ethics and social research. Bernardos.
- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 26(91), 419–442.
- Alderson, P. (2008). *Young Children’s Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice*. Kingsley.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2020). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. Sage. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000200007>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amorim, K. D. S. (2002). Concretização de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês à creche [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17148/tde-09012003-151152/publico/Katia_doutorado.pdf
- Andrade, M. S., Dias, J., Andrade, S. R. (2002). *Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular*. Blumenau: Prefeitura Municipal: Edifurb.
- Arendt, H. (2011). A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva, 1-14.
- Arendt, H. (2015). *A Condição Humana*. Trad. Roberto Raposo. (12ª ed.). Forense Universitária.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2ª ed.). Guanabara.
- Bachelard, G. (2009). *La Poétique de l’espace*. Paris, Puf. Coll. Quadrige. Grands textes. (Trabalho original publicado em 1957). <https://doi.org/10.1590/s0102-79722012000200020>
- Bachelard, G., & De, A. (1996). *Poética do devaneio*. Martins Fontes.
- Barbieri, S. (2017). Espaços de experiências das crianças. *Revista on-line Emília* 1-5. <https://emilia.org.br/espacos-de-experiencias-das-criancas/>
- Barbosa, I. G., & Soares, M. A. (2018). Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à educação infantil de orientação dialética. In P. L. M. Pederiva, D. Barros, S.

- Pequeno, (Eds.). Educar na perspectiva históricocultural: diálogos vigotskianos. 137-160. Mercado de Letras. <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-23-07-18-15-01-27.pdf>
- Barbosa, M. C. (2010). As especificidades da ação pedagógica com os bebês. MEC.
- Barbosa, M. C. S. (2006). A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), 56-69.
- Barbosa, M. C. S. (2010). Práticas cotidianas na educação infantil–bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC.
- Barbosa, M. C. S. (2014). A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Praxis Educativa*, 9(1), 235–245. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v9i1.0011>
- Barbosa, M.C (2000). Por amor e por força: rotina na educação infantil. [Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Campinas].
- Barbosa, M.C.S., & Richter, S.R.S (2009). Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: Qual currículo para bebês e crianças bem pequenas. In *Salto para o futuro: Educação de crianças em creches*. Ano XIX, (15), 25-30. MEC.
- Barbosa, M.C.S., & Richter, S.R.S (2015). Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: *Campos de educação na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo infantil brasileiro*. *Leitura crítica*, 185-198.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barley, R. (2014). *Identity and social interaction in a multi-ethnic classroom*. Tufnell Press.
- Barreto, A. M. R. F. (2003). A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 53-65.
- Barros, M. (2003). *Memórias inventadas*. Planeta.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Schwarcz.
- Becchi, E. (1994). Retórica de infância. *Perspectiva*, 12 (22), 63-96.
- Becchi, E., & Bondioli, A. (2003). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas. Coleção educação contemporânea.
- Beck, U. (1999). *O que é globalização. Equívocos do globalismo: respostas à globalização*. Tradução: A. Carone. Paz e Terra.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Summus.
- Benjamin, W. (1992). *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Antropos.
- Benjamin, W. (1994). *Experiência e pobreza. Obras escolhidas, ensaios sobre literatura e história da cultura*. 1, 123-129.
- Blucher, O. D. (2013). *The agency of children: From family to global human rights*. Cambridge University Press.
- Bonfim, P. V., & Ostetto, L. E. (2020). Na gestualidade de professoras e bebês, o corpo fala de relações. *Educ. Form*, 5(14), 115-132. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i14mai/ago.1647>
- Bonickoski, R. F. (2016). *Uma Cartografia da Estética (In) Visível em Espaços de Educação Infantil*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau].
- Bottomore, T., & Nisbet, R. (1980). *História da Análise Sociológica*. Zahar.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Unesp.
- Bruner, J. (1995). The autobiographical process. *Current sociology*, 43(2), 161-177.
- Buss-Simão, M. (2012). *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. [Tese de doutorado. Universidade de Santa Catarina].
- Cabanellas, J. J. E. (2020). Compartilhando os ritmos infantis. In M. I. Cabanellas, C. Eslava, J. J. Eslava, & R. Polonio (Eds.). *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior* (pp. 229), (2ªed.). Pedro & João Editores.

- Cabanellas, I., & Eslava, C. (2005). Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía. Graó.
- Cabanellas, I., & Eslava, C. (2020). Uma aproximação aos ritmos infantis. In M. I. Cabanellas, C. Eslava, J. J. Eslava, & R. Polonio. (Eds.), *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior* (pp. 219), (2ªed.). Pedro & João Editores.
- Cabanellas, M. I., Eslava, C., Eslava, J. J., & Polonio, R. (2020). *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior*, (pp. 229), (2ªed.). Pedro & João Editores.
- Camera, H. G. (2006). Do olhar que convoca a ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês. [Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Campos, M. M., & Rosemberg, F. (1995). Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. (versão atualizada 2009). MEC/SEB/COEDI. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>
- Castelli, C. M. (2019). Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos. [Tese de doutorado em educação. Universidade Federal de Pelotas].
- Castelli, C. M., & Delgado, A. C. C. (2015). Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil. *Anais da ANPED GT*, 7.
- Castro, J. S. D. (2011). A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da Educação Infantil. [Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina].
- Charlot, B. (2000). Da relação com o saber: elementos para uma Teoria. *Artmed*.
- Charréu, L. (2019). Arte, Infância e Pedagogia cultural. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), 47–55. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.167>
- Christensen P, & James, A. (2017). *Research with children perspectives and practices*. Taylor & Francis. file:///C:/Users/Cliente/Downloads/10.4324_9781315657349_previewpdf.pdf
- Christensen, P. H. (2000). Childhood and the cultural constitution of vulnerable bodies. In A. Prout. *The body, childhood and society* (pp. 38-59). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-333-98363-8_3
- Christensen, P. H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), 165–176. <https://doi.org/10.1002/chi.823>
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark , P. Moss, A.T. Kjørholt (Eds.). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*, 29-49. Policy Press. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1077.6329&rep=rep1&type=pdf>.
- Clavering, E. K., & McLaughlin, J. (2010). Children's participation in health research: from objects to agents? *Child: Care, Health and Development*, 36(5), 603–611.
- Cohn (2005). *Antropologia da criança*. (3ª ed.). Zahar.
- Colonna, E. (2012). “Eu é que fico com a minha irmã”: vida cotidiana das crianças na periferia de Maputo. Universidade do Minho. <https://www.proquest.com/openview/51c8542d02d0ca57113a8e4252de5e41/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Corsaro, W. (2005). Entrada no campo, crianças e natureza participação da nos estudos gráficos com pequenos. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 443-464.
- Corsaro, W. (2009). Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças: diálogos com William Corsaro. In F. Muller, A. M. A. Carvalho (org). *Teoria e*

- prática na pesquisa com crianças (83-103). *Cortez*. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01094>.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. (2ª ed.). Artmed.
- Coutinho, Â. M. S & Tomás, C. (2018). O lugar das crianças de 0 a 3 anos nas políticas educacionais no Brasil e em Portugal. *Laplace em Revista*, 4(2), 123-132.
- Coutinho, Â. M. S. (2002). Educação infantil: espaço de educação e cuidado. In GT: Educação de crianças de 0 a 6. [s.n.]
- Coutinho, Â. M. S. (2003). Culturas infantis: conceitos e significados no campo de pesquisa e cotidiano da Educação Infantil. *Zero-a-seis*, 5, 1-10.
- Coutinho, Â. M. S. (2009). O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. *Zero-a-Seis*, 11(19), 17-25.
- Coutinho, Â. M. S. (2010). A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. [Tese Doutorado em Estudos da Criança, Universidade do Minho].
- Coutinho, Â. M. S. (2014). Os bebês e a brincadeira: questões para pensar à docência. *Da investigação às práticas*, 4, 31-47. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000200008>
- Coutinho, Â. M. S. (2017). Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. *Em Aberto*, 30(100), 105-114.
file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Os_bebes_no_cotidiano_da_creche_acao_social_corpo_.pdf
- Coutinho, Â. M. S. (2019). Consentimento e assentimento. In *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. ANPEd, 62-66.
- Cuche, D. (2002). As noções de cultura nas ciências sociais. *Edusc*.
- Cunha, S. R. V. D. (1999). Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In *Cor, som e movimento*, pp. 7-36. Mediação.
- Cunha, S. R. V. D. (2005). Um pouco além das decorações das salas de aula. *Reflexão e Ação*, 13(1), 133-149.
- Cunha, S. R. V. D. (2014). *Imagens na educação infantil como pedagogias culturais*. Pedagogias culturais. E-book. UFSM, 199-224.
- Cunha, S. R. V. D., & Carvalho, R. S. D. (2017). *Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. Mediação.
- Cury, M. (2010). *Estatuto da criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. (10ª ed.). Malheiros.
- Cussiánovich, A. (2005). Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo. In *II Congreso Mundial de Infancia y Adolescencia. Ciudadanía desde la niñez y adolescencia y exigibilidad de sus derechos*, 1-29.
tp://www.crin.org/docs/Peru_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovish.doc
- Cuzziol, A. P. G. (2013). "Pequenos-gigantes" entre si: notas etnográficas acerca da capacidade e da disponibilidade dos bebês em viver socioculturalmente. [Dissertação mestrado em educação. Universidade Federal Fluminense].
- Cuzziol, A. P. G., & Lopes, J. J. M. (2020). "Viver à moda bebê": um convite à vivência etnográfica com bebês. *Revista de Ciências Humanas*, 20(1), 1-18.
- Da Silva, M. S. (2004). *Um olhar sobre a infância e a adolescência em Blumenau*. Edifurb.
- Dahlberg, G. (1985). Contexto e orientação da criança para o significado: Um estudo da maneira da criança de organizar o mundo circundante em relação à socialização pública institucionalizada [dissertação de doutorado, LiberFörlag/Gleerup].
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2021). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Penso.

- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation: contribution à une anthropologie de l'enfance. a cour de récréation: contribution à une anthropologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes.
- Delavald, C. C. (2013). *A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação*. [Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal do rio Grande do Sul].
- Deleuze, G. (1998). *Proust et les signes*. Quadrige.
- Delgado, A. C. C., & Castelli, C. M. (2020). Pesquisas com bebês e crianças pequenas: Problematizações teórico-metodológicas. *Educação em Foco*, 23(39), 1-19. <https://doi.org/10.24934/eef.v23i39.3449>
- Delgado, A.C.C., & Martins Filho, A.J. (2013). Apresentação dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”. *Proposições*, 24 (3), 21–30.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (2ª ed.). Artmed.
- Denzin, N. K., (1978). *The researchact: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Dewey, J. (2010). *A arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Editora Martins.
- Dornelles, L. V., & Lima, P. M. (org.). (2019). *Por uma luta em defesa dos direitos das crianças: Corpo e Cultura*. IV Simpósio Luso – Brasileiro de Estudos da Criança.1, 1-782. <https://doi.org/10.1590/s0103-73072013000300002>
- Dornelles, L.V., & Abreu, B. (2019). No berçário, quantos tons tem o azul? Entre bebês, cirandas, livros e pigmentos. *Olhar de Professor*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.22.0002>
- Duarte Jr., J. F. (2000). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. [Tese Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas].
- Duarte Jr., J. F. (2002). *Fundamentos Estéticos da Educação*. (7ª ed.). Papirus.
- Dubovik, A, & Cippitelli, A. (2018). *Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção*. Phorte. <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253464/1/DuarteJuniorJoaoFranciscoD.pdf>
- Dufrenne, M. (2008). *Estética e Filosofia*. Perspectiva.
- Eco, U. (2012). *Como se faz uma Tese*. Trad. Gilson C. C. S. (24ª ed.). Perspectiva.
- Edwards, C., Gandi, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emília na educação da primeira infância*. Artmed.
- Eslava, J.J. (2020). Compartilhando os ritmos infantis. In M. I. Cabanellas, C. Eslava, J. J. Eslava, & R. Polonio (Eds). *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior*, pp. 219. (2ªed.). Pedro & João Editores.
- Falk, J. (2021). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Pedro & João editores.
- Faria, A. L. G., Rosemberg, F, C., & Malta, M. (1994). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. Cortez.
- Fernandes, F. (2004). *As" trocinhas" do bom Retiro*. *Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis*. *Pro-posições*, 15 (1), 229-250.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Afrontamento.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(6),759 -779. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Fernandes, N. (2019). *Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos*. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 8 (2) 11-26. <https://hdl.handle.net/1822/63530>

- Fernandes, N., & Guedes C. S. (2021). Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? – Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. *Sociedade e Infâncias*, 5, 5–19. <https://doi.org/10.5209/soci.71598>
- Fernandes, N., & Marchi, R. D. C. (2020). A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-16. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hr7QghNYKx3sY9QV6M7wktf/abstract/?lang=pt>
- Fernandes, N., & Souza, L. (2020). Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 5 (15), 970-986.
- Fernandes, N., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. A. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Revista Nuances: estudos sobre Educação – ano XI*. 12 (13).
- Fernandes, N., Trevisan, G. (2018). Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In Fátima A. e Antonia P. (org.), *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia e adolescência* (121-138), UFPB. <http://hdl.handle.net/1822/64625>
- Fernandes, S. A. (2011). A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: diálogos entre os bebês, a psicanálise e a educação infantil. [Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul].
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017). “Já podemos ir brincar?” - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In Cortesão, I. et al (Eds). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança* (445-455). ESEPF.
- Ferreira, M. (2002). A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! as crianças como atores sociais e (re) organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. [Tese de doutoramento Ciências da Educação. Universidade do Porto].
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é a nossa Prisioneira!” - Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-Metodológicas a Propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Reflexão e Ação*, 18 (2), 151–182. <https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1524>
<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/591/Simoni-Fernandes.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ferreira, M., & Nunes, Â. (2014). Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, 20 (41), 103–123. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4260>
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). “O pré-escola faz a diferença?” Políticas educacionais na educação infantil e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31 (2), 68–84. <https://doi.org/10.21814/rpe.14142>
- Fochi, P. S. (2013). “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. [Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Fochi, P. S. (2015). Afinal, o que fazem os bebês no berçário. *Penso*.
- Fochi, P. S. (2019). A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI. [Tese de doutorado em Educação. Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945>
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In *Qualidade em educação infantil*. Artmed.
- Fortunati, A. (2009). A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Artmed.

- Fortunati, A. (2014). *A Abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível*. Edizioni ETS.
- Furio, V. (2001). *Sociologia del arte*. *Revista Internacional de Sociologia*, 59 (30), 1-9.
- Galeano, E. (2007). *De pernas pro ar: a escola do mundo avesso*. (9ª ed.). L & PM.
- Gallagher, M. (2009). *Ethics*. In E.K.M Tisdall, J. Davis, & M. Gallagher (ed.). *Researching for children and young people: Research design, methods and analysis*, 1-10. Sage.
- Geertz, C. (1985). *The uses of diversity*. *The Tanner Lectures on Human Values*. University of Michigan. p. 1-25. https://tannerlectures.utah.edu/_resources/documents/a-to-z/g/geertz86.pdf
- Geertz, C. (1989). *As interpretações das culturas*. Guanabara.
- Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Jorge Zahar.
- Geertz, C. (2006). *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. (8ª. ed.). Vozes. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2020.v5.n15.p970-986>
- Giandomenico, I. D., Picchio, M., & Musatti, T. (2018). *Avaliando a qualidade dos serviços para a infância: uma abordagem participativa*. *Pro-Posições*, 29(2), 117–136.
- Gobbato, C. (2011). *“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil*. [Dissertação mestrado em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Gobbato, C., Barbosa, M. C. S. (2017) *A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe*. *Revista Humanidades e Inovação*, 4 (1) 21-36.
- Gobbi, M. (2010). *Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil*. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento. Perspectivas Atuais* Belo Horizonte. 1-21.
- Gobbi, M. A., & Pinazza, M. A. (2014). *Infância e suas linguagens*. Cortez Editora.
- Gobbi, M., & Richter, S. (2011). *Apresentação Interlocução possível: arte e ciência na educação da pequena infância*. *Pro-Posições*, 22(2), 15-20.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em Creche*. (2ª ed.). Artmed.
- Gonçalves, F., Buss-Simão, M., & Debus, E. S. D. (2020). *Das pedrinhas do nosso quintal: ética e sensibilidade metodológica na pesquisa com bebês*. *Humanidades & Inovação*, 7(28), 201-217.
- Gottlieb, A. (2005). *Babies' Baths, Babies' Remembrances: A Beng Theory of Development, History and Memory*. *Africa*, 75(1), 105-118. doi:10.3366/afr.2005.75.1.105
- Gottlieb, A. (2009). *Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores)*. *Psicologia Usp*, 20, 313-336.
- Gottlieb, A. (2012). *Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África*. Unifesp.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guattari, F. (2003). *De la production de subjectivité*. *Chimères*, 50(1), 43–61. <https://doi.org/10.3406/chime.2003.1267>
- Guimarães, D. (2011). *Relações entre bebês e adultos na creche - O cuidado como ética*. Cortez.
- Guimarães, D. D. O. (2008a). *No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês*. In *Anais da 31ª Reunião Nacional da ANPED*, 1-16. <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4807-int.pdf>
- Guimarães, D. D. O. (2008b). *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. [Tese Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro].

- <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0012>
- Hackett, A., Yamada-Rice, D. (2015). Producing Visual Records of Movement: Making Meaning of Young Children's Interactions with Place. In Stirling, E., Yamada-Rice, D. (eds) *Visual Methods with Children and Young People*. Studies in Childhood and Youth. Palgrave Macmillan, London.
https://doi.org/10.1057/9781137402295_3
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, 22(2), 1-32.
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>
- Hardman, C. (2001). Can there be an Anthropology of Children? *Childhood*, 8(4), 501-517.
<https://doi:10.1177/0907568201008004006>
- Hernández, F. (2012). La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones. *Instrumento: Revista de Estudio e Pesquisa em Educação*, 14(2), 1-13.
<https://periodicos.uff.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18768>
- Holm, A. M. (2004). A energia criativa natural. *Pro-posições*, 15(1), 83-95.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643844>
- Holm, A. M. (2007). *Baby-art: os primeiros passos com a arte*. Museu de Arte Moderna de São Paulo, MAN.
- Horn, M. D. G. S. (2009). Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Artmed Editora.
- Hoyuelos, A. (2015). Os tempos da infância. In M. L. R. Flores; S. S. Albuquerque (Org.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. (p. 39-56), EDIPUCRS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959>
- Hoyuelos, A. (2020a). A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi. Phorte
- Hoyuelos, A. (2020b). Viver os tempos emocionados da infância. In M. I. Cabanellas, C. Eslava, J. J. Eslava, & R. Polonio (Eds.). *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior*, 219. (2ªed.). Pedro & João Editores.
- Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (1998). Situating Children's Social Competence. In Hutchby (Ed.), *Children and Social Competence: Arenas of Action*, (p.1–20). Routledge.
<https://openresearch.surrey.ac.uk/esploro/outputs/bookChapter/Situating-Childrens-Social-Competence/99513482002346>
- Ingold, T. (2015). *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Vozes Limitada.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272. <http://www.jstor.org/stable/4496640>
- James, A. (2014). O propósito crítico: Entrevista com Allison James. In Pires, F.F., & Nascimento, M.L.B.P (2014). *Educação e Sociedade*, 35 (128), 931–950. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302014110125>
- James, A. (2010). Interdisciplinarity – for better or worse, *Children's Geographies*, 8(2), 215-216.
doi: 10.1080/14733281003691475
- James, A., & Grajzer, T. D. E. (2019). Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. *Zero-a-Seis*, 21(40), 219-248.
- James, A., & James, A. (2017). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Macmillan International Higher Education.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity.
- James, A., Prout, A. (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. Falmer Press.
- Jauss, H.R (1979). Prazer estético. As experiências básicas de poiesis, aisthesis e catarse na teoria da recepção na Alemanha. *Revisão de Teoria e Análise Literária Paris*, (39), 261-274.
file:///C:/Users/Cliente/Downloads/10834-Texto%20do%20artigo-37443-1-10-20171218%20(2).pdf

- Jenks, C. (2002). *Constituindo a criança. Educação, Sociedade & Culturas* (17), 185- 216.
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>
- Kellett, M. (2010). *Rethinking Children and Research: Attitudes in Contemporary*. Bloomsbury Publishing
- Kenway, J., & Bullen, E. (2001). *Consuming Children: Education-Entertainment-Advertising*. Open University Press
- Kolb-Bernardes, R., & Ostetto, LE (2016). *Arte na Educação Infantil: Pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios. Trama Interdisciplinar*, 7, 40–52.
- Kramer, S. (2002). *Autoria e autoridade: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa*, (116), 41–59. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742002000200003>
- Kuhlmann Jr, M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Mediação*.
- Larrosa, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação*, (19), 20–28. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>
- Larrosa, J. (2011). *Experiência e alteridade em educação. Reflexão e Ação*, 19 (2), 04–27.
<https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>
- Le Breton, D. (2006). *A sociologia do corpo*. (2ª ed.). Vozes Ltda.
- Le Breton, D. (2016). *Antropologia dos Sentidos*. Vozes.
- Leite, M. I. (2007). *Tudo para a criança deve ser infantil*. In S. S. D. Pillotto (Org.). *Linguagens da arte na infância* (p. 215), (2ª. ed.). Univalle.
- Levinas, E. (2008). *Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade*. Trad. J. P. Ribeiro. (3ªed.). Edições 70.
- Lima, P. M. (2015). *Infância(s), alteridade e norma: Dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. Currículo Sem Fronteiras*, 15 (1), 94–106.
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/lima.pdf>
- Lino, D. L., & Richter, S. R. S. (2017). *Libretos de Criação: experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na educação infantil. Orfeu: Revista de Estudos em Música*, 2 (2), 69-90.
- Lispector, C. (1999). *A menor mulher do mundo. Laços de família*.
- Lopes, J. T. (1998). *A Cidade e a Cultura-Um estudo obra Práticas Culturais Urbanas*. [Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade do Porto].
- López, M. E. (2013). *Cultura e primeira infância*. Cerlalc.
- López, M. E. (2018). *Um Mundo Aberto –Cultura e Primeira Infância*. Instituto Emília.
- Macedo, E. E. (2016). *Crianças pequenininhas e a luta de classes*. [Tese Doutorado em Educação. - Universidade Estadual de Campinas].
- Machado, M. M. (2013). *Merleau-Ponty & a educação. Autêntica*.
- Majem, T., & Òdena, P. (2017). *Descobrir brincando. Autores Associados*.
- Malaguzzi, L. (1984). *Quando o olho salta por cima do muro: Narrativas do possível. Regione Emilia Romagna, Comune di Reggio Emilia. ReQuest. Journal of Reading*, 13, 123-127.
- Malaguzzi, L. (2016). *História, ideias e princípios básicos*. In C. Edwards; L. Gandini; J. Forman (ed.). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, (p. 296). Penso.
- Mallmann, E. (2015). *Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário*. [Dissertação de mestrado Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Marchi, R. C (1994). *”Crianças espertas”: Um retrato do “vício da rua” em crianças pobres no centro de Florianópolis*. [Dissertação de mestrado em Antropologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina].

- Marchi, R. C. (2018). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (1), 183-222. <https://doi.org/10.21814/rpe.13983>
- Marchi, R. C. (2018). Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, 43(2), 727–746. <https://doi.org/10.1590/2175-623668737>
- Marques, I. (2014). Corpos e danças na Educação Infantil. In M.A. Gobbi & M.A. Pinazza. *Infância e suas linguagens*, (p.173). Cortez.
- Martins, F. A. J. (2006). Percepção e sensibilidade na educação infantil: marcas dos processos de socialização com crianças. *Revista Espaço Pedagógico*, 13 (2), 25-39. doi: <https://doi.org/10.5335/rep.v13i2.7850>
- Martins, L. M. (2009). O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In A. Arce & L. Martins. *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. (p 93-121), Alínea.
- Martins, M. C., & Picosque, G. (2012). *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. (2ª ed.) Intermeios.
- Mayall, B. (1994). *Children in Action at Home and School*. In B. Mayall. *Children’s Childhoods: Observed and Experienced*, (p. 180). Falmer.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Open University Press.
- Mayall, B. (2005). Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In P. Christensen & A. James. *Práticas, Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. (p.123-141). ESEPF.
- Mayne, F., & Howitt, C. (2015). How Far have we come in respecting young Children in our research? A Meta-Analysis of Reported Early Childhood Research Practice from 2009 to 2012. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 30–38. <https://doi.org/10.1177/183693911504000405>
- Mazzei, L. A. (2014). Beyond an Easy Sense: A Diffractive Analysis. *Qualitative Inquiry*, 20 (6), 742–746. <https://doi.org/10.1177/1077800414530257>
- Meira, M. (2014). O sentido de aprender pelos sentidos. In S. S. Pillotto; L.R. D. Bohn, (org.). *Arte/Educação: ensinar e aprender no ensino básico*, (p.184). Univille.
- Meira, A., & Hoyuelos, A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, 25 (1), 83-104.
- Merleau-Ponty, M. (1990). *Merleau-Ponty na Sorbonne resumo de cursos: filosofia e linguagem*. Papyrus.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *O olho e o espírito*. Tradução de L. M. Bernardo. Passagens.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologia da percepção*. Tradução C. A. R. de Moura. (3ª ed.). Editora Martins Fontes.
- Montandon, C. (2001). *Sociologia da infância: Balanço dos trabalhos em língua Inglesa*. Tradução N.L. Resende. *Cadernos de Pesquisa*, (112), 33-60.
- Morin, E. (1987). *Il metodo: ordine, disordine, organizzazione*. Feltrinelli.
- Morin, E. (2001). Os desafios da complexidade. In E. Morin. *A religião dos saberes. O desafio do século XXI*. (p. 559-67), Editora Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2002). *O método I: A natureza da natureza*. Sulina.
- Morin, E. (2018). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. (24ª ed.) Bertrand Brasil.
- Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: A educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, 20 (3), 417-436. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300007>
- Müller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*, (32), 123-141.

- Muniz, J.C.B. (2017). “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. [Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188263>
- Musatti, T., & Mayer, S. (2011). Sharing attention and activities among toddlers: The spatial dimension of the setting and the educator’s role. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (2), 207–221. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574408>
- Musatti, T., Giovannini, D., Picchio, M., Mayer, S., & Di Giandomenico, I. (2018). *Stare insieme, conoscere insieme: bambini e adulti nei servizi educativi di Pistoia*. Júnior.
- Nutbrown, C. (2011). *Key concepts in early childhood education and care*. Sage.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2020). La formación de profesores como pedagogía de la relación. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9 (1), 43-52. <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/7037>
- Orrmalm, A. (2020). Culture by babies: Imagining everyday material culture through babies’ engagements with socks. *Childhood*, 27 (1), 93-105. doi: 10.1177/0907568219881676
- Ortiz, G., & Carvalho, M. T. V. (2012) *Interações: ser professor de bebê: cuidar, educar e brincar: uma ação única*. Blucher
- Ostetto, L. E. (2003). Educação Infantil: Revelando crianças, construindo infância. In H. V.P.S. Oliveira, M. R. S. andrade, P. A. Reguse. *Política de Formação*, (p.38). SEMED.
- Ostetto, L. E. (2008). *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Papirus.
- Ostetto, L. E. (2011). Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos*. Unesp, 3, 27-39. <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>
- Ostetto, L. E., & Leite, M. (2012). *Arte, infância e formação de professores*. Papirus
- Ostetto, L. E., Virginia S. M., & Oliveira, E. R. (2002). *Deixando marcas...: a prática do registro no cotidiano da educação infantil*. Cidade Futura.
- Ostrower, F. (1988). A construção do olhar. In *Olhar*, (p.495). Companhia das Letras.
- Ostrower, F. (2014). *Criatividade e processos de criação*. (28ª ed.). Vozes.
- Oswell, D (2013). *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139033312>
- Pagel, S. D. (2005). *A Educação Infantil, os direitos das crianças pequenas e as políticas públicas educacionais no município de Blumenau: um estudo de caso*. [Dissertação do Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas. Universidade do Vale do Itajaí]. <https://www.sapili.org/livros/pt/cp000707.pdf>
- Palos, A.C. (2018). Desafios da investigação com crianças na formação de professores: contributos da sociologia da infância. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844182055>
- Pardo, J. L. (1996). *La intimidad*. Pré-textos.
- Peirano, M. (2014). Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, 20 (42), 377–391. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>
- Pereira, MV (2012). O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Proposições*, 23 (1), 183–198. <https://doi.org/10.1590/s0103-73072012000100012>
- Pereira, R. F. (2015). *Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil*. [Tese doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Perrotti, E. (1990). *Confinamento cultural, infância e leitura*. Summus.

- Phelan, S. K., & Kinsella, E. A. (2013). Picture This . . . Safety, Dignity, and Voice—Ethical Research with Children: Practical Considerations for the Reflexive Researcher. *Qualitative Inquiry*, 19(2), 81–90. <https://doi.org/10.1177/1077800412462987>
- Pikler, E. (2010). Moverse em libertad, desarrollo de la motricidade global. Narcea.
- Pillotto, S. S. D. (2007). Educação pelo sensível. *Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação*, 1 (2), 113-127. <http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2007v1n2p113-127>
- Pillotto, S. S. D. (2020). *Linguagens da arte na infância*. Univalle.
- Pillotto, S., & Clauber, C. (2017). A experiência dos bebês com a arte. *Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. Mediação.
- Pink, S. (2007). Ethnographic photography and printed text. In S. Pink (ed.), *Doing visual ethnography*, (304). SAGE Publications, <https://doi.org/10.4135/9780857025029>
- Piorski, G. (2016). *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. Petrópolis Ltda.
- Pouderoux-Delahaie, P. (1996). *A criança no mundo dos adultos*. Augustus.
- Prado, P. D. (1999). As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*, 10 (1), 110–118. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644103>
- Prout, A. (2005). *The future of childhood*. RoutledgeFalmer.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), 729-750. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300004>
- Prout, A., & James, A. (2005). Sociology of childhood? In C. Jenks (Ed.). *Childhood: Critical Concepts in Sociology*, (p.435). Routledge Taylor & Francis.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9 (3), 321–41. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4250>
- Quennerstedt, A., & M. Quennerstedt. (2014). “Researching Children’s Rights in Education: Sociology of Childhood Encountering Educational Theory.” *British Journal of Sociology of Education*, 35 (1), 115–132. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.783962>
- Qvortrup, J. (1987). *The sociology of childhood*. ME Sharpe.
- Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a Social Phenomenon: An introduction to a Series of National Reports*. Eurosocial Report. European Centre.
- Qvortrup, J. (1999). *A infância na Europa: novo campo de pesquisa social*. Tradução H. Antunes. Instituto de Estudos da Criança, UMinho.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36 (2), 631–644. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-posições*, 22, 199-211. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, 20 (41), 23-42.
- Qvortrup, Jens (2001). “Childhood as a Social Phenomenon Revisited”. In M. Bois-Reymond, & H. Sunker (ed.), *Childhood in Europe. Approaches, Trends, Findings*. (p. 215-241). Peter Lang Pub.
- Qvortup, J. (1995). Childhood in Europe: A New Field of Social Research. In L. Chisholm et al. (Ed.), *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. (p. 17-21). Gruyter.
- Rabitti, G. (1999). *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Artmed.
- Ramos, T.K. G. (2010). *A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico*. [Tese de doutorado em educação. Universidade Federal de Pernambuco].
- Rancière, J. (2009). *A Partilha do Sensível: Estética e Política*. Trad. de M. Costa Netto. Editora 34.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – children’s places. *Childhood*, 11(2), 155-173.

- Rego, T. C. (2018). *Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos*. CRV.
- Richter, S. (2004). *Criança e Pintura: Ação e Paixão do Conhecer*. Mediação.
- Richter, S. R. S., & Barbosa, M. C. S. (2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, 1(1), 85–96. <https://doi.org/10.5902/198464441605>
- Richter, S. R. S., da Silva, A. A., & de Faria, A. L. G. (2017). A educação encontra a arte: apontamentos político-pedagógicos sobre direitos e pequena infância. *Zero-a-Seis*, 19 (36), 235-251. <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/52260-Texto%20do%20Artigo%20em%20Submiss%C3%A3o-183461-1-10-20171219.pdf>
- Richter, S.R.S (2017). Educação, arte e infância: filosofias filosóficas em torno do fenômeno poético. *Crítica Educativa*, 2 (2), 90-106. <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.99>
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action: essais d'herméneutique II*. Éditions du Seuil.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.
- Rivero, A. S., & Coutinho, Â. M. S. Uma experiência de formação em serviço: a temática educar e cuidar no cotidiano da educação infantil. In *Política de Formação*, (p.38). SEMED.
- Rocha, E. L. J., & Buss-Simão, M. (2016). Pedagogia da infância: Interloquções disciplinares na pesquisa em educação. *Da investigação às práticas*, 6 (1), 31-49. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6435/1/97-304-1-PB-1.pdf>
- Rocha, E.A.C., & Buss-Simão, M. (2018). Infância, experiência e educação: notas de reflexões sobre a infância. *Infância e Filosofia*, 14 (29), 27–42. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30577>
- Rodari, G. (1982). *Gramática da Fantasia*. Trad. Antonio Negrini. Summus.
- Rodrigues, A. (2020). *O bebê participa? Contributos a partir da Sociologia da Infância*. [Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho].
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Artmed.
- Rosa, L. R. (2016.). *Cultura e primeira infância: perspectivas para as crianças de pouca idade*. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, (3), 1-21. <https://issuu.com/fmcsv/docs/cultura-primeira-infancia-perspectivas-criancas-po/1>
- Rousseau, J. J. (1973). *A origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Abril Cultural.
- Sacristán, J.G. (1998). *O currículo: uma reflexão sob a prática*. (3ª ed.). Artes Médicas.
- Santos, B.D.S (2014). *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. Edições Almedina, S.A.
- Santos, M. (2014). *Eu tô bem alta, eu tô bem grande, eu tô mais grande!": interações sociais de crianças de 2 e 3 anos em contexto de educação infantil*. [Dissertação mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau].
- Sargent, N. (1998). *Small wars: The cultural politics of childhood*. Univ of California Press.
- Sarmiento, M. J. (2002a) *Imaginário e culturas da infância*. In *As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas das infâncias*. Projeto POCTI/CED.
- Sarmiento, M. J. (2002b). *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação*. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*, (p. 137 – 182). DP & A Editora.
- Sarmiento, M. J. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. In M. Sarmiento., & A. B. Cerisara, (Orgs.). *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (Paginas) ASA.
- Sarmiento, M.J. (2003). *Imaginário e culturas da infância*. *Cadernos de Educação*, 12 (21), 51-69. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467> <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91437>
- Sarmiento, M. J. (2005). *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. *Educação & Sociedade*, 26(91),361-378. <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf>

- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto, M. Sarmiento (ed.), *As crianças: contextos e identidades* (p. 7-30). Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In M. J. Sarmiento, & M. C. S. Gouvea. (Org). *Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais*, (p. 1-13). Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2013). A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxiológicos. In R. Teodora & M. Garanhani, (Org). *Sociologia da Infância e a Formação de Professores*, (p. 350). Champagnat Editora.
- Sarmiento, M. J. (2015). Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Currículo sem Fronteiras*, 15 (1), 31-49.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36710/1/Uma%20agenda%20cr%C3%ADtica%20para%20os%20Estudos%20da%20Crian%C3%A7a.pdf>
- Sarmiento, M.J, Fernandes, N., & Tomás, C. (2017). Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. *Sociedade e Infâncias*, 1, 39-59.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/7379/1/56363-115145-1-PB-1.pdf>
- Schmitt, R. V. (2008). *Mas eu não falo a língua deles! as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil.* [Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina].
- Schmitt, R. V. (2014). *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.* [Tese de doutorado de educação. Universidade Federal de Santa Catarina].
<https://doi:10.5007/1980-4512.2018v20n37p95>
- Schmitt, R. V., & Rocha, E. A. C. (2016). A composição das relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: indícios para uma docência não linear. *Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais.* 24-27.
http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_ROSINETE-VALDECI-SCHMITT-ELOISA-ACIRES-CANDAL-ROCHA.pdf
- Silva, L. D. A., & Müller, F. (2014). Bebês e adultos no contexto da creche. *Pro-Posições*, 25(1), 261-266. <https://www.scielo.br/j/pp/a/dyQjMF64rkrvjqQxrjxyG3q/?format=pdf&lang=pt>
- Silva, E. D. B. T., & Neves, V.F.A. (2020). Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. *Educação Unisinos*, 24 (1). <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.07>
- Silva, M.S. (2004). *Um olhar sobre a infância e a adolescência em Blumenau.* Edifurb.
- Simiano, L. P. (2008). *Meu quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição a de um lugar dos bebês.* [Dissertação mestrado em educação. Universidade do Sul de Santa Catarina].
- Sirota, R. (2001). A emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto, evolução do olhar. *Cadernos de Pesquisa* (112), 7-31.
- Sirota, R. (2006). *Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux?* In R. Sirota (Ed.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, (p.328). Presses universitaires de Rennes.
- Souza, L. C. (2005). Os saberes dos professores de educação infantil: características, conhecimentos e critérios. [Dissertação de mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí].
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18 (2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Spyrou, S. (2016). Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood*, 23(1), 7–21. <https://doi.org/10.1177/0907568215571618>
- Spyrou S. (2018). *Disclosing Childhoods. Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies.* Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-47904-4>

- Tardos, A. (2008). Autonomía y/o dependência. In: Falk, Judit. (org). Lóczy, educación infantil, (p.80). Octaedro.
- Tardos, A. (2011). Emmi Pikler e orientações para os cuidados com os bebês em São Paulo. São Paulo. <http://www.educacaodecriancas.com.br/desenvolvimento-infantil/emmi-piklerorientacoes-para-cuidados-com-bebes-parte-1>
- Tardos, A., & Szanto, A. (2021). O que é autonomia na primeira infância? In: Falk, Judit (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy, (p.101). (3ªed.). Pedro & João Editores.
- Tebet, G. (2019). Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia. Pedro & João Editores.
- Terra, O. (2016). Primeira infância. Avanços do Marco legal da primeira infância. Centro de Estudos e Debates estratégicos - Câmara dos Deputados. 31-311. <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudos/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>, acesso em 4-10-2021
- Thomas, N. (2017). Turning the tables: Children as researchers. In P. Christensen, A. James (Eds.). *Research with Children. Perspectives and Practices*, (p.240). Routledge.
- Thomas, N. P. (2021). Child-led research, children's rights and childhood studies: A defence. *Childhood*, 28 (2), 186-199.
- Tiriba, L. (2005). Crianças, natureza e educação infantil. [Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica].
- Tomás, C. (2011). "Há muitos mundos no mundo". *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.
- Trevisan, G. (2014). "Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós". In *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade*. UMinho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14018>
- Tristão, F. C. D. (2004). Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada. [Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina]. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87179>
- Tubenclak, D. (2020). *Arte com bebês*. Panda Educação.
- Vargas, G. M.S. (2014). *Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da Infância*. [Tese de doutorado Universidade do Rio Grande do Sul].
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança "no" centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigador em Educação*, 2 (4), 25–42.
- Vecchi, V. (2006). *Estética y aprendizaje*. In A. Hoyuelos. *La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e o potencial do Ateliê na Educação da Primeira Infância*. Phorte. <https://doi.org/10.4324/9780203854679>
- Vieira, D. M. (2016). *Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do proinfância*. [Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná].
- Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. Martins Fontes.
- Williams, R. (2001). *The long revolution*. Broadview Press.
- Winnicott, D. W. (1990). *Natureza humana*. Imago.
- Woodhead, M., & Faulkner, D. (2005). *Sujeitos, objectos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças*. In: P. Christensen, A. James, (Org.). *Investigação com crianças, perspectivas e práticas*. (p. 1-28), Paula Frassinetti.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.
- Zuccoli, F. (2015). *As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes*. In *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Leitura Crítica.

Leis, Diretrizes, Parâmetros e outros documentos

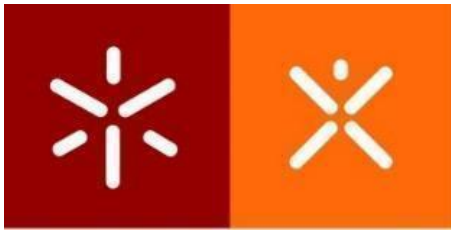
- Blumenau (2012). Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica. Educação infantil. SEMED.
- Blumenau (2003). *Política de Formação. Gestão 1997-200 e 2001-2004*. SEMED.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Presidência da República, Casa Civil.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau (2012). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. SEMED.
- Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010). Secretaria de Educação Básica. MEC, SEB.
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. (2009). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. MEC/SEB.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Presidência da República Casa Civil.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19701979/l6697.htm#:~:text=1%C2%BA%20Este%20C%C3%B3digo%20disp%C3%B5e%20sobre,nos%20casos%20expressos%20em%20lei.
- Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (2006). MEC, SEB.
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf
- Parâmetros curriculares nacionais: arte (1998). Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF
- Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (2006). MEC, SEB.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>.
- Parecer nº 117 aprovado em 17 de junho de 2019. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. - Secretaria de Estado da Educação (SED) - CEE/SC
- Parecer nº. 20 de 11 de novembro de 2009 (2009). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE/CEB.
- Plano nacional primeira infância 2010 - 2022 | 2020 - 2030 / Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) (2020). 2ª ed. (revista e atualizada). RNPI/ANDI.
- Referencial curricular nacional para a educação infantil (1998). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF.
- Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (2017). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação/MEC.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (2009). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.
- Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Conselho Nacional de Saúde. Presidência da República.
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.
- Semed (2002). *Anais do III Congresso Nacional de reorientação Curricular*. Furb.
- Semed (2004). *Cadernos da educação Infantil. Retratos da Rede: organização, tempos, espaços e fazeres; Retratos do Cotidiano: planejamento, registro, avaliação; Linguagens: as minhas, as suas e as nossas... Vamos todos Cirandar: essa ciranda não é minha só. Ela é de todas nós.* 4(1).
- Semed (2021). *Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau / Blumenau (SC)* - 1. ed.

ANEXOS

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Participação dos bebês



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Termo de consentimento livre e esclarecido da participação dos bebês

Caros Pais ou Responsáveis:

O/a seu/sua filho/a está sendo convidado/a participar da pesquisa intitulada: Bebês, creche e culturas: as culturas da infância como eixo norteador? que está sendo desenvolvida por mim, Lilian Cristina de Souza, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Criança da Universidade do Minho em Portugal, nível de Doutorado na linha de pesquisa Infância, Culturas e Sociedade, sob orientação da professora doutora Natália Fernandes e da professora doutora Ângela Maria Scalabrin Coutinho.

Como objetivo geral da pesquisa, pretende-se conhecer as experiências artísticas, culturais e estéticas para e com os bebês nos espaços de creche. Definiu-se como objetivos específicos: revelar as manifestações culturais que contemplam as diversas linguagens como música, artes plásticas e gráficas, dança, fotografia, teatro, poesia, literatura nos espaços institucionalizados creches para bebês; compreender de que modo se promove o fazer cultural para e com bebês nos espaços de creche; discutir o papel da cultura, arte e da educação estética no desenvolvimento infantil e aprendizagens; dialogar a partir das experiências artístico-culturais vividas na creche o processo de fruição; identificar nos documentos legais, leis, normatizações e propostas de cunho pedagógico vigentes a orientação à formação cultural para as crianças bem pequenas, especificamente os bebês.

Os procedimentos metodológicos a serem adotados incluem, além de pesquisa teórica e documental, uma pesquisa etnográfica, ou seja, que tem como foco, observar, analisar e descrever criteriosamente a realidade social, deste modo, serão utilizados como recursos metodológicos, caderno de anotações, fotografias e gravações áudio visuais, com vistas a qualificar as observações e contribuir para a geração de dados. Ressalto ainda, que a pesquisa passou por liberação e autorização da Direção e Programas de Projeto Integrado - SEMED da Prefeitura Municipal de Blumenau, bem como da Direção deste CEI que pretende acompanhar. Estima-se uma previsão de início da pesquisa no campo de março/2019 com término em agosto/2019. Os participantes serão os bebês da Creche I e II e suas professoras, que fazem parte do Centro de Educação Infantil Irmgard Zoschke da Rede Municipal de Educação de Blumenau/SC, situada no bairro Itoupava Central, totalizando 53 participantes, sendo 44 bebês e 09 adultos (professoras, diretora, coordenadora, secretaria).

Para que seu/sua filho/a participe deste estudo, o/a Sr./Sra. necessita permitir que a pesquisadora colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos, fotográficos e de filmagens, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Caso tenha alguma

dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto você poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento pelos telefones ou e-mails que serão disponibilizados.

O/a Sr./Sra. tem plena liberdade de recusar que seu/sua filho/o participe e de retirar seu consentimento, caso não mais sinta-se à vontade em permiti-lo participar da pesquisa sem ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa. Este procedimento não oferece prejuízo para o/a Sr./Sra. e para o seu filho/a, no restante das atividades. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sra. bem como seu/a filho/a não terão nenhum benefício direto, não havendo compensação financeira nem despesas decorrentes da participação. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições importantes para a construção do conhecimento científico e para a prática pedagógica com bebês. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando um retorno aos senhores a respeito da publicação desta pesquisa. Esta pesquisa assim como as demais com seres humanos, pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes - bebês e adultos, estamos cientes que a presença de um adulto-pesquisador no contexto educativo poderá causar cansaço ou aborrecimento, desconforto ou alterações de comportamento durante as gravações de áudio e vídeo; questionamento da família sobre a presença de mais um adulto no contexto da instituição, dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo.

Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados, sendo assim, tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, porém, sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional. Caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá recorrer aos seus direitos de acordo com a legislação vigente. Nos responsabilizamos, no entanto, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com crianças, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos.

Informamos que duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas pelo (a) Sr. (Sra.) e pelo pesquisador responsável, o qual compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Eu, _____ RG _____ responsável legal por _____ li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive da pesquisadora todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

O cumprimento das exigências contidas no item IV.3 contido na referida lei, e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto pesquisadora responsável. O contato com a pesquisadora fica assim estabelecido:

Lilian Cristina de Souza (pesquisadora responsável)

Telefone: (47) 999933648

e-mail: lilian-lia@hotmail.com

Anexo 2

Termo De Consentimento Livre e Esclarecido das Professoras



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Termo de consentimento livre e esclarecido das professoras

Caro (a) professor(a):

O/a Sr./Sra. está sendo convidado/a a participar da pesquisa com o tema: Bebês, creche e culturas: as culturas da infância como eixo norteador, que está sendo desenvolvida por mim, Lilian Cristina de Souza, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Criança da Universidade do Minho em Portugal, nível de Doutorado na linha de pesquisa Infância, Culturas e Sociedade, sob orientação da professora doutora Natalia Fernandes e da professora doutora Ângela Maria Scalabrin Coutinho.

Como objetivo geral da pesquisa, pretende-se conhecer as experiências culturais para e com os bebês nos espaços de creche. Definiu-se como objetivos específicos: revelar as manifestações culturais que contemplam as diversas linguagens como música, artes plásticas e gráficas, dança, fotografia, teatro, poesia, literatura nos espaços institucionalizados creches para bebês; compreender de que modo se promove o fazer cultural para e com bebês nos espaços de creche; discutir o papel da cultura, arte e da educação estética no desenvolvimento infantil e aprendizagens; dialogar a partir das manifestações artístico-culturais vividas na creche os processos de fruição; identificar nos documentos legais, leis, normatizações e propostas de cunho pedagógico vigentes a orientação à formação cultural para as crianças bem pequenas, especificamente os bebês.

Os procedimentos metodológicos a serem adotados incluem, além de pesquisa teórica e documental, uma pesquisa etnográfica, ou seja, que tem como foco, observar, analisar e descrever criteriosamente a realidade social, deste modo, serão utilizados como recursos metodológicos, caderno de anotações, fotografias e gravações áudio visuais, com vistas a qualificar as observações e contribuir para a geração de dados. Ressalto ainda, que a pesquisa passou por liberação e autorização da Direção e Programas de Projeto Integrado - SEMED da Prefeitura Municipal de Blumenau, bem como da Direção deste CEI e pretende acompanhar estimando uma previsibilidade de início da pesquisa no campo de março/2019 com término agosto/2019. Os participantes serão os bebês da Creche I e II e suas professoras, que fazem parte do Centro de Educação Infantil Irmgard Zoschke da Rede Municipal de Educação de Blumenau/SC, situada no bairro Itoupava Central, totalizando — participantes, sendo — bebês e — adultos-professoras. Ao concordar em participar deste estudo, o/a Sr./Sra. necessita permitir que a pesquisadora colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos, fotográficos e filmicos, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Sempre que desejar, o Sr. /Sra. poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através do contato disponibilizado da pesquisadora do projeto.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sra.

não terá nenhum benefício direto, não havendo compensação financeira nem despesas decorrentes da participação. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições importantes para a construção do conhecimento científico e para a prática pedagógica com bebês. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

Como em qualquer outra pesquisa com seres humanos está também pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes - bebês e adultos, estamos cientes que a presença de um adulto-pesquisador no contexto educativo poderá causar cansaço ou aborrecimento, desconforto ou alterações de comportamento durante as gravações de áudio e vídeo; questionamento da família sobre a presença de mais um adulto no contexto da instituição, dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo. Nos responsabilizamos, no entanto, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com crianças, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos.

Para além desses cuidados, no decorrer de todo o processo de produção dos dados, manter-se-á sempre presente o direito dos participantes a retirar-se da pesquisa, sem ônus para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa. Este procedimento não oferece prejuízo para ao Sr./Sra. no restante das atividades e caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá recorrer aos seus direitos de acordo com a legislação vigente. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Informamos que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo (a) Sr. (Sra.) e pelo pesquisador responsável, o qual compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento para participar da pesquisa, e declaro que fui informado (a) dos termos da Resolução 466/12 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa. Para maior clareza, firmo o presente. Eu _____

RG: _____ CPF: _____

Blumenau, ____ de _____ de 2019..

Assinatura do pesquisado: _____

O cumprimento das exigências contidas no item IV. 3 e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal.

O contato da pesquisadora fica assim estabelecido:

Lilian Cristina de Souza (pesquisadora responsável)

Telefone: (47) 999933648

e-mail: lilian-lia@hotmail.com

Anexo 3

Termo de Compromisso da Pesquisadora

Prefeitura Municipal

Termo De Compromisso Da Pesquisadora

A Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de Programas e Projetos, declara ter conhecimento integral do Projeto de Doutorado em Estudos da Criança, área Infância, Culturas e Sociedade, com o tema: Bebês, creche e culturas: as culturas da infância como eixo norteador, da doutoranda Lilian Cristina de Souza, sob orientação da doutora Natália Fernandes, da Universidade do Minho, Instituto de Educação, com o objetivo de conhecer as proposições relacionadas às experiências culturais, artísticas e estéticas para e com bebês nos espaços de creches.

A Secretaria Municipal de Educação compreende que a Pesquisa será desenvolvida no CEI sem ônus ao Município, durante os meses de março a agosto de 2019. Destacamos que as imagens das crianças só poderão ser utilizadas com a autorização dos pais e/ou responsáveis e as imagens dos profissionais e familiares só poderão ser utilizadas com autorização dos mesmos.

Ao término da pesquisa solicita-se relatório de análise dos resultados.

18 de março de 2019.

Ciente,



Lilian Cristina de
CPF: 759.270.0