

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MATERIAIS POTENCIALIZADORES E OS  
BEBÊS-POTÊNCIA: POSSIBILIDADES DE  
EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E SENSÍVEIS  
NO CONTEXTO DE UM BERÇÁRIO**

**ELISETE MALLMANN**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ELISETE MALLMANN**

**MATERIAIS POTENCIALIZADORES E OS BEBÊS-POTÊNCIA:  
POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E SENSÍVEIS  
NO CONTEXTO DE UM BERÇÁRIO**

**Porto Alegre**

**2015**

**ELISETE MALLMANN**

**MATERIAIS POTENCIALIZADORES E OS BEBÊS-POTÊNCIA:  
POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E SENSÍVEIS  
NO CONTEXTO DE UM BERÇÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles

Linha de Pesquisa: Estudos Sobre Infâncias

**Porto Alegre**

**2015**

**ELISETE MALLMANN**

**MATERIAIS POTENCIALIZADORES E OS BEBÊS-POTÊNCIA:  
POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E SENSÍVEIS  
NO CONTEXTO DE UM BERÇÁRIO**

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela banca examinadora formada por:

Porto Alegre (RS), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles (Orientadora) – UFRGS

---

Profa. Dra. Sílvia Sell Duarte Pillotto – UNIVILLE

---

Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva – UNIVATES

---

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS

## O homem da orelha verde

(RODARI apud TONUCCI, 1997, p. 13)

Um dia num campo de ovelhas  
Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha  
Só sua orelha ficara verdinha

Sentei-me então a seu lado  
A fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade  
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?

Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda  
De um menininho tenho a orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
O que os grandes não querem mais entender

Ouçõ a voz de pedras e passarinhos  
Nuvens passando, cascatas e riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto  
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas  
Me disse no campo de ovelhas

Dedico este trabalho a todos que me possibilitam enxergar o mundo *com olhos de criança*, em especial aos bebês desta pesquisa e a minha avó Lídia (*in memoriam*), com gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Ao me dar conta de que não estava sozinha nesta etapa de minha vida, fui sendo iluminada pelo brilho dos que me acompanhavam, o que decisivamente me auxiliou a concretizar esta conquista. Portanto, sou eternamente grata às forças do universo por me enviaram esses, por quem tenho admiração.

À minha orientadora professora Leni Vieira Dornelles, pela acolhida respeitosa e amorosa presente desde o início desta minha caminhada, encorajando-me e auxiliando-me a fortalecer minhas ideias e reflexões.

Às colegas Débora, Patrícia e Jéssica, pela receptividade e alegria como grupo.

Às professoras Sílvia Pillotto, Maria Carmen Barbosa e Jacqueline Silva da Silva, pelas contribuições que qualificam e ampliam esta investigação com bebês.

À diretora Daiane, demais professoras e crianças da escola investigada, por me possibilitarem ampliar e fundamentar as ideias com relação às infâncias no contexto escolar.

À nutricionista Niceli por qualificar este trabalho a partir de seu entusiasmo e conhecimento.

Às amigas Jacqueline e Luciane Abreu pela constante parceria e amizade regada a aprendizagens e comemorações.

À Carine e Solange pela amizade e “*coisas legais*” que juntas fizemos.

À minha filha Carolina por seu “*amor de +++*” que sempre escapa às minhas expectativas, motivando meus *propósitos* e *despropósitos*.

Ao meu genro Frederico e ao amigo Gustavo pela paciência e ajuda técnica que otimizou a apresentação desta Dissertação.

Ao “olhar criança” de Augusto, que me auxiliou a enxergar os bebês de outros modos.

Aos meus pais Artular e Lygia pelo exemplo de amor e perseverança.

Às minhas irmãs Renata e Judite pelas experiências que iluminam nosso caminhar, juntamente com meus cunhados e sobrinhos(as) pelo incentivo e apoio constante. Em especial, agradeço a ajuda de Grasiela, que incansavelmente me auxiliou no decorrer desta conquista.

Ao Gustavo pelas palavras certas que auxiliaram a desvendar e enfrentar minhas incertezas.

A todos os meus amigos que compreenderam minha ausência e que sempre estiverem ao meu lado apoiando-me e vibrando junto comigo.

A todas as crianças que dão significado a esta existência.



## RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado investiga os modos como um grupo de bebês de sete a vinte e seis meses de idade, de um berçário de uma escola Pública de Educação Infantil no interior do Rio Grande do Sul, se relaciona com diferentes materiais, denominados nesta pesquisa como Materiais Potencializadores. Tais materiais foram organizados à base de produtos naturais e/ou de alimentos, bem como daquilo que é descartado. Em virtude da diversidade de formatos, texturas, cores, cheiros e sabores, nesta investigação eles são compreendidos como ferramentas que prolongam, medeiam, integram e ampliam as interações estabelecidas pelos bebês que, ao se relacionarem com essas múltiplas possibilidades, elaboram suas percepções e sensações acerca do mundo que os rodeia. A pesquisa buscou compreender os modos como os bebês exploram os Materiais Potencializadores, como o tempo e os espaços interferem nas relações estabelecidas a partir desse contato e como essas relações contribuem para o estabelecimento das interações entre os bebês. Num primeiro momento, a investigação se deteve na observação do contexto investigado para, dessa forma organizar e desenvolver experiências de aprendizagens pensadas *para e com* os bebês. Esta pesquisa se aproxima da abordagem da pesquisa-intervenção, na medida em que crianças e pesquisadora caminharam juntas. As ferramentas que contribuíram para a coleta e análise dos dados se sustentaram na observação participante, no diário de bordo, nos registros fotográficos e de vídeos. Os pressupostos teórico-metodológicos se apoiaram nos estudos da Sociologia da Infância, inspirando-se nas ideias de Corsaro (1997); Sarmento (2004); Barbosa (2014); Hoyelos (2006); Goldshmidt e Jackson (2006); Holm (2007); Duarte Jr. (2010); Pillotto (2007); Zordan (2014); Dornelles (2005), entre outros. As análises realizadas nesta investigação auxiliam na compreensão da potência dos bebês no que diz respeito às suas possibilidades e pré-disposição em se relacionarem tanto com os Materiais Potencializadores planejados e oferecidos quanto com os que despertavam seus interesses. Dessa forma, demonstram que os modos como os bebês compreendem o tempo e espaço para agirem sobre o mundo que os circundam difere — muitas vezes, consideravelmente — das expectativas dos adultos, as quais estão intimamente ligadas a regras e normatizações do cotidiano dos berçários. Observei ainda que as relações estabelecidas no contato com os Materiais Potencializadores possibilitaram a ampliação das experiências sensoriais e sensíveis nos bebês, na medida em que foram construídas a partir de uma atenção para o sensorial, o sensível. Esse fato possibilitou constituírem seus conhecimentos, passando a compartilhá-los entre eles e com os adultos, ampliando decisivamente suas interações. As reflexões apresentadas nesta Dissertação de Mestrado, desenvolvida a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apoiada na linha de pesquisa dos Estudos Sobre Infâncias, auxiliam na compreensão do Bebê-Potência, diante das múltiplas relações e percepções que estabelecem ao interagirem com a diversidade oferecida pelos Materiais Potencializadores que passaram a constituir os espaços do berçário investigado.

**Palavras-chave:** Bebês-Potência. Materiais Potencializadores. Experiências sensoriais e sensíveis. Educação Infantil. Berçário.

## ABSTRACT

This Master's Degree thesis investigates how a group of babies, age ranging from seven to twenty-six months, from a nursery school in the Public Children Education System, in the countryside of Rio Grande do Sul – Brazil, relates to various materials, here designated as Potentializing Materials. These materials were made from natural products and/or foods, as well as from discarded materials. Due to their variety of shapes, textures, colors, odors and flavors, in this investigation they were seen as tools that extend, mediate, integrate and broaden the interactions established by the babies, who perceive and feel the world that surrounds them by relating to these multiple possibilities. This study attempts to understand the ways these babies explore the Potentializing Materials, and how time and spaces interfere in the relationships established with this contact, and how these relationships contribute to establishing an interaction among the babies. Firstly, the investigation focused on observing the setting studied, and subsequently on organizing and developing learning experiments, thought *for* and *with* the babies. This research presents the intervention-research approach, as children and researcher followed a path together. The tools for data collection and analyses were based on participating observation, journals, photographic records and videos. The theoretical-methodological assumptions were supported by the studies of the Sociology of Childhood, based on the ideas of Corsaro (1997); Sarmento (2004); Barbosa (2014); Hoyelos (2006); Goldshmidt and Jackson (2006); Holm (2007); Duarte Jr. (2010); Pillotto (2007); Zordan (2014); Dornelles (2005), among others. The analyses carried out help to understand the babies' potential concerning their possibilities and predisposition to relate with both the Potentializing Materials designed and offered, and with those that aroused their interest. Thus, they showed that the ways babies comprehend time and space to act towards the world surrounding them differs – quite often and considerably – from the expectations of the adults, which are closely connected to rules and standardization of daily life in nursery schools. Furthermore, it was observed that relationships established upon contact with the Potentializing Materials enable the broadening of sensory experiences, once they were designed with a focus on the senses. This allowed them to build knowledge, which they shared with one another and with the adults, thus decisively broadening their interactions. The reflections presented in this Master's thesis, developed in the Graduate Program of Education at the School of Education in Universidade Federal do Rio Grande do Sul, based on researches of Studies on Childhood, contribute to the babies' "artist" actions, as well as to helping in understanding the Potentiality-Baby before multiple relationships and perceptions established when interacting with the diversity provided by the Potentializing Materials, that came to constitute the spaces of the nursery school investigated.

**Key-words:** Potentiality-Babies. Potentializing Materials. Sensory experiences. Nursery School.

## SUMÁRIO

<b>1(RE)ME(MORANDO): A MEMÓRIA QUE MORA EM MIM .....</b>	<b>23</b>
1.1 VESTÍGIOS DE EXPERIÊNCIAS: A EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS.....	29
<b>2 BEBÊS-POTÊNCIA: REPENSANDO OS BEBÊS EM SUAS POTENCIALIDADES .....</b>	<b>35</b>
2.1 OS BEBÊS EM SUA TRAJETÓRIA MARCADA POR MUDANÇAS .....	40
<b>2.1.1 Um “outro mundo” surge também para as crianças .....</b>	<b>43</b>
2.2 A LINGUAGEM DA ARTE PARA E COM BEBÊS NAS SALAS DE BERÇÁRIOS .....	46
2.3 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS OU “TRABALHINHOS”? POSSIBILIDADES DE PENSAR A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS.....	55
2.4 OS BEBÊS NÃO PEDEM LICENÇA: DOS MATERIAIS POTENCIALIZADORES .....	63
2.5 A COMPLEXIDADE QUE ENVOLVE AS INTERAÇÕES DOS BEBÊS .....	64
2.6 CONCEITOS E INSPIRAÇÕES COM RELAÇÃO AOS MATERIAIS POTENCIALIZADORES.....	68
<b>2.6.1 Mobilizando ações dos bebês: os materiais em suas possibilidades....</b>	<b>69</b>
<b>2.6.2 Os bebês e suas relações com os Materiais Potencializadores .....</b>	<b>72</b>
2.7 OS BEBÊS E SUA NECESSÁRIA PRESENÇA NOS ESPAÇOS E NO TEMPO DOS BERÇÁRIOS .....	75
<b>3 INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS DA TRAJETÓRIA PERCORRIDA.....</b>	<b>81</b>
<b>4 HORA DE COMPREENDER OS QUESTIONAMENTOS .....</b>	<b>91</b>
4.1 DA CADEIRINHA DE COMER AO TATAME: EXPLORAÇÕES PERMEADAS PELA NECESSIDADE DOS BEBÊS COM RELAÇÃO AO TEMPO E AOS ESPAÇOS .....	92
4.2 AS RELAÇÕES DIANTE DO NÃO PERMITIDO E DO SUPOSTAMENTE NÃO PERMITIDO .....	105
4.3 OS VESTÍGIOS QUE DENUNCIAM A PASSAGEM DOS BEBÊS .....	114
4.4 ENTRE PROPÓSITOS E DESPROPÓSITOS: AS INTERAÇÕES BEBÊS-BEBÊS .....	118
<b>5 CONSIDERAÇÕES: COMPREENDENDO OS BEBÊS DE QUEM E COM QUEM FALO.....</b>	<b>133</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO A – Relação de Materiais Potencializadores/espacos/Bebês .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO B – Receitas e Moldes .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO C – Parecer Técnico-Nutricional – Materiais Potencializadores.....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO D – Termos de Consentimento Informado.....</b>	<b>159</b>














## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Estrutura física da escola.....	19
Figura 2:	Estrutura física sala do Berçário.....	20
Figura 3:	Registro de meu caderno 1ª série.....	29
Figura 4:	Brincadeiras de minha infância.....	29
Figura 5:	Relação dos Materiais Potencializadores à base de produtos naturais e ou alimentos.....	70
Figura 6:	Relação dos Materiais Potencializadores à base do descarte da sociedade de consumo.....	71
Figura 7:	Relação de Materiais Potencializadores /espaços /suportes.....	88
Figura 8:	Relações estabelecidas com espaguete.....	93
Figura 9:	As explorações dos Materiais Potencializadores da cadeirinha de comer ao tatame.....	94
Figura 10:	Relações que se ampliaram.....	94
Figura 11:	As relações e as possibilidades criadas pelos bebês.....	95
Figura 12:	Os modos como exploram a massa à base de borra de café.....	97
Figura 13:	Após relacionar-se e identificar-se com a massa à base de borra de café.....	99
Figura 14:	O encantamento diante dos espaguete.....	101
Figura 15:	Interesses que escapam à lógica adulta.....	102
Figura 16:	As relações com os Materiais Potencializadores e as interações..	102
Figura 17:	Marcas da passagem do adulto.....	104
Figura 18:	Vestígios das relações dos bebês com os Materiais Potencializadores.....	104
Figura 19:	Diferentes modos de se relacionar com a geleca verde.....	107
Figura 20:	Descobrimo e criando novas possibilidades.....	108
Figura 21:	Sendo despertado pelo interesse que escapou do planejado.....	109
Figura 22:	A organização pensada pelo adulto.....	114
Figura 23:	Os bebês apresentando seus modos de se relacionar com a farinha de milho.....	114
Figura 24:	As relações diante do não permitido.....	115
Figura 25:	Vestígios que denunciam.....	116

Figura 26:	Materiais Potencializadores disponibilizados.....	119
Figura 27:	A potencialidade diante do interesse em abrir e fechar os potes...	120
Figura 28:	Conferindo a autorização do adulto.....	121
Figura 29:	Reformulação dos interesses.....	122
Figura 30:	Os interesses pelo reflexo da água.....	122
Figura 31:	Defendendo seus interesses.....	123
Figura 32:	Integrando o grupo a partir das explorações dos Materiais Potencializadores.....	124
Figura 33:	As múltiplas formas de se relacionar com a tinta a base de amido de milho.....	125
Figura 34:	As interações entre eles.....	125
Figura 35:	Explorando os materiais sobre a lona de plástico.....	126
Figura 36:	Experiências dos bebês com a tinta de amido de milho e corante.	127
Figura 37:	A necessidade dos bebês em des-organizar a lógica adulta.....	128
Figura 38:	Explorando os cubos de gelo artificiais coloridos.....	130
Figura 39:	Bolinhas.....	131

## ÍNDICE DE VÍDEOS

1-  As múltiplas relações com os Materiais Potencializadores	23
<a href="https://www.dropbox.com/s/rseybgphalk149f/00001.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/rseybgphalk149f/00001.wmv?dl=0</a>	
2-  Ampliando possibilidades – espaguete de piscina	95
<a href="https://www.dropbox.com/s/m91e4n92ln7hxuh/28.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/m91e4n92ln7hxuh/28.wmv?dl=0</a>	
3-  Tempo de cada bebê -1	98
<a href="https://www.dropbox.com/s/9i5p9a0rmy2gck0/04.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/9i5p9a0rmy2gck0/04.wmv?dl=0</a>	
4-  Tempo de cada bebê – 2	98
<a href="https://www.dropbox.com/s/xezaqs1eo9r6xxx/05.MPG?dl=0">https://www.dropbox.com/s/xezaqs1eo9r6xxx/05.MPG?dl=0</a>	
5-  Tempo de cada bebê – 3	98
<a href="https://www.dropbox.com/s/zo513wi627y0x42/06.MPG?dl=0">https://www.dropbox.com/s/zo513wi627y0x42/06.MPG?dl=0</a>	
6-  Interesses que escapam- a Caixa de brinquedos	102
<a href="https://www.dropbox.com/s/e2v6lf7hiesh746/32.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/e2v6lf7hiesh746/32.wmv?dl=0</a>	
7-  Entre lambidas e batidas – os retalhos de madeira	102
<a href="https://www.dropbox.com/s/fdp8mnhu02vxjs2/33.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/fdp8mnhu02vxjs2/33.wmv?dl=0</a>	
8-  Inspirando-se e desafiando-se	103
<a href="https://www.dropbox.com/s/e3j82771g5n14rd/34.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/e3j82771g5n14rd/34.wmv?dl=0</a>	
9-  Integrando novos interesses	103
<a href="https://www.dropbox.com/s/4capq2ghcov3cdz/35.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/4capq2ghcov3cdz/35.wmv?dl=0</a>	
10-  Interesses por outros espaços- fora da sala do berçário	106
<a href="https://www.dropbox.com/s/8p777w6ylveziam/13.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/8p777w6ylveziam/13.wmv?dl=0</a>	
11-  Modos particulares de se relacionar com geleca	108
<a href="https://www.dropbox.com/s/b7i7dmhb3eye5js/07.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/b7i7dmhb3eye5js/07.wmv?dl=0</a>	
12-  O supostamente proibido- Os segredos escondido pelo muro	110
<a href="https://www.dropbox.com/s/ihtapf1nz11jfl/08.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/ihtapf1nz11jfl/08.wmv?dl=0</a>	
13-  Fica lá! Espaços normatizados	111
<a href="https://www.dropbox.com/s/zyde241ygi3ddi6/14.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/zyde241ygi3ddi6/14.wmv?dl=0</a>	
14-  As relações que escapam da lógica adulta- geleca verde	114
<a href="https://www.dropbox.com/s/wd12zclqoj6vdii/09.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/wd12zclqoj6vdii/09.wmv?dl=0</a>	
15-  Quem é que fez uma minhoca??	115
<a href="https://www.dropbox.com/s/5blip5z738plqw1/42.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/5blip5z738plqw1/42.wmv?dl=0</a>	
16-  Papai Noel!	116

<a href="https://www.dropbox.com/s/q21cu5fyk7hkwol/43.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/q21cu5fyk7hkwol/43.wmv?dl=0</a>	
17-  Relações que foram se ampliando – água e corante	123
<a href="https://www.dropbox.com/s/6ehqgzqnbqs47bq/001.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/6ehqgzqnbqs47bq/001.wmv?dl=0</a>	
18-  Os reflexos da água	123
<a href="https://www.dropbox.com/s/6978pxp3umgg3nf/17.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/6978pxp3umgg3nf/17.wmv?dl=0</a>	
19-  Os conflitos e os argumentos	124
<a href="https://www.dropbox.com/s/dw21isxfnp056cx/21.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/dw21isxfnp056cx/21.wmv?dl=0</a>	
20-  As interações entre eles, os Bebês Potência	124
<a href="https://www.dropbox.com/s/y5kooeat81mvzlo/0001.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/y5kooeat81mvzlo/0001.wmv?dl=0</a>	
21-  Relações que ampliam as interações	125
<a href="https://www.dropbox.com/s/odtstxfdclv6dnd/44.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/odtstxfdclv6dnd/44.wmv?dl=0</a>	
22-  O mais forte vence	125
<a href="https://www.dropbox.com/s/eu3dij56redj8th/45.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/eu3dij56redj8th/45.wmv?dl=0</a>	
23-  Insistência –Estabelecimento de regras entre pares	126
<a href="https://www.dropbox.com/s/2fkl61x2emngx0/46.MPG?dl=0">https://www.dropbox.com/s/2fkl61x2emngx0/46.MPG?dl=0</a>	
24-  Imitação e recriação	127
<a href="https://www.dropbox.com/s/ik2ydvwizaha3ft/47.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/ik2ydvwizaha3ft/47.wmv?dl=0</a>	
25-  A intensidade dos interesses	130
<a href="https://www.dropbox.com/s/3kjwsjb5bpmxbvo/38.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/3kjwsjb5bpmxbvo/38.wmv?dl=0</a>	
26-  Regras que não limitavam	131
<a href="https://www.dropbox.com/s/xy6muv33nuewnqs/39.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/xy6muv33nuewnqs/39.wmv?dl=0</a>	
27-  Regras claras e normatizadas entre eles	132
<a href="https://www.dropbox.com/s/hp63bd0v2vkfg0j/40.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/hp63bd0v2vkfg0j/40.wmv?dl=0</a>	
28-  “Quedê bolinhas?” Os interesses	133
<a href="https://www.dropbox.com/s/plt7b8uz64pxvnq/10.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/plt7b8uz64pxvnq/10.wmv?dl=0</a>	
29-  Movimentos diante da borra de café e água	136
<a href="https://www.dropbox.com/s/3khtb33w1gdzntk/1.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/3khtb33w1gdzntk/1.wmv?dl=0</a>	
30-  Descobertas em relação aos materiais	136
<a href="https://www.dropbox.com/s/2lofwxfwxcpb8tu/02.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/2lofwxfwxcpb8tu/02.wmv?dl=0</a>	
31-  Criando suas normas e regras	137
<a href="https://www.dropbox.com/s/3462ndh76jq1k9z/12.wmv?dl=0">https://www.dropbox.com/s/3462ndh76jq1k9z/12.wmv?dl=0</a>	



## POSSIBILIDADES QUE ME LEVARAM ATÉ OS BEBÊS

Para tratar sobre os bebês<sup>1</sup> investigados, tive a necessidade de estar, viver e me aliar a eles, trazendo-os junto comigo para que pudessem me auxiliar nessa tarefa tão delicada que é escrever o indizível, que não se deixa escrever, que Lyotard (1997, p. 13) salienta como “[...] o que não se fala”. Contudo, ao mesmo tempo que me arrisco, atrevo-me a descrever aquilo que minhas percepções, tanto sensoriais quanto sensíveis, foram capturando ao conectar-me com eles.

E assim fui guiada também pelo ser criança que me habita, fato que me auxiliou a compreender a complexidade que envolve esse universo das infâncias. Segundo Matisse (1973, p.737) “[...] é preciso ver a vida inteira como no tempo em que se era criança, pois a perda desta condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal”.

Impulsionada por vivências rememoradas de minha infância, assim como pelo contexto que vem constituindo as propostas de boa parte dos berçários das escolas de Educação Infantil, fui me dando conta de que os conhecimentos promovidos e valorizados pela escola, em sua maioria, centram-se no repasse de informações, afastando-se e desvalorizando os modos como as crianças percebem e apreendem os conhecimentos acerca do mundo que as cerca.

Compreendendo a importância do contato das crianças, desde seus primeiros anos de vida, com essa diversidade de materiais que as cercam, esta pesquisa teve como objetivo investigar os modos como os bebês, no contexto de uma escola de Educação Infantil, se relacionavam com diferentes materiais denominados nesta dissertação como Materiais Potencializadores. Materiais que por sua capacidade provocativa despertaram o interesse dos bebês e que, na maioria das vezes, não eram disponibilizados e ou pensados *para* e *com* eles, no cotidiano dos berçários. Conseqüentemente, a diversidade de formatos, texturas, cores, cheiros e sabores contribui para a ampliação de suas percepções e sensações em relação a esse universo explorado.

---

<sup>1</sup> Fundamentada nos referenciais do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o qual considera as pessoas de até 12 anos de idade incompletos como crianças, nesta dissertação, direcionada a crianças de 7 a 26 meses, utilizei a nomenclatura “bebês” para destacar esse grupo, pertencente à categoria das crianças.

Influenciadas pelas exigências do mundo contemporâneo, em que as crianças necessitam cada vez mais cedo adaptar-se às rotinas escolares, observei que boa parte das propostas pedagógicas ainda se limita aos conhecimentos da razão e do intelecto, distanciando-se gradativamente das experiências de observar, explorar e relacionar-se com o mundo. Esse contexto vem sendo evidenciado desde os berçários, nos quais o tempo fragmenta os conhecimentos, o espaço delimita as descobertas e as situações de aprendizagens padronizam os saberes.

Motivada pelas inquietações acerca das experiências vivenciadas pelos bebês em contato com os Materiais Potencializadores, no contexto do berçário a ser pesquisado, passei a tentar responder cada vez mais algumas questões que começavam a rondar minha Dissertação de Mestrado: — Como esses bebês exploravam tais materiais? Como o tempo e o espaço interferiam nas relações estabelecidas nesse contato? Como esse contato contribuía no que diz respeito às interações entre os bebês?

Para tentar dar conta de responder tais questões, desenvolvi a pesquisa com um grupo de 10 bebês, entre sete a vinte e seis meses de idade, de uma escola pública de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul, no período de novembro de 2013 a fevereiro de 2014. Para tanto, faz-se necessário apresentar, de forma mais detalhada, os critérios que me levaram às seguintes escolhas, na medida em que não foram escolhas aleatórias.

A escolha com relação ao berçário de uma escola pública de Educação Infantil adveio do grande interesse que sempre me motivou a repensar o cotidiano dos berçários, a partir de experiências que dessem visibilidade ao potencial das crianças que cada vez mais cedo habitam os ambientes escolares. Do mesmo modo, minhas experiências como professora de uma Escola de Educação Infantil da rede privada de ensino, professora do curso de graduação em Pedagogia e professora atuante na formação de professores exigiram-me e impulsionaram-me a aprofundar e fundamentar as ideias com relação ao universo dos bebês e também ampliar esses estudos para o contexto público, uma vez que minha prática como professora partia do contexto privado de ensino.

A definição para a escolha da escola se deu em virtude de sua proposta pedagógica, a qual já conhecia por intermédio da diretora da escola. Dessa forma, passei a conhecer as ideias desenvolvidas que sinalizavam que essa instituição de ensino daria a abertura e a liberdade necessárias para desenvolver minhas ações

com as crianças, fazendo uso dos Materiais Potencializadores. Tais materiais envolviam: gelecas, água, tintas etc., o que exigiria uma atenção maior com relação aos bebês, suscitando, portanto, a disponibilidade da equipe em me auxiliar nos banhos, na troca de roupas, nos momentos de tirar os calçados, enfim, na organização e reestabelecimento de suas rotinas.

Um segundo aspecto relevante para minha escolha decorreu de minha observação de que as ideias com relação às experiências propostas pela investigação já se encontravam também presentes nas falas dos professores e no Projeto Político Pedagógico da escola (2012). Esse documento destaca:

Entendemos que as crianças têm suas próprias interpretações, impressões e sensações sobre a produção de arte e o fazer artístico, cabe à escola e ao educador respeitar suas peculiaridades, estimular a sua criatividade e curiosidade, para isso, oferecemos diversos suportes e materiais, através dos quais, as crianças expressam-se e comunicam-se (PPP, 2012, p. 13).

Outro critério que me levou a escolher a referida escola diz respeito a sua estrutura física, na medida em que compreendo o espaço físico como um potente educador. Logo, ele passou a ser um aspecto relevante no desenvolvimento das propostas desta pesquisa, pois oferecia as condições necessárias para a realização do trabalho. Tal fato representa uma oportunidade para provocar reflexões em torno desses espaços que, muitas vezes, não são habitados pelos bebês.

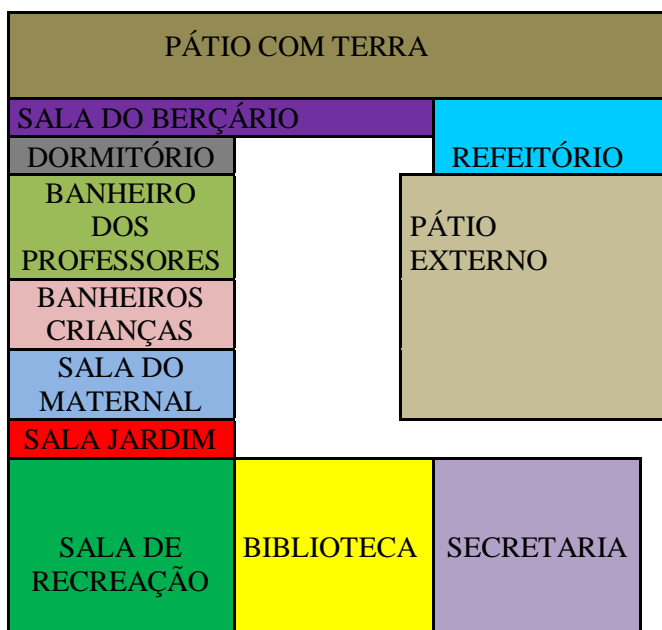


Figura 1: Estrutura física da escola

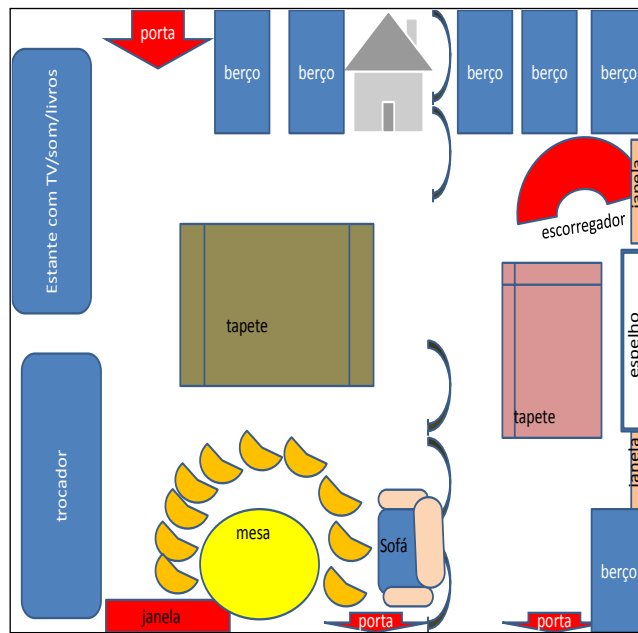


Figura 2: Estrutura física sala do Berçário

Como essa escola oferece atendimento em tempo integral, cujo turno da manhã possuía maior número de crianças matriculadas (48 crianças), distribuídas conforme a faixa etária em três grupos — Berçário, Maternal e Jardim —, optei por desenvolver a investigação com o grupo do berçário do turno da manhã.

Cabe esclarecer que no momento da elaboração do projeto de pesquisa, havia 14 bebês matriculados, contudo no período de sua realização, esse número diminuiu para 10 bebês. Nesse sentido, a investigação foi desenvolvida com três meninos e sete meninas, pertencentes à classe econômica médio-baixa e que, em sua maioria, eram frequentadores da escola em tempo integral (das 6h30min às 17h00). Atendidos por uma professora graduada em Pedagogia e com Especialização em Educação, assim como, por uma auxiliar que possui a formação no Ensino Médio.

De acordo com a diretora, assim como constam nos registros do Projeto Político da Escola, o grande desafio é estabelecer parceria com as famílias, pois na maioria dos casos, os pais se sentem “culpados” pelo pouco tempo que ficam com as crianças, levando-os a “compensar” a ausência com regalias e presentes. Portanto, todos esses aspectos me instigaram a desenvolver minha pesquisa com esse grupo de bebês, já que eles passavam boa parte do dia longe de suas famílias, as quais provavelmente não tinham tempo disponível para interagir e propor-lhes experiências diversificadas.

Esta dissertação organizou-se em cinco capítulos. No **primeiro capítulo**, apresento fragmentos rememorados de algumas vivências de minha infância, mais especificamente as que me foram proporcionadas no ambiente escolar e as vivenciadas fora dele. Constatei que enquanto a escola se fundamentava no repasse de informações, fora dela eu vivenciava experiências que me permitiram apropriar-me dos conhecimentos, tornando-os significativos e marcantes.

Prossigo com a ideia da relevância dos conhecimentos pensados a partir de experiências que possam ser apreendidas e vivenciadas. Para tanto, trago os conceitos com relação à *experiência*, ao *conhecimento* e às *aprendizagens*. Repensando o contexto escolar a partir de uma *educação do sensível* (DUARTE JR., 2010) e ressaltando o potencial da arte no processo de aprendizagem.

No **segundo capítulo**, conceituo os bebês como seres sociais e ativos, pertencentes à categoria geracional — infâncias — esclarecendo, dessa forma, o uso da nomenclatura bebês. Ao repensá-los em suas potencialidades, os nomeio de Bebês-Potência. Abordo questões que ainda se mantêm através de alguns estereótipos criados com relação às suas capacidades e que ainda são mantidas por boa parte da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, para reforçar a ideia relacionada à capacidade e potencialidade dos bebês, destaco alguns estudos que falam sobre sua autonomia, agilidade, criatividade e sobre as múltiplas linguagens que os constituem. Trago a importância do papel do adulto, que deve exercitar a escuta sensível para detectar a potência de cada bebê. Acolhendo-os a partir de uma proposta fundamentada num educar-cuidar-mediador, no qual esses bebês possam ser respeitados como seres ativos e únicos.

Nos subcapítulos que seguem, destaco a trajetória percorrida pelas infâncias/crianças/bebês ao longo dos anos, a partir de algumas ideias e leis que vêm, de certa forma, provocando mudanças significativas com relação a esses bebês, anteriormente vistos como seres frágeis e indefesos e que ao serem afetados pelos saberes e especialidades produzidas pelas novas tecnologias, tornam-se, muitas vezes, cruéis e perversos.

Abordo ainda a relevância da linguagem da arte *para* e *com* os bebês, em virtude de seu potencial de *desterritorialização*, a partir de experiências que promovem o tocar, o sentir e explorar. Chamo a atenção para repensarmos as propostas que limitam e que levam a desconsiderar os bebês em sua potência. Para

tanto, apresento os Materiais Potencializadores, conceituando-os como recursos que auxiliam na construção de um ambiente estimulador e múltiplo. Portanto, enfatizo a necessidade de possibilitarmos que os bebês habitem os espaços da escola, assim como que sejam respeitados em seu tempo, no intuito de promover experiências em que possam interagir entre eles e com os adultos.

No **terceiro capítulo**, apresento as inspirações metodológicas da trajetória percorrida ao longo desta investigação, apresentando a abordagem da pesquisa, esclarecendo as escolhas feitas com relação ao contexto investigado, as ferramentas utilizadas, assim como as situações propostas ao longo dos dez encontros. Neste capítulo, trago mais detalhadamente os conceitos que fundamentam os Materiais Potencializadores.

No **quarto capítulo**, apresento as análises realizadas ao longo da investigação, no qual descrevo e reflito sobre os modos como os bebês exploram os materiais e o quanto a proposta planejada pelo professor pode definir e limitar suas possibilidades e potencialidades, destacando a necessidade de uma postura de escuta atenta. Pontuo também o Bebê-Potência em sua pré-disposição e potencialidade de se relacionar não somente com o que lhe é proposto, mas com tudo aquilo que lhe desperta o interesse, fato que chama a atenção para a necessidade de ser respeitado em seu tempo e espaços. Em seguida, ressalto as interações dos bebês-bebês e bebês-adultos, que ao longo das experiências vivenciadas foram se ampliando à medida que exploravam os Materiais Potencializadores, expressando-se envoltos em seus propósitos e despropósitos.

No **quinto capítulo**, saliento as considerações relativas aos bebês investigados, destacando as reflexões que me auxiliaram na compreensão das questões que nortearam este estudo e que foram surgindo ao longo da pesquisa.

Vale destacar que as reflexões que emergiram a partir desta Dissertação — a qual procurou compreender os modos como os bebês se relacionavam com os Materiais Potencializadores — devem ser vistas como possibilidades para repensarmos os modos como enxergamos os bebês que, a cada dia que passa, vêm nos demonstrando sua potência em relação ao universo que os constitui, assim como o que é constituído por eles, os Bebês-Potência.

## 1(RE)ME(MORANDO): A MEMÓRIA QUE MORA EM MIM

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.

(BARROS, 2010, p. 187)

1- 

Ao rememorar minha infância, várias são as lembranças que me transportam a diferentes sensações e sentimentos que nitidamente se dividem entre os momentos vivenciados na escola<sup>2</sup> e aqueles vivenciados fora dela.

As lembranças do cheiro do álcool vindo do aparelho de mimeógrafo, que anunciava mais um “trabalhinho” a ser feito, ou a pouca luminosidade da sala de aula onde ficávamos sentados em bancos desconfortáveis de madeira, fixos e enfileirados, revelam fragmentos do cotidiano escolar em que fui educada. Por outro lado, as explorações e brincadeiras que realizava durante os piqueniques com minhas irmãs, as descobertas diante das tintas produzidas por minha avó ou meu encantamento diante das pedrinhas que constituíam minha coleção de “tesouros”, marcam as experiências que me foram proporcionadas fora desse ambiente escolar.

Esses fragmentos trazem à tona lembranças de algumas dificuldades e dúvidas que me acompanhavam no trajeto que eu fazia a pé, todas as manhãs, ao sair da escola. Momento em que tentava digerir as explicações da professora — que, em sua maioria, me eram incompreensíveis. Captar a lógica da tabuada, o funcionamento do fuso horário, da natureza, ou ainda a diversidade das espécies que habitam o planeta, me exigia um esforço muito grande. Dessa forma, o

<sup>2</sup> Ressalto que o contexto de minha escola estava inserido numa época em que várias mudanças estavam ocorrendo no país e que a repressão militar promulgada pelo AI-5 — Ato Institucional de número 5 emitido pelo governo militar brasileiro (1964-1985), em 1968 — censurava e tentava calar os diferentes movimentos de base político-sociais. Contudo, é preciso considerar que apesar de todas as dificuldades, as manifestações e produções artísticas dessa época foram intensas, mesmo após terem sido “institucionalizadas” por aquele decreto. Um dos trechos da música *Paiol de Pólvora*, composta pelo poeta Vinícius de Moraes, diz: “Estamos trancados no paiol de pólvora. Paralisados no paiol de pólvora. Olhos vedados no paiol de pólvora. Dentes cerrados no paiol de pólvora. Só tem entrada no paiol de pólvora. Ninguém diz nada no paiol de pólvora. Ninguém se encara no paiol de pólvora”. Esse trecho mostra o posicionamento crítico existente naquela época, em que havia muita dificuldade com relação à livre circulação das ideias no país. No entanto, apesar de toda a censura sofrida em 1973, Vinícius de Moraes traduz de forma muito criativa e inteligente esse contexto, através de sua música.

ambiente escolar se tornava desinteressante para mim, e o único jeito que encontrei para “guardar” todas aquelas informações, era memorizá-las.

Contudo, os interesses que estavam latentes me exigiam experimentar, tocar e sentir as coisas do mundo para que eu compreendesse seu funcionamento. Os motivos pelos quais guardava minha merenda para os piqueniques que fazia em companhia de minha colega antes de chegarmos em casa, à sombra de uma árvore que ficava na beira da estrada, sinalizam meus interesses e necessidades em descobrir o sentido para aquilo que eu vivenciava.

Dei-me conta de que as experiências vividas durante esses piqueniques me proporcionaram várias aprendizagens, entre elas, a divisão, a subtração e a adição através das bolachas que guardávamos para aquele momento. Aprendi a observar a passagem do tempo pela sombra da árvore, que alertava a hora de irmos embora. Descobri também que as folhas daquela árvore se transformavam ao longo do ano, e que as trilhas das formigas desapareciam no inverno.

Essas experiências me possibilitaram observar, explorar e relacionar-me com o universo ao qual eu pertencia, conectando meu corpo a ele, na medida em que não se restringiram unicamente ao repasse das fórmulas matemáticas, à classificação dos elementos químicos ou à identificação das características biológicas. Segundo Duarte Jr. (2010), fui realmente *tocada pela magnificente estimulação sensorial*. Ao postular uma educação pelo sensível, esse autor alerta para a necessidade de repensarmos os fundamentos de nossa essência. Para tanto, destaca a importância da apreensão do mundo pelo nosso corpo:

[...] toda a abstração teórica só se mostra realmente eficaz quando principia nesse fato concreto e irreduzível de nossa corporeidade e dos sentidos que a animam. O vivido, o experienciado, o sentido, é aquilo que se apresenta para ser pensado; e sempre e com muito mais força durante a infância e a adolescência, quando ainda não se acha arraigado em nós esse compulsivo vício da abstração desencarnada (DUARTE JR., 2010, p. 190).

Ao final da manhã, ao soar da sineta, só me vinham à lembrança as experiências que me foram proporcionadas antes de me tornar uma aluna, frequentadora do ambiente escolar, pois era justamente nessa época — antes de virar aluna — que eu brincava intensamente, sem ver o tempo passar. As brincadeiras se intensificavam, principalmente quando ficava em companhia de



minha avó, que era uma grande “fazedora de coisas” e investigadora de possibilidades. Nada era impossível para ela.

Lembro-me de quando respingava tinta nas tiras de papel pardo que serviriam para montar o presépio do Natal. Eu ficava atenta às acrobacias que minha avó fazia ao redor do papel e muito feliz também quando me alcançava o pincel, convidando-me a pintar. Apesar do meu receio de não corresponder às suas expectativas quanto à minha forma de pintar, eu sempre recebia seu apoio e afeto que me encorajavam, dando-me segurança para me manifestar criando, produzindo, enfim, materializando meus interesses e necessidades.

Meira e Pillotto (2010), ao tratarem da relevância do afeto no estabelecimento de vínculos desde os primeiros anos de vida, afirmam:

[...] a partir dos vínculos afetivos é que desenvolvemos nossa capacidade de nos relacionarmos com os outros e com o meio em que estamos inseridos. O meio cultural sinaliza as formas com que construímos esses vínculos, e a percepção, a memória e a linguagem vão definir os modos como nos apropriamos da realidade e a ressignificamos (MEIRA e PILLOTTO, 2010, p. 16).

As experiências que vivenciei ao lado de minha avó possibilitaram-me elaborar as minhas percepções do mundo. Incentivada e apoiada por sua atenção, carinho e afeto, fui apropriando-me do universo no qual as experiências já não se reduziam mais unicamente a uma possibilidade de desenvolver meus sentidos, mas experiências que através da via do sensível, acrescentaram algo a mais — algo mais complexo e significativo, algo que me conectava ao universo, permitindo-me ressignificá-lo, vivenciando-o plenamente.

Destaco, portanto, que as reflexões apresentadas até então me possibilitaram observar a relevância das experiências tanto sensoriais quanto sensíveis em minha formação como criança, aluna, professora, enfim, como ser potente.

Para compreender a complexidade dessas experiências, me apoiei nos estudos de Duarte Jr (2010), que esclarece a distinção existente entre essas experiências destacadas. O autor se refere à experiência sensorial como sendo “os estímulos elementares que nos chegam do ambiente e não configuram sentidos maiores”. Como no caso da árvore que fazia parte de meus piqueniques, por exemplo.

Inicialmente, através das minhas percepções sensoriais, eu percebia essa árvore em sua composição: folhas, troncos, caule e galhos. Contudo, fui aguçando essas minhas percepções, tornando-as mais complexas à medida que a árvore foi se tornando significativa para mim, fazendo parte de minha vida, ao perceber que nela também havia uma vida que pulsava, pois se transformava e ia transformando também o planeta. Dessa forma, a matéria foi se “desmaterializando” (DELEUZE, 1987, p. 59) de acordo com as relações que fui estabelecendo. A partir das minhas percepções, de meu olhar sensível, fui espiritualizando-a (DELEUZE, 1987, p. 59).

A partir dessas experiências sensíveis e sensoriais, passei a enxergar a complexidade que constituía essa árvore, conectando-me a ela. Passei a observar que havia tempos em que ela se enchia de folhas que brotavam e, gradativamente, inundavam de sombra o chão onde eu sentava. Depois, num ciclo mais adiantado, essas folhas se desprendiam dos seus galhos para cobrirem de amarelo novamente aquele chão — só que, desta vez, gradativamente inundado de sol. Portanto, segundo Deleuze (1987), houve “uma transmutação da matéria” (p. 47), a que o autor denomina como arte.

Zordan (2005), ao destacar esse acontecimento que a arte provoca na aprendizagem, salienta:

O que é importante para o campo educacional é a função que a arte tem no acontecimento da aprendizagem. Sem a captura sensível dos signos materiais e sua transmutação — a redescoberta do tempo perdido, do tempo mundano e enganoso que se passou — não se aprende. Não aprender supõe que não se faça na vida, arte (ZORDAN, 2005, p. 264).

Ao estar sensível diante desses signos materiais, fui combinando e articulando minhas percepções sensoriais, fato que me impulsionou a viver de modo a agir e interagir no mundo, sentindo-me capaz para tal. Para Zordan (2005, p. 267), “A arte é a força ativa da vontade de potência. Um tônico vital, não um narcótico mortificador. Com a arte, há embriaguez dos sentidos como fórmula estimulante da vida”. Essa potência me deu o ânimo que a escola muitas vezes me tirava, uma vez que muitos de meus professores não estavam sensíveis aos múltiplos signos que a arte de ensinar exige.

A arte do magistério envolve sensibilidade aos saberes que os corpos dos alunos trazem para uma sala de aula e ao tempo cronológico que estabelece o horário dos encontros que configuram

uma aula. Também sensibilidade aos humores dos alunos, ao espaço onde a aula se dá, aos recursos que possui para fazer funcionar a sua matéria, ao currículo que determina o que vai acontecer naquele curso, naquela disciplina, enfim, a “matéria” a ser aprendida. Os professores são artistas cuja arte é emitir as matérias de um plano de pensamento (ZORDAN, 2005, p. 264).

Duarte Jr. (2010), ao trazer o conceito sobre experiência sensível, esclarece que os estímulos simples do ambiente, aqueles aos quais ainda não atribuímos um sentido maior — como os das texturas, das cores, dos cheiros e dos sabores —, são fundamentais para nosso desenvolvimento sensorial que, com o passar dessas experiências, nos levam a acrescentar um significado maior a esses dados sensoriais simples. Dessa forma, passamos a experienciá-los sensivelmente.

O autor destaca que inicialmente sentimos como o mundo se apresenta a nós, a partir das experiências sensoriais. Posteriormente, ampliamos e atribuímos um sentido maior a esse sentir a partir da experiência sensível, que ele denomina como sendo:

[...] maior e mais complexa que a simples experiência *sensorial*, pois portadora de um sentido, de uma significação que se espalha para além dos estímulos elementares provenientes dos materiais empregados. Ela nos fala de vida e morte, de alegria e tristeza, de sorte e fatalidade, de sonhos e desencantos, dialogando com a inteireza de nossa corporeidade (DUARTE JR., 2010, p. 147).

Diante dessas observações, chamo a atenção para pensarmos propostas educativas desde a mais tenra idade, em que os ambientes oferecidos nos berçários possam valorizar experiências sensoriais e sensíveis, em que possamos falar dos acontecimentos que nos acompanham ao longo de nossa existência. Meira (2002) ressalta a necessidade de pensarmos uma pedagogia que envolva vivências criadoras. Para tanto, destaca a relevância da arte em prol de uma “Pedagogia do Acontecimento”:

Pensar numa “Pedagogia do Acontecimento” é levar em conta a dinâmica operativa com imagens, gestos, formas que transcendem os limites da arte, mas que dependem dela para distinguir o fato no acontecimento também como algo que se apreende e compreende sob a perspectiva estética e poética. Na raiz do termo arte está o sentido de articulação entre aspectos de ações. A verdade de um acontecimento é algo que se desvela e vela para nosso olhar. A filosofia e a arte cercam os acontecimentos a partir das linhas de fuga que ciência e técnica deixam em segundo plano (MEIRA, 2002, p. 10).

Uma pedagogia que se apoie em propostas preocupadas em oferecer possibilidades de experienciar formas de *apreender o mundo* apropriando-se dos acontecimentos do mundo, e não simplesmente *aprender* de modo a serem apenas informadas com relação ao que acontece. Nesse sentido, trago os estudos de Anastasiou (s/a)<sup>3</sup>, que ressalta a importância de discernirmos entre as duas ações que envolvem os modos como pensamos esse processo:

[...] para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores [...]. O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de... É preciso distinguir quais dessas ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar: se for apenas receber a informação de, bastará passá-la através da exposição oral. [...] No entanto, se nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar: superando o aprender, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do apreender, segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender (ANASTASIOU, s/a, p. 3).

Fui então me dando conta da diferença existente entre os modos como eu compreendia os conhecimentos da escola e a forma como eu apreendia os conhecimentos fora dela. Passei a compreender que as vivências que a escola promovia se fundamentavam em conhecimentos fragmentados, “repassados” a partir de tabelas, mapas, relatórios, enfim, de informações que necessitavam ser “absorvidas” pela cópia ou pela memorização, contrárias às experiências sensoriais e sensíveis que me eram possibilitadas fora da escola. Por meio delas, eu internalizava, compreendia e apreendia os conhecimentos. De algum modo, essa compreensão me tocou, me sensibilizou a pensar sobre o modo como os bebês apreendem e aprendem no mundo que os rodeia.

---

<sup>3</sup> Texto digitalizado, disponível em: <<http://fipa.com.br/facfipa/ise/pdf/capitulo1.pdf>>.

## 1.1 VESTÍGIOS DE EXPERIÊNCIAS: A EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS

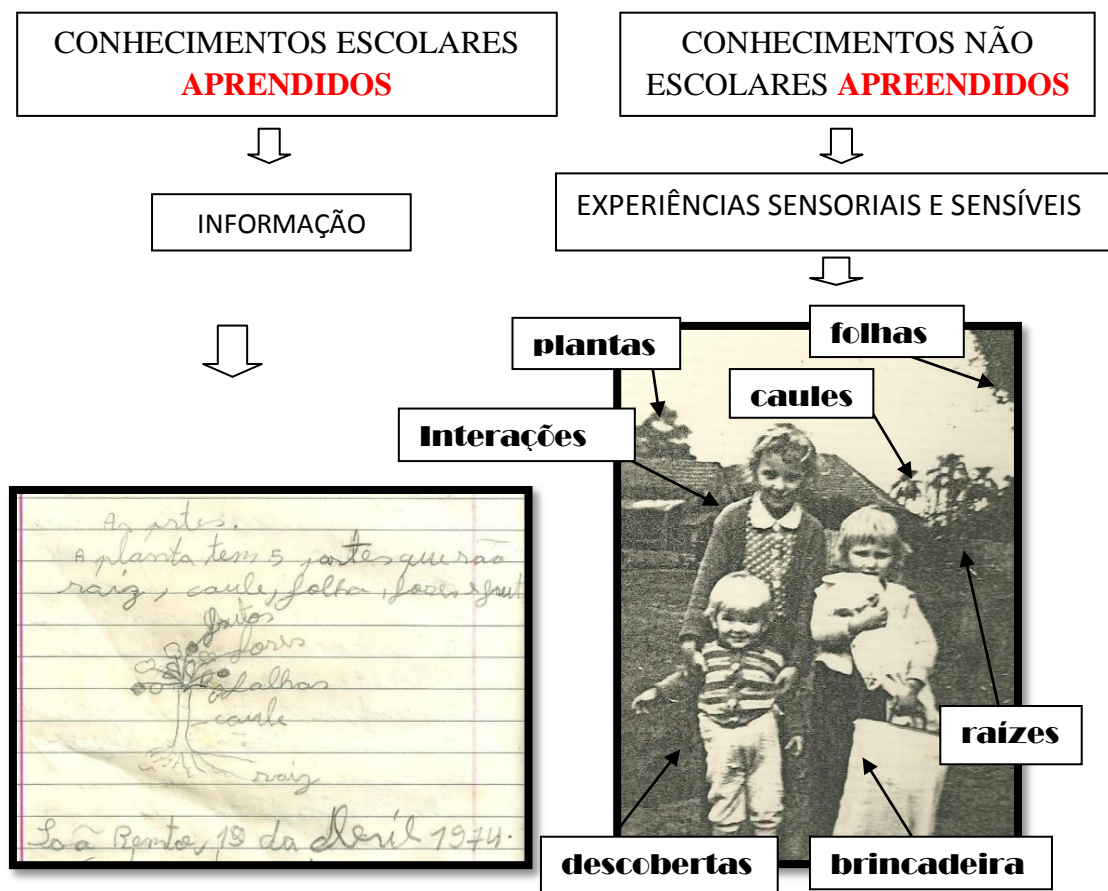


Figura 3: Registro de meu caderno 1ª série - acervo pessoal

Figura 4: Brincadeiras de minha infância - acervo pessoal

Ao trazer minhas experiências da infância, intencionei compreender os modos como fui apreendendo os conhecimentos. De um lado, havia os conhecimentos controlados e limitados da escola, e de outro, os conhecimentos não escolares que me impulsionavam a explorar e ir além do que muitas vezes já estava posto. Maturana (2009) destaca as experiências como decisivas aos conhecimentos de cada ser:

O que explicamos é sempre uma experiência. Por isso, quem descreve o que vai explicar, descreve o que se tem de fazer para ter a experiência que se quer explicar. Se digo que quero explicar o raio que se produz num dia de tempestade, o que quero explicar é minha experiência de ver um raio em dia de tempestade (MATURANA, 2009, p. 55).

Seguindo essa ideia, a experiência passa a ser uma das possibilidades para que consigamos criar.

Segundo Zordan (2010, p. 3): “Sem experimentação, criar é impossível, de modo que criar implica entrar nas zonas instáveis das experiências”. Nesse sentido, as reflexões com relação as minhas experiências me auxiliaram a compreender suas implicações na apropriação dos conhecimentos que foram me constituindo. Tal fato me impulsionou a repensar as experiências que proporcionamos aos bebês em nossas escolas e berçários, na contemporaneidade.

Ao observar o contexto da sala de bebês, constatei que muitas propostas pedagógicas ainda se fundamentam no repasse de informações, as quais fragmentam os conhecimentos erradicando, de algum modo, as experiências sensoriais e sensíveis. Distanciamos-nos das reflexões com relação ao sentido das coisas e das nossas experiências em consequência das exigências do mundo contemporâneo, onde a cada dia que passa, temos menos tempo para observar, experimentar e vivenciar o meio que nos cerca, em prol de conhecimentos e informações que nos levam a um resultado sólido, indiscutível e normatizado.

Dessa forma, destaco as ideias de Arendt (1995), na medida em que nos seus estudos, a autora salienta a distinção entre o pensar e o conhecer:

[...] a distinção entre as duas faculdades, razão e intelecto, coincide com a distinção entre as duas atividades espirituais completamente diferentes: pensar e conhecer; e dois interesses inteiramente distintos: o significado, no primeiro caso, e a cognição, no segundo (ARENDR, 1995, p.13).

E a escola, ao submeter as crianças à memorização, codificação e acumulação de uma quantidade cada vez maior de informações, afasta-as de experiências que as proporcionem a reflexão, o pensar sobre o significado da existência. Nesse sentido, Larrosa (2002) destaca o excesso de informação como um dos maiores desafios da educação contemporânea:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p. 21-22).

Concordo com o referido autor, pois entendo que muitas coisas passam em nossas vidas, e algumas delas acontecem sem sequer deixar vestígios. Entretanto, outras nos atravessam de tal forma que permanecem conosco, dando-nos a impressão de que jamais serão esquecidas. Ao refletir sobre a dificuldade em vivenciarmos experiências no contexto contemporâneo, Benjamin (1985, p. 115) destaca a urbanização, a mercantilização, a difusão da técnica e a tecnologização crescente da palavra como fatores que capturam decisivamente nos modos como percebemos e sentimos o mundo. Em seus estudos, ele destaca o declínio da *experiência autêntica* — a que sedimenta as vivências ao longo dos tempos — em prol da *experiência inautêntica*, a que não possibilita sedimentarmos aquilo que vivenciamos. E dessa forma, ressalta o empobrecimento da experiência:

Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sornateiramente, que hoje em dia é uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 1985, p. 115).

Empenhar-nos a resgatar os modos como interpretamos nossas vivências diz respeito às experiências que nos são proporcionadas no mundo em que vivemos. Para tanto, as ideias de Chauí (2002) também me auxiliaram a compreender a experiência que busco resgatar através desta pesquisa:

A experiência já não pode ser o que era para o empirismo, isto é, passividade receptiva e resposta a estímulos sensoriais externos, mosaico de sensações que se associam mecanicamente para formar percepções, imagens e ideias; nem pode ser o que era para o intelectualismo, isto é, atividade de inspeção intelectual do mundo. Percebida, doravante, como nosso modo de ser e de existir no mundo, a experiência será aquilo que ela sempre foi: iniciação aos mistérios do mundo (CHAUÍ, 2002, p. 161).

Nesse intuito, reforço minhas reflexões em torno das experiências, na tentativa de compreender como elas vêm ocorrendo nos espaços de Educação Infantil, mais especificamente nos berçários, observando, dessa forma, o quanto estamos tentando nos aproximar dos bebês para compreender o que vivem, o que experimentam em si mesmos. Vargas (2014) reforça a nossa responsabilidade diante desse fato:

É condição da experiência estar implicada em um fazer, em uma prática, estar imersa no mundo que nos implica, que nos compromete, ou o que muitas vezes nos exige e impõe. O campo educativo é um campo de ação, de prática, de modo que, como educadores, estamos implicados em assumir responsabilidade, o que propicia situações, proposições, relações que nos comprometem com o vivido (VARGAS, 2014, p. 25).

Esse comprometimento exige que estejamos abertos para que possamos nos deixar tocar pelas experiências que são vivenciadas nos espaços dos berçários. Nesses espaços, necessitamos nos desarmar diante da particularidade de cada bebê, de modo a estarmos envolvidos por inteiro com cada um para, dessa forma, compreender suas experiências educativas, que não podem ser vistas separadamente dos modos como vivem no mundo.

De acordo com Pillotto (2009, p. 23): “Trata-se de fazer da educação um espaço de experiências, de acontecimentos inesperados, imprevisíveis, de criação, o que significa pensar em uma educação que possa ser vivida em decibéis vibrantes”. Para tanto, é preciso estar aberto a ouvir as “narrativas sublimes” enfatizadas por Holm (2007, p. 14), as quais nem sempre são declaradas pelas palavras, mas que perante o olhar sensível, sinalizam-nos as descobertas e curiosidades dos bebês diante de acontecimentos que podem passar despercebidos aos olhos dos adultos. Contreras e Pérez (2010) contribuem quando afirmam que:

Tem um sentido importante aqui de experiência, que supõe não só a atenção aos acontecimentos, entendidos como sucessos significativos, senão o modo em que o vivido vai entrelaçando e forjando, compondo uma vida, formando o sedimento pelo qual se olha o mundo, se entende as coisas e orienta o atuar. Um modo que nem sempre é consciente e expressado em palavras, mas a maior parte do tempo atua como saber em-corporado como uma maneira de conduzir encarnada (CONTRERAS e PÉREZ, 2010, p. 31).

Uma educação *para e com* os bebês necessita estar atenta a ouvir o que eles têm a dizer. Observando seus corpos, atenta para enxergar seu interior, ouvindo o que sentem e o que os faz serem da forma como são ampliando, desse modo, a visão que se restringe simplesmente ao ser biológico. Uma educação sustentada em experiências/acontecimentos que permitam que os bebês se utilizem de seus corpos como instrumentos que os lançarão ao mundo, criando, recriando, enfim, interagindo. Nesse sentido, Zordan (2007) enfatiza a relevância da corporeidade ressaltada através da arte, no processo das aprendizagens:



O fruir de imagens, a exploração de objetos, a experimentação de técnicas, entre tantas outras atividades possíveis, constituem a vivência efetiva do espaço tátil. A aprendizagem passa de acordo com o encontro das sensações corpóreas com a matéria que se encontra no espaço (ZORDAN, 2007, p. 8).

Meira e Pillotto (2010) complementam tal pensamento com a necessidade de considerarmos a singularidade de cada ser, em que a emoção, o afeto, a intuição, a criatividade e a percepção não podem ser vistos separadamente quando falamos em aprendizagens:

[...] O conhecimento construído é mais do que intelectual, é também intuitivo, é um conhecimento global das coisas. Internalizamos vários aspectos de um fenômeno, interpretando-os a partir da percepção que temos do que vemos, de onde estamos e da história que construímos. Essa seleção passa pelo limiar do racional e do sensível (MEIRA e PILLOTTO, 2010, p. 41).

E é pensando nessa complexidade que envolve os bebês, que se faz necessário repensar os modos como proporcionamos a eles os conhecimentos do mundo, para que possibilitem o pensar sobre o que os toca, os marca ou os atravessa. Compreende-se, para tanto, a necessidade de propostas educativas que permitam aos bebês entrarem na zona instável das experiências, impulsionando-os a criarem e recriarem o universo.

Nesse sentido, Zordan (2007, p. 292) destaca o potencial desterritorializador da arte, por conduzir as aprendizagens a partir de múltiplas possibilidades, na medida em que, segundo a autora, “tem mil aberturas ao ilimitado do pensamento”. Com relação a essas possibilidades da arte, a autora aponta:

Em sua prática educacional, a arte ensina a elaboração de territórios, o domínio dos ofícios, o desenvolvimento de estilos. A arte elabora, as tocas, cria espaços de bem viver, aponta conflitos, faz pensar. Ao mesmo tempo, a arte impele a viajar, conduzindo os aprendizados de seu campo, um trilhar de muitas possibilidades (ZORDAN, 2007, p. 289).

Ao pensar a arte que invade a sala dos berçários e compreendendo essa integridade que envolve o conhecimento, criam-se possibilidades para a *experiência* defendida por Larrosa (2002, p. 21) como sendo “o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Contudo, analisando o contexto dos berçários, observei que muitas escolas abdicam

dessa experiência apontada pelo autor, em detrimento do repasse do conhecimento pela informação, abrindo mão das experiências sensoriais e sensíveis que auxiliam as crianças desde muito pequenas a se apropriarem das aprendizagens.

Barbosa e Richter (2009, p. 30), ao refletirem sobre os currículos para a Educação Infantil, enfatizam:

Um currículo para a educação infantil precisa enfatizar algumas características que estão presentes no pensamento infantil e afirmá-lo em sua potência constitutiva dos seres humanos, e não desprezá-lo como irracional ou não-científico. Não deve propor que as crianças abandonem a sensibilidade para construir a razão, mas justamente deve instigá-las a conviver e potencializar sua imaginação, sensibilidades, sensorialidades, percepções, ações em pensamentos, lógicas experiências cada vez mais complexas (BARBOSA e RICHTER, 2009, p. 30).

Ao tratarem da importância das experiências sensoriais e sensíveis, as autoras me ajudam a compreender que tais experiências representam possibilidades pelas quais as crianças vão construindo um terreno fértil para se desenvolverem em suas potencialidades, a partir de aprendizagens mais significativas. Para tanto, trago o conceito com relação à aprendizagem significativa defendida por Ausubel (apud MOREIRA, 2009), o qual destaca os modos como as aprendizagens se dão em crianças pequenas:

Em crianças pequenas, conceitos são adquiridos, principalmente, através do processo de formação de conceitos, o qual é um tipo de aprendizagem por descoberta, envolvendo geração e testagem de hipóteses, bem como generalizações, a partir de instâncias específicas (AUSUBEL apud MOREIRA, 2009, p. 13).

Partindo dos princípios dessa teoria, inicialmente as crianças formulam seus conceitos pelas descobertas oriundas das estruturas cognitivas. Essas descobertas vão ampliando gradativamente o repertório de conceitos que serão acolhidos futuramente pelas crianças, possibilitando, dessa forma, as aprendizagens significativas, pela recepção. Essa necessidade de interação com os conceitos preexistentes da estrutura cognitiva nos sinaliza a urgência em refletirmos sobre a relevância das experiências que promovem a percepção, a atenção, a imaginação, o pensamento, enfim, experiências que representam possibilidades que potencializam as aprendizagens dos bebês.

## 2 BEBÊS-POTÊNCIA: REPENSANDO OS BEBÊS EM SUAS POTENCIALIDADES

Ao longo desta dissertação, os termos *infâncias* e *crianças* se mesclam com os termos *bebês* e *bebês-potência*. Parto das ideias de Sarmiento (2005, p. 371), que a partir dos estudos da sociologia da infância, esclarece que a infância deve ser pensada como uma “categoria social do tipo geracional”, e a criança, como um “sujeito concreto que integra essa categoria geracional”, considerando-a, dessa forma, um ser social ativo e pertencente ao mundo.

Portanto, um sujeito/criança plural, conforme Dahlberg Moss e Pence (2003, p. 71), não pode ser “natural ou universal”, na medida em que “a infância como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas [...]”. Dessa forma, são crianças que vêm acompanhando a humanidade, na qual gradativamente vêm interagindo, criando e recriando uma cultura própria em que não somente reproduzem, mas também alteram e reconstroem o que lhes é apresentado.

Busquei apoiar-me nesses conceitos para compreender as crianças desta pesquisa, que denomino Bebês-Potência. Utilizo essa terminologia como forma de destacá-los em virtude das suas idades — que variam de sete a vinte e seis meses —, sem deixar de considerá-los pertencentes ao ser criança.

O referencial do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a partir da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, considera a criança como “a pessoa até doze anos de idade incompletos”. Observo também que outras denominações foram sendo construídas com o passar dos tempos, no intuito de destacar as especificidades das crianças.

Com base no referencial já destacado anteriormente, foi desenvolvido, no ano de 2009, um Projeto de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e Cultura e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o objetivo de construir orientações curriculares para a Educação Infantil. Dele se originou o documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009). Para uma maior compreensão com relação às especificidades das crianças de zero a três anos, esse documento destaca as crianças de 0 a 18 meses como **bebês**; as crianças entre 19 meses e 3 anos e 11

meses como **crianças bem pequenas**; as crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses como **crianças pequenas**; e as crianças entre 7 e 12 anos incompletos como as **crianças maiores**.

Pensando nesses bebês/crianças que são constituídos e constituem-se culturalmente, compreendo-os em sua potencialidade como seres sensíveis que se relacionam e interagem com o universo que os rodeia. Ao enxergá-los como seres carregados dessa potencialidade que os eleva e os coloca num outro lugar, enxerguei-os como criadores anulando, dessa forma, a visão limitada de simples reprodutores. Entretanto, ao abordar o contexto de boa parte das escolas de Educação Infantil, observam-se práticas pedagógicas voltadas para “atividades” ou “tarefas” nas quais a preocupação gira em torno da reprodução de ideias já concretizadas através das “rotinas rotineiras”, da documentação pedagógica ou ainda dos discursos da não possibilidade que os bebês carregam em suas ações e interações, tão defendidas em muitos cotidianos escolares.

Compreender que os bebês se comunicam, se movimentam, enfim, se expressam, nos aponta um jeito que difere das formas como nós, adultos, nos expressamos — portanto, esta é uma diferença. Gobbato (2011), ao ressaltar a necessidade de compreendermos os bebês a partir de suas potencialidades, destaca que a visão pejorativa que ainda atribuímos a eles é consequência dos modos como elencamos e validamos as linguagens que, muitas vezes, são pensadas unicamente na dimensão oral. Segundo a autora:

[...] inicialmente, eles se expressam por movimentos corporais, posturas, expressões faciais, gestos, vocalizações e choro. Esses modos de expressar-se por outras linguagens, como por exemplo, a corporal, fixaram-se no imaginário social como uma exclusividade do universo dos bebês, gerando uma imagem de que as diferentes linguagens seriam apenas uma alternativa necessária antes que adquirissem a fala oral (GOBBATO, 2011, p. 37).

Essa visão equivocada da capacidade que constitui o bebê também é destacada por Cuzziol (2013, p. 51) que denomina “bebê-biológico” ao estereótipo criado com relação às capacidades atribuídas aos bebês. A autora salienta, a partir de seus estudos, que “o bebê não é um sujeito menos evoluído e universal, mas um humano extremamente capaz e atrelado à cultura na qual nasceu. Humano pequeno em estatura, imaturo no desenvolvimento da fala, mas completamente capaz [...]” (p. 51).

Ao observar o contexto que envolve a educação dos bebês, observa-se que na maioria das vezes, há uma desconsideração dessas múltiplas capacidades que os constituem. A curiosidade, a pré-disposição e a criatividade que os impulsionam a se relacionar e interagir com as diferentes possibilidades que os despertam, não são vistas como aprendizagem.

Entretanto, é a existência desses interesses que os bebês apresentam que faz com que estejamos sempre de olhos e ouvidos atentos ao que podem estar “aprontando”, uma vez que, em poucos segundos, podem estar escalando obstáculos para subir numa mesa; podem estar provando um punhado de terra; podem estar agarrados ao pescoço de outro bebê, tentando comunicar-se com ele; podem estar por inúmeras vezes jogando algo no chão, para compreender os efeitos daquela ação... Enfim, podem estar a fazer coisas a partir de seus desejos e necessidades que, muitas vezes, passam a ser proibidos pelo professor, que não os enxerga como possibilidades de aprendizagens.

Tais desejos e interesses que os bebês carregam consigo são conceituados por Tardos e Szanto (2004, p. 46) como “atividades autônomas”, na medida em que são atividades que partem deles e são realizadas por eles. Impulsos extremamente importantes desde o nascimento, uma vez que é através deles que os bebês se comunicam, mesmo na ausência da fala, e se movimentam, mesmo na presença do desequilíbrio que ainda os impede de permanecer em pé. Fato que dá visibilidade ao bebê com relação as suas potencialidades. Bebê que, segundo Barbosa e Richter (2010, p. 87-88), “é muito ágil e inventivo; é poderoso em sua capacidade básica de se auto-organizar, autogerir, autoadministrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados”.

Refletir sobre a complexidade e potencialidade dos bebês com o intuito de problematizarmos uma visão de incompletude que ainda paira sobre eles corresponde ao chamamento feito por Malaguzzi (1999, p. 67) diante do nosso desrespeito com relação às crianças. Tal desrespeito, segundo ele, *trai* esse potencial, por isso, nos alerta para a necessidade de os levarmos a sério.

De acordo com Malaguzzi, na maioria das vezes, o respeito aos bebês ainda é ignorado no processo de sua educação, tanto por parte da família quanto das instituições de educação, na medida em que respeitá-los exige uma escuta<sup>4</sup> atenta

---

<sup>4</sup> Inspirada na pedagogia da escuta que fundamenta a abordagem educacional desenvolvida nas escolas Municipais de Reggio Emilia – Itália, pela relevância que a escuta exerce sobre o respeito ao que as crianças nos dizem e têm a nos dizer, a partir de suas múltiplas linguagens.

do adulto que deve saber calar-se para compreender o que move esses bebês, o que lhes é importante e necessário. Fochi (2013), a partir de seus estudos e práticas pedagógicas, destaca a necessidade desse exercício de guardar a palavra e guardar o excesso de intervenção:

É importante sublinhar que em diversas ocasiões, pude observar bebês atuando sobre os espaços e materiais de uma forma surpreendente, em que o fato de existir um tempo de silêncio por parte do adulto proporcionava o interesse e um contexto potente para a criança se engajar ou continuar engajada com a atividade que estava (FOCHI, 2013, p. 144).

Contudo, destaco que ao abordar o exercício dessa escuta com relação às potencialidades que os bebês sinalizam — em especial nos espaços dos berçários —, compreendo ser de suma importância a necessária presença do professor, no sentido de estar por inteiro com os bebês e com o intuito de interagir de forma cautelosa e atenta, para que possam ser sinalizados os diferentes interesses e necessidades desses bebês. A observação feita por Junqueira Filho (2005) demonstra a relevância dessa escuta:

Cabe ao educador conhecer o que as crianças querem saber. E quando digo “querem saber”, não estou me referindo a caprichos, modismos ou à volubilidade das crianças, mas a saberes que indicam desejos e necessidades, aqueles que as crianças “querem-porque-precisam” saber mais do que quaisquer outros, em diferentes momentos do processo de produção de sua vida em família e na escola (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 75).

Dessa forma, destaco a presença do adulto com o propósito de ampliar o repertório das experiências dos bebês, sem que esse contato se transforme em intervenções que limitem e que podem a potência de tais bebês. Barbosa (2009), no documento desenvolvido sobre as práticas cotidianas na Educação Infantil, destaca alguns aspectos que sinalizam a indissociabilidade da expressão educar/cuidar:

O ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo (BARBOSA, 2009, p. 68-69).

Refiro-me a um educar-cuidar-mediador no qual o professor caminhará juntamente com o Bebê-Potência, desde seus primeiros anos de vida, auxiliando-o a enfrentar os desafios e impulsionando-o a interagir no mundo, atento à complexidade que o constitui, a partir de um olhar que não se restringe unicamente ao que o bebê ainda não faz, mas à potência que possui. Vargas (2014) também salienta a necessidade da acolhida desse novo ser recém-chegado, destacando o papel do campo da educação, que deverá levar em conta que “todo nascimento é um acontecimento, uma novidade que interrompe uma lógica, a tranquilidade de um mundo mais ou menos constituído, leva a pensar formas de acolher e receber esse nascimento, esse novo ser” (p. 169).

Em se tratando do contexto dos berçários, esse modo de entender os bebês é de extrema importância, na medida em que exige a compreensão do professor que deve estar aberto para valorizar a potência pela qual os bebês vão experienciando o mundo. Basta perceber como são atentos ao observar o seu entorno e o que os impulsiona a interagir entre si e com os outros, para que possamos ter a certeza de que realmente são capazes e que têm muito a nos dizer e ensinar. Cuzziol (2013) destaca:

Os bebês nascem e vivem em meio a cultura, que é uma rede de significados compostos por artefatos e tradições, historicamente constituídos por seus antepassados. E possuem plena disponibilidade e capacidade de beneficiar-se (aprendendo e compartilhando) desses significados, conhecimentos e habilidades acumuladas historicamente (CUZZIOL, 2013, p.106).

Essas disponibilidade e capacidade nos sinalizam a potência que os bebês possuem em se relacionar com o mundo, fato que nos leva a refutar a visão que ainda vem se perpetuando, muitas vezes, com relação a eles. Uma visão que os associa a seres apáticos, passíveis de serem enquadrados em categorias ou modalidades que normatizam os modos como os enxergamos. Uma visão que, em última instância, acaba ofuscando nossa compreensão acerca da complexidade que os torna seres únicos e potentes.

Muitas vezes, os modos como olhamos para os bebês têm feito com que os deixemos à margem não só do que se refere diretamente a sua educação, mas também com relação às pesquisas que vêm sendo geradas sobre eles. Tais pesquisas permitem que se evidenciem conceitos criados a partir do senso comum, nos quais os bebês ainda são vistos como seres incompletos. Contrariamente, nesta

pesquisa procurei investigá-los em suas complexidades e potencialidades, não somente no sentido de compreender o que querem, o que os interessa, mas também do que precisam para que possam tornar-se cada vez mais Bebês-Potência.

Convém destacar, entretanto, que nos últimos quatro anos houve um aumento considerável com relação às pesquisas que estudam<sup>5</sup> os bebês, fato que nos sinaliza um avanço muito importante em torno de concepções que vão nos mostrando a potencialidade dos bebês a partir de suas singularidades. Barbosa (2010), ao destacá-los como seres ativos e únicos, nos esclarece:

Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010, p. 2).

Criar conceitos ou formar ideias demanda de tempo. Tempo não somente para “vingar” o que é dito popularmente, mas para que esse dito possa ir se construindo, se confirmando, desconfirmando e se confirmando novamente, num constante processo de ir e vir. Portanto, para conceituarmos esse bebê em sua potência, é preciso contar com as múltiplas ideias que constantemente nos possibilitarão problematizar e constituir novos modos de enxergá-los.

## 2.1 OS BEBÊS EM SUA TRAJETÓRIA MARCADA POR MUDANÇAS

Com o passar dos séculos, em virtude de diferentes mudanças sociais, econômicas e culturais, nosso entendimento com relação às crianças foi sendo repensado, conquistando gradativamente um espaço na sociedade. Espaço que se estendeu também ao âmbito do ensino, através do qual as crianças, desde muito pequenas, passaram a ter acesso às Escolas Infantis.

---

<sup>5</sup> Baseada numa busca realizada no site da ANPED, observei que foram inscritos, nos últimos 10 anos (2004 a 2013), 166 trabalhos (não considerando os pôsteres e trabalhos encomendados) no GT07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos. Entre os trabalhos que utilizam o termo Bebês, nove foram inscritos nos últimos quatro anos (2010 a 2013) e somente um no período de 2009 a 2004.



No Brasil, essas mudanças foram marcadas pela Constituição Federal de 1988, que instituiu a educação das crianças de zero a seis anos como responsabilidade do Estado. Esse fato que acabou “atraindo” um número elevado de crianças para a escola, inclusive as de zero aos três anos, que precisaram se adaptar aos espaços escolares, onde as propostas pedagógicas homogêneas as limitavam a uma educação compactada e fragmentada. Pedrosa (2009a) ressalta esse contexto:

Há poucas décadas, a criança, no primeiro ano de vida, era considerada um ser imaturo. Pelo fato de não andar, não correr, não falar, pensava-se que ela não sabia outras coisas. Fazia-se uma generalização inadequada, pois se estendia esta incompletude para todos os outros processos! Enfatizava-se também a comunicação linguística sobre a não-verbal, a cognição sobre o afeto, e se estudava a criança sozinha, em situações de exames, seguindo-se parâmetros de escalas de avaliação (PEDROSA, 2009a, p. 17).

Desse modo, a educação voltava suas preocupações aos cuidados básicos de segurança, alimentação, higiene e descanso. Contudo, a partir das mudanças que foram transformando a sociedade, ocorreu também um repensar sobre a educação das crianças pequenas, fato que vem alterando gradativamente o cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Segundo o que foi declarado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a criança é:

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).

Essa concepção relativa à infância vem sendo desenvolvida por longas datas. Entre as pesquisas desenvolvidas sobre esse tema, se destacam os estudos de Ariès (1981), em que as crianças, de simples seres biológicos, passam a ser consideradas como seres sociais gerando, dessa forma, grandes mudanças nos modos como a sociedade passou a enxergá-las. Na visão de Sarmiento (2004),

[...] a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente de construção de organização sociais para as crianças (SARMENTO, 2004, p. 11).

Delimitar essa construção seria um equívoco, na medida em que necessitamos compreender que as infâncias são singulares e que elas vão se constituindo ao longo dos tempos, quando passam a interagir e produzir sua história (DORNELLES, 2005). Contudo, para que possamos compreender as crianças em suas complexidades, é preciso considerar a trajetória que vem sendo percorrida, para que sejam respeitadas como seres sociais.

Destaco, portanto, os estudos da sociologia da infância, que se intensificaram nos Estados Unidos na década de 1980. Com o intuito de dar voz à capacidade das crianças, seus estudiosos mobilizaram diferentes ideias. Esse foi o caso de Corsaro (2009), que com o objetivo de desenvolver uma abordagem interpretativa da socialização da infância, salienta o processo reprodutivo não apenas como a internalização individual da cultura pelas crianças, mas, sobretudo, destaca que elas passam a fazer parte dessa cultura.

Percebe-se que as exigências da contemporaneidade vêm impulsionando as famílias, cada vez mais cedo, a institucionalizarem a educação de seus filhos. Nesse contexto, é preciso considerar a invasão da mão de obra feminina no mercado de trabalho como um dos fatores mais relevantes para essa institucionalização precoce — o que faz com que as crianças deixem de ser vistas como tal e passem a ser tratadas como alunos.

Conseqüentemente, o contexto acima descrito trouxe e vem provocando transformações sociais significativas, o que exige a criação de leis e estratégias com o intuito de organizar sua vida social. Portanto, não é por acaso que a última atualização da Lei de Diretrizes e Bases – Educação Infantil, promulgada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, antecipa em quatro anos a obrigatoriedade do ingresso das crianças na escola.

Com isso, observa-se que cada vez mais cedo as crianças são obrigadas a se tornarem frequentadoras dos espaços coletivos, em especial das escolas, que precisam estar preparadas para oferecer um ensino de qualidade que possibilite a essas crianças estarem “no” e “com” o mundo. Dessa forma, as escolas precisam considerar suas singularidades e potencialidades, as quais não se restringem a fatores biológicos, mas sim, devem estar voltadas para o que impulsiona as crianças a interagirem no mundo ao qual pertencem.

Defendo, portanto, uma proposta de educação de crianças que respeite a complexidade que as constitui, assim como vão constituindo. Nesse sentido, destaco

a ideia de Kohan (2010), quando afirma que “a escola deveria estar mais atenta a deixar que a infância se faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminado diferente do que é” (p. 131). O referido autor chama a atenção aos modos como a escola vem normatizando e gerenciando a infância escolar, sinalizando-nos sobre a importância do papel da escola como ambiente educativo onde possam ser considerados os diferentes modos de ser criança e de viver suas infâncias.

Vale salientar que a educação vem sendo pensada e repensada a partir dos pressupostos da filosofia de Sócrates, pelo seu sentido educativo — a qual, segundo Pagni e Silva (2007), é “um convite ao pensar e uma forma de reeducação do pensar” (p. 20). Tal fato descarta a possibilidade de ser simplesmente um processo teórico desse pensar.

### **2.1.1 Um “outro mundo” surge também para as crianças**

Conforme os estudos de Marin-Díaz (2010), em consequência dos efeitos das ideias de diferentes grupos e ações, as concepções com relação à educação foram se fortalecendo, passando a direcionar seu foco às crianças. Dessa forma, constituiu-se o período da *infância moderna Liberal*, contrário ao período em que as crianças eram submetidas a um ensino disciplinador, desenvolvido até então na *infância moderna clássica*. Segundo a autora, em consequência dessa mudança, originou-se um “Campo Discursivo da Infância”, a partir de diferentes discursos, práticas e saberes que passaram a conceituar a infância, assim como a sinalizar as dicotomias existentes — de um lado, a criança meiga e frágil; do outro, a criança vivaz e perversa.

Baseada ainda nos estudos de Marin-Díaz (2010), podemos observar que essa dicotomia é fruto de mudanças políticas, sociais e econômicas que modificam as áreas da comunicação e informação, possibilitando o acesso das crianças a uma infinidade de informações, ampliando consideradamente seus conhecimentos e aproximando-as dos saberes dos adultos. Essa viabilização do acesso aos meios de informação pelas crianças vem sendo oportunizada pela modernização das tecnologias que passam a produzir efeitos decisivos no contexto educacional das crianças.

Dornelles (2012) chama a atenção para os efeitos que as novas tecnologias vêm produzindo nas crianças. Para tanto, considera em seus estudos as *pedagogias culturais*<sup>6</sup> que atuam sobre as aprendizagens e ações das crianças. Destaca, então, a *ciberinfância*, ou seja, as infâncias afetadas pelos saberes e especialidades produzidos pelas novas tecnologias. Dornelles (2012) afirma: “Para se compreender a criança hoje, se faz necessário, também, refletir e discutir as questões acerca da fabricação dos produtos culturais que para ela são inventados com vistas à constituição de um modo de ser” (p. 83).

Os estudos de Steinberg e Kincheloe (2004) também contribuem para essas reflexões, uma vez que nos alertam sobre os efeitos dos produtores corporativos na vida das crianças, aquelas práticas discursivas que vão ditando e definindo as regras do jogo a ser jogado. Steinberg e Kincheloe (2004) enfatizam: “A informação adulta é incontrolável; agora, a criança vê o mundo como ele é (ou pelo menos como é descrito pelos produtores de informação corporativos)” (p. 34). Assim, as crianças se tornam cada vez mais consumistas e perversas, em virtude de estarem cada vez mais informadas, igualando-se aos adultos e tornando-se autoritárias a exemplo destes últimos.

Outro autor que dedica seus estudos sobre os produtores culturais e que cabe ser destacado nesta reflexão é Giroux (2004). A partir dos estudos e análises realizadas sobre o contraditório mundo Disney, o autor afirma: “Desnecessário dizer o significado que os desenhos animados operam em vários registros, mas um dos mais persuasivos é o papel que eles desempenham como as novas ‘máquinas de ensino’” (p. 89), como produtores de cultura.

Nesse sentido, ressalto o papel da cultura visual na constituição dos imaginários infantis, na medida em que as crianças, antes mesmo de nascerem, já estão envolvidas por um universo simbólico que as aguarda e que é rapidamente incorporado e naturalizado por elas, pelas famílias, pela escola e por todos aqueles que são atingidos por esse universo. Ressalto ainda a necessidade de estarmos atentos, como professores/pesquisadores, aos efeitos da cultura imagética, conforme recomenda Cunha (2012):

[...] levar em conta que as culturas infantis e juvenis das últimas duas décadas produzem e são produzidas, em muito, em meio a uma

---

<sup>6</sup> Culturas fabricadas para as crianças com vistas à constituição de um modo de ser sujeito (internet, desenhos, filmes em 3D, revistas, brinquedos, entre outros).

cultura imagética, que (re)cria significados, não só participando das construções identitárias e do sentido de pertencimento, mas principalmente organizando e regulando um conjunto de práticas sociais, mutantes, evanescentes, porém produtoras de efeitos concretos sobre nós (CUNHA, 2012, p.102).

Já as ideias de Buckingham (2012) se fundamentam na argumentação de que o consumo infantil deve ser visto além da propaganda e do marketing, visto que é preciso considerá-lo em relação ao consumo dos pais e da sociedade em geral. Afirma, então, que é necessário “levar em consideração a especificidade das práticas infantis de consumo em relação aos contextos sociais e às circunstâncias da vida diária” (p. 68). O autor reitera que as crianças não são reféns da mídia e nem das tecnologias de comunicação, mas que a partir dessa interação, elas conseguem reprocessar e elaborar novos conhecimentos que, segundo Dornelles (2005), são materializados por elas:

As crianças investem em seus corpos o que é ‘ditado’ pelos sites, pelos clips de músicas ou pelas revistas infantis de forma que comprar produtos de grifes, ter os acessórios que aparecem nos anúncios publicitários, consumir jogos eletrônicos ou cards de última geração e no seu original, tudo isso indica um modo de ser fashion. As crianças consomem as imagens e as materializam em si mesmas: tê-las inscritas em si significa pertencer a um espaço perpassado pelo poder, a um espaço que distingue e, ao mesmo tempo, as homogeneíza (DORNELLES, 2005, p. 97).

É apropriado esclarecer que ao salientar os efeitos das novas tecnologias na vida das crianças, é preciso considerar também os benefícios que essas mesmas tecnologias têm trazido aos modos de vida na contemporaneidade, em que se observa uma evolução muito acelerada, principalmente no que diz respeito aos meios de comunicação e transporte. Tal fato que repercute em todas as outras áreas, como a saúde, educação, segurança etc.

Por outro lado, deve-se questionar sempre sobre os efeitos de toda essa tecnologia na constituição dos humanos, principalmente por afetar a todos e em qualquer idade. O uso descontrolado das informações vem sendo uma atitude adotada por boa parte de nossa população, inclusive a infantil.

A cada dia, essa população infantil tem se distanciado de suas percepções, tanto sensíveis quanto sensoriais, conectando-se ao excesso de informação que a bombardeia a todo instante. Questiono se esse excesso também vem nos

desconectando, de forma cada vez mais acentuada, de nossa essência e do significado de nossa existência. Por isso, reforço a necessidade de refletirmos sobre as vivências proporcionadas a partir do excesso dessas informações e sobre as proporcionadas a partir das experiências sensoriais e sensíveis.

Considero que as crianças não apenas contribuem para produzir nossa sociedade. De acordo com Trevisan (2007), elas também colaboram para a “mudança social” (p. 43). A partir daí, não é mais possível considerá-las como seres unicamente frágeis e dependentes.

Os estudos de Dornelles e Bujes (2012) chamam a atenção para os cuidados com relação à universalização das infâncias:

Pensar a infância como uma invenção nos permite entender não apenas como e por que mudam as suas concepções, mas também como são diferentes, de uma época para outra, as próprias crianças. [...] compreender que a infância tem um significado diferente, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilita que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social (DORNELLES e BUJES, 2012, p. 14).

Em meio aos estudos que tratam das infâncias hoje, não podemos perder de vista que os bebês fazem parte desta categoria. Ao repensarmos os modos como se relacionam no cotidiano dos berçários, incluem-se também as reflexões em torno da construção histórica e social das crianças, já que os contextos em que são constituídos e vão se constituindo nos auxiliarão a compreender quem são esses bebês que vêm invadindo os berçários de nossas escolas, bem como quais os modos de acolhê-los, respeitando-os em seus interesses e potencialização.

## 2.2 A LINGUAGEM DA ARTE PARA E COM BEBÊS NAS SALAS DE BERÇÁRIOS

Compreender que as aprendizagens ocorrem enquanto os bebês choram, se machucam, disputam um brinquedo, comem o mingau, articulam estratégias, enfim, enquanto experienciam o mundo, constituindo-se e transformando-o, me leva a compreender a ligação entre o pensar-criar-aprender. Ao pensarem, os bebês são impulsionados a criar soluções para seus desejos e necessidades, o que faz com que se apropriem dos conhecimentos que vão emergindo nesse processo. Portanto, pode-se dizer que as ações “criações” dos bebês estão relacionadas às suas

capacidades de pensar, conduzindo-os às aprendizagens. Tal processo torna o criar, segundo Zordan (2010, p. 1) “força inegável de toda a aprendizagem”.

Os ricos momentos em que os bebês estão a pensar e agir devem ser permeados pelo nosso olhar e escuta atentos. Atentos aos interesses que os movem, assim como aos modos pelos quais vão solucionando seus problemas. Observa-se que emergem experiências que os permitem ampliar a sua potência de invenção e reinvenção.

Partindo desse princípio, é necessário pensar os espaços dos berçários como espaços possíveis para se experienciar, criar e aprender. Conforme Zordan (2010, p. 3): “Sem experimentação, criar é impossível, de modo que criar implica entrar nas zonas instáveis das experiências. Sobre o terreno movediço da criação, os problemas se constituem”. Entendo que criar, para bebês, é ter a possibilidade de experimentar materiais a partir de seu olhar, sua atenção, de sua imersão em múltiplas experiências.

Os bebês, na maioria das vezes, sinalizam a sua busca por experiências que os permitam pensar-criar-aprender, visto que são potentes — Bebês-Potência são curiosos, interessados por tudo que os cercam, e precisam experimentar tocando e sentindo as coisas. Holm (2007) afirma que “tocar e investigar é o único meio de compreender o mundo” (p. 3). Nesse sentido, atento para a ideia da relevância de estarmos abertos para escutar as narrativas que os bebês vão criando a partir de suas experiências, de modo a valorar esse ato criativo como *algo* “que conecta, liga algo a algo, descrevendo um movimento que sai do invisível, do indizível e vai traçando diagramas, visibilidades e enunciados” (ZORDAN, 2010, p. 5).

Para construir este ambiente em que o pensar-criar-aprender possa estar presente e interligado, ressalto as contribuições da arte. Ela proporciona experiências que colocam os bebês em relação com o mundo permitindo, dessa forma, que experimentem, criem e recriem a si e a esse universo que se apresenta a eles.

Contudo, destaco que nem sempre o adulto compreende a relevância da arte na vida dos bebês — arte esta que, segundo Holm (2007, p.3) está dentro deles:

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 (HOLM, 2007, p. 3).

Mas é preciso cautela quando tratamos desta área — arte —, que ainda é vista, muitas vezes, de forma tão pejorativa e equivocada em nosso espaço escolar. Assim, é preciso evitar a reprodução de ideias que não se relacionam ao que a arte verdadeiramente propõe.

Pensar a arte nos espaços dos berçários pode vir a ser um grande contributo para a aprendizagem que, segundo Deleuze (2003, p. 15), “depende de um encontro com alguma coisa que faz pensar”. Contudo, essa relação da arte com a aprendizagem ainda tem sido vista de forma não problematizada em boa parte dos berçários de nossas escolas.

Na maioria das vezes, a arte vem sendo repassada como uma disciplina, restrita ao tempo, a materiais, a técnicas ou, simplesmente, à biografia de artistas renomados. Com os bebês, a situação também se repete. Desse modo, a arte como disciplina restrita a um conhecimento específico passa a ser designada com exclusividade a um especialista da área, fato que acaba restringindo cada vez mais o desenvolvimento dessa linguagem, na medida em que, muitas vezes, é vista como um conhecimento fragmentado, repassado a cada semana em doses “homeopáticas” — em torno de 45 minutos —, quando os bebês terão acesso a técnicas e temas indicados pelo calendário de datas comemorativas.

Sobre essa discussão, concordo e faço uso de Zordan (2007), que ao tratar da arte na escola, nos ensina:

Toda arte envolve um transporte, uma ida ao outro mundo, certa fantasmagoria, pois nela tudo é real, concreto, mas nada é de verdade. A arte se escuta, a arte se vê, a arte se toca. Mas algo é pleno silêncio invisível, intocado, onírico. Composta por blocos de sensações, a arte leva o pensamento embora. Seja na observação da paisagem, nas inevitáveis alterações do espaço, nas proposições que levam a perceber ângulos ainda não vistos das coisas, na reprodução ou invenção de imagens, que sempre se modificam a cada olhar, a cada análise, a cada trabalho com. As desterritorializações se dão na medida em que uma aula de artes propicia outras interações entre os grupos, inusitadas divisões de tarefas, relação com elementos que chegam ao corpo dos alunos. Pintar as mãos, desenhar o corpo, mexer na argila, espalhar tintas. Experimentar manejo de materiais, produzir imagens, agir na matéria (ZORDAN, 2007, p. 289).



Observa-se, nesse sentido, que experimentar a arte em uma sala com bebês nem sempre se dá a partir da expectativa da potencialização do espaço, dos materiais ou das situações a serem realizadas, quando o professor designado para desenvolver essa proposta transfere essa responsabilidade exclusivamente para o professor de artes. Essa atitude acaba, muitas vezes, limitando e restringindo cada vez mais as possibilidades de espaços para as experimentações dos bebês. Tal postura do professor demonstra que a linguagem da arte — que deveria estar integrada ao seu fazer pedagógico — torna-se um campo do conhecimento exclusivo do professor de artes.

Pillotto (2003) apresenta uma possibilidade de uma educação para todo o tempo e para além do tempo também nos espaços do berçário, pois:

Não desejamos que o ensino-aprendizagem da arte na escola seja uma ação rígida e de transmissão, apenas. Saber nomes de artistas, datas importantes, estilos e acontecimentos históricos, desvinculados do contexto, é menosprezar a capacidade dos meninos e meninas de relacionar fatos, objetos, ações, histórias e significados com aquilo que pensam e compreendem. Uma postura que articula conhecimentos e prazer de aprender, de ler, de fazer, de fruir, pode nos levar a resultados mais construtivos, pois somente o que o sensível percebe realmente faz sentido, o restante é apenas decodificado pela memória, e a tendência é desaparecer com o tempo. Nós acreditamos numa educação em arte para todo o tempo e para além do tempo (PILOTTO, 2003, p. 16-17).

É preciso compreender que as diferentes propostas que fundamentam a educação em arte, como aponta a autora, são frutos de uma trajetória de muitas reflexões e questionamentos, sendo necessário observar que o reconhecimento da Arte na área educacional vem fazendo parte da nossa história. No Brasil, a partir da promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino da Arte passou a ser reconhecido como um conhecimento obrigatório em todos os níveis da educação básica, incluindo a Educação Infantil.

Revisitando a história do ensino da Arte brasileira, podemos observar que sua trajetória vem sendo marcada por várias indefinições que dizem respeito a sua área de abrangência, a sua nomenclatura, assim como à qualificação de seus profissionais. Essa instabilidade conseqüentemente gerou uma insegurança com relação ao ensino da Arte, como um conhecimento específico a constituir o currículo escolar. Tal constatação pode ser encontrada nas descrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que:

As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias (BRASIL, 1997, p. 24).

Observando as propostas do ensino da Arte desenvolvidas no Brasil ao longo dos tempos, é visível a presença de diferentes concepções que através das mais variadas visões, definem a Arte em nossas escolas. Muitas se apoiam em propostas que acreditam que a criança já nasce com um dom, portanto o professor não necessitaria potencializar seus conhecimentos ou instigar seus interesses. Tal situação nos sinaliza que apesar das fortes críticas com relação à *abordagem espontaneísta*, ainda a propagamos em nossas propostas de ensino da arte. Cunha (2012) esclarece esta abordagem ressaltando:

O professor parte do pressuposto de que cada criança tem capacidade inata para elaborar a linguagem gráfico-plástica — alguns têm o dom para criar —, desse modo, o meio (intervenções do professor, contato com a linguagem gráfico-plástica e materiais expressivos) não importa no processo de aquisição desses saberes (CUNHA, 2012, p. 24-25).

Através dessa abordagem, o professor não necessitaria mobilizar ou ampliar os conhecimentos com relação à arte, tudo depende da criança. Outra proposta que já sinalizei no início desta Dissertação — por fazer parte de minha vivência quando criança — e que ainda se encontra em boa parte das escolas, se apoia no repasse de atividades ou trabalhos que desconsideram os interesses ou a potência das crianças, submetendo-as a produzir algo que somente deverá ser exposto ao final da aula. Essa proposta se fundamenta numa *abordagem pragmática*, na medida em que se restringe ao exercício de contenção, assim como na produção de registros para dar visibilidade ao tema trabalhado. Cunha (2012) explica:

As intervenções pedagógicas são no sentido de domar o caos dos emaranhados com exercícios de contenção (recorte sobre linhas, pintar dentro de formas geométricas ou outras); ou da produção de registros que visem a resultados realistas referentes aos temas desenvolvidos (construir uma maquete após trabalhar sobre meios de transporte); ou de uma aprendizagem feita por meio de conceitos e não vivências expressivas [...] (CUNHA, 2012, p. 25).

Ambas as concepções, *espontaneísta* e *pragmática*, desconsideram um dos princípios básicos descritos na Resolução nº 5 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que apresentam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais como base para desenvolver tal conhecimento. Ainda segundo essas Diretrizes, a proposta curricular da Educação Infantil deve estar fundamentada na interação, nas brincadeiras e em experiências que: “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26).

Muitas iniciativas brasileiras contribuíram para que o ensino de artes fosse repensado. Nem sempre atingiram diretamente a população infantil, mas são dignas de serem ressaltadas, uma vez que contribuíram para que as ideias relativas ao ensino de arte fossem repensadas. Destaco, para tanto, a criação da Escolinha de Arte do Brasil, na década de 1950, por Augusto Rodrigues. Através dela, procurou romper com a visão tecnicista que visava à formação de mão de obra para indústria.

Outra proposta merecedora de destaque foi a abordagem triangular, por Anna Mae Barbosa. Diante da visão espontaneísta do ensino da Arte — que se centrava na valorização extrema do processo sem a preocupação com os seus resultados —, a referida abordagem propõe a efetivação dos conhecimentos da Arte através de três pilares: a apreciação, a história da arte e o fazer artístico. Ambas as propostas contribuíram ao proporem romper com o pensamento disciplinador e linear presente nas propostas da Arte, fato que contribuiu para novos modos de pensar esse ensino.

Ao falarmos sobre a arte *para* e *com* os bebês, é preciso compreender esse conhecimento na complexidade que compõe suas múltiplas linguagens, sem limitá-la a uma disciplina que obrigatoriamente necessita ser desenvolvida num tempo determinado, por um professor específico. Linguagens que façam parte da vida dos bebês. Linguagens que desenvolvam a arte de forma a permitir que os bebês se expressem e interajam fazendo uso de Materiais Potencializadores. Uma linguagem que não seja fragmentada por uma disciplina que se fundamenta no repasse de significados conceituais, mas uma arte que possa ser desenvolvida por experiências em que ela possa ser cantada, pintada, dramatizada ou dançada, pelos bebês e seus professores, enquanto estiverem juntos. Para tanto, concordo com Pillotto (2007): é preciso “educar e educar-se pela via do sensível” (p. 113).

Read (2013), em seus estudos sobre a “Educação pela Arte”, ao ressaltar as atividades que constituem a categoria pedagógica do “ensino de arte” chama a atenção para o papel do professor que, segundo ele, deve ser *de atendente, guia, inspirador, parteiro psíquico* (p. 231). Nesse sentido, é preciso proporcionar experiências que permitam que os bebês observem e entrem em contato com o universo de texturas, cheiros, cores e sabores. Potencializam, assim, a arte a partir de experiências sensoriais e sensíveis, contribuindo para que possam se conectar ao universo, interagindo com o mundo, criando e recriando-o.

É preciso considerar que, em certos momentos, os bebês se encontram pela primeira vez experienciando algo através das sensações e percepções que vão elaborando, fato que exige do professor um olhar mais atento, afetivo e efetivo sobre suas experiências primeiras. Meira e Pillotto (2010) destacam a importância da mediação do professor, explicando que:

Quando a criança atinge a idade escolar, as funções neurosensório-motoras e as demais funções cerebrais (sensação, percepção e emoção...) estão ainda confusas e, por isso, o discernimento entre o seu eu e as experiências formam um único ciclo de sensações e percepções (MEIRA e PILLOTTO, 2010, p. 17).

As ideias de Duarte Jr. (2010) também auxiliam a repensar os modos como promover a arte no berçário, a partir de uma educação que eduque nossos sentidos, auxiliando-nos a enxergar e sentir aquilo que pode nos ajudar a desenvolvê-la:

Pois bem: a arte não procura transmitir *significados conceituais*, mas dar expressão ao sentir. E dar expressão de maneira diversa da de um grito, de um gesto, de um choro. Porque a expressão nela está formalmente estabelecida, isto é, está concretizada, lavrada, numa forma harmônica. Assim, a arte concretiza os sentimentos numa forma, de maneira que possamos percebê-los. As formas da arte como que “representam” os sentimentos humanos (DUARTE JR, 2010, p. 44).

Outras ideias que vêm impulsionando a educação pela Arte passam a vê-la como ela está definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que a conceituam como um saber que desperta a consciência e a sensibilidade tornando-a, dessa forma, um direito de todo ser humano. Contudo, apesar do reconhecimento no âmbito escolar, ainda nos deparamos com disparidades que sinalizam o seu desprestígio. Hernández (2000) pontua esse fato, afirmando:

Diferentemente do que acontece com matérias provenientes de campos disciplinares de reconhecida presença no currículo, as matérias artísticas necessitaram sempre argumentar o porquê da sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui (HERNÁNDEZ, 2000, p. 43).

As reflexões apresentadas para a construção desta Dissertação de Mestrado me auxiliaram a repensar a relevância de propostas que desenvolvam as linguagens da arte *para e com* os bebês. Na contramão da velocidade do mundo contemporâneo, tais propostas necessitam desacelerar o nosso pensar, olhar, escutar e sentir para que, assim, possam potencializar suas experiências com diferentes materiais, de modo a promover encontros que possibilitem aos bebês se conectarem com o universo da arte — arte esta contrária a propostas rígidas que são repassadas a partir de “atividades” ou “tarefas” com objetivos previsíveis e controlados pelo professor.

Read (2013) salienta a relevância do sentir e do fazer que a arte proporciona e exige:

Nenhuma impressão sem expressão é uma máxima venerável, mas mesmo hoje, aprender amiúde significa *saber*, sem muita atenção para com o *sentir* e quase nenhuma pelo *fazer*. Aprender pode permanecer como algo isolado, como uma peça de roupa, sem identificação com o ser. [...] A apreciação final, na vida e no estudo, é colocar-se dentro da coisa estudada e ali viver de maneira ativa (READ, 2013, p. 257).

Ao propor a experiência da arte, a potência da arte para bebês, não penso naquilo que mecanicamente é apresentado em muitas salas de berçário, mas sim, no que possibilita aos bebês conectarem-se à arte, permitindo que se coloquem dentro dela, e que através de suas percepções, expressem, experienciem e vivenciem suas materialidades. Pillotto (2008) ressalta a relevância da arte em nossas vidas, relacionando-a

[...] às nossas experiências, dando forma e sentidos diferenciados e únicos a partir da forma como [a] vemos e como [a] internalizamos. Nesse caso, perceber o mundo significa uma atitude estética, ou seja, através e pela arte podemos aprender a ver todas as coisas de uma forma especial, superando os limites da não compreensão para uma compreensão ainda que subjetiva de nós mesmos (PILLOTTO, 2008, p. 39).

Na pesquisa, observo que os bebês, em contato com as coisas que os cercam, demonstram essa *atitude estética* salientada pela autora, na medida em que passam a interagir no mundo conhecendo-se a si e aos outros. Envolvidos num processo de muita criação e transformação, eles exploram, observam e descobrem.

Cabe destacar que ao falar sobre as potências de um bebê ou do Bebê-Potência, saliento minha visão com relação a esse processo criativo como um acontecimento inaugural, conceituado por Fleith e Alencar (2005) como “uma maneira original para produção de ideias incomuns, combinações diferentes ou transformação de uma ideia já existente” (p. 86). Nesse sentido, entendo que a forma como potencializo o ambiente de arte com bebês, os materiais, as situações de aprendizagens *para* e *com* os bebês, em alguma medida, potencializam sua sensibilidade, sua percepção e sensação de sentir o mundo que os rodeia.

Ao referir-me às linguagens da arte no berçário como um acontecimento inaugural, como uma experiência potente, considero as múltiplas percepções e sensações que os bebês passam a estabelecer ao se relacionarem com o que está a sua volta. Trago a seguinte situação da pesquisa: um bebê se vê diante de um material como a massa à base da borra de café. As diferentes percepções que ele vai estabelecendo em sua relação com esse material são notáveis. Desde sua timidez inicial, demonstrada com leves tapinhas na massa, há um envolvimento total quando toca, cheira e prova o material, experienciando diferentes percepções que, de algum modo, o auxiliarão a compreender e ressignificar o universo que o cerca. Ostrower (1987) salienta: “Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se desse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos” (p. 9).

Cabe salientar que ao tratar sobre a potência criativa dos bebês, não me refiro a suas capacidades de criar algo inovador, em que as situações oferecidas a eles tenham de dotá-los de talentos para “habilitá-los” e “formá-los”. Refiro-me à potência que está desvinculada da busca pela genialidade, originalidade e inovação, elencados pela autora como as características atribuídas à potência criativa.

Pensar uma educação que esteja aberta às possibilidades que as linguagens da arte oferecem ao processo criativo dos bebês representa potencializar as condições para que eles possam compreender os significados do universo, criando e recriando-o, e a si mesmos, num processo contínuo. Esse repensar a educação de crianças pequenas exige esforços que nos levam a refletir sobre as possibilidades

de ação que oferecemos nos cotidianos de nossos berçários. Em sua maioria, elas se limitam aos tempos e espaços exigidos pelos currículos centrados em uma perspectiva adultocêntrica, e não naquele que olha com sensibilidade para os bebês.

### 2.3 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS OU “TRABALHINHOS”? POSSIBILIDADES DE PENSAR A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

Ao analisar e refletir sobre os modos como compreendia os conhecimentos — tanto os promovidos pela escola quanto os fora dela —, busco entender a relação que estabelecia com o saber. Percebo que as experiências vivenciadas em parceria com minha avó, minhas irmãs e minha colega me possibilitavam explorar, observar, manipular e internalizar as coisas e os eventos do mundo, tornando-me criadora confiante com relação as minhas potências e interesses.

Por outro lado, a escola, com os chamados “trabalhinhos” nos quais eram oferecidas as famosas tirinhas de papel para serem amassadas e depois coladas em alguma superfície — que poderia ser uma rosa para o dia das Mães, um cachimbo para o dia dos pais, orelhas de coelho para a Páscoa ou uma vela bem grande para o Natal —, colocava em dúvida a potência de minhas descobertas e interesses que trazia comigo, tornando-me simples reprodutora, por desconsiderar (entendo agora) minhas percepções tanto sensoriais quanto sensíveis.

Na perspectiva de compreender as relações que fui estabelecendo com o saber, passei a observar a relevâncias das experiências sensoriais e sensíveis no processo da aprendizagem, assim como passei a enxergar os modos como esses saberes foram me constituindo e transformando-me. Trago os estudos de Charlot (2000), que nos auxiliam no entendimento acerca das relações que implicam o processo que é o de aprender. Na concepção do autor, aprendemos para nos conhecer, conhecer os outros e o mundo:

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

E necessário que possamos compreender essa complexidade que vai constituindo o ato de aprender. Esta reflexão me auxilia, nesta Dissertação, a entender a distinção entre os modos como aprendia os conhecimentos na minha infância: de um lado, a escola, fundamentada no repasse de conhecimentos, o professor era quem ensinava e o aluno quem aprendia; de outro lado, as experiências vivenciadas fora da escola, através das quais eu ensinava ao mesmo tempo que aprendia.

Chamo a atenção para ambas as situações, haja vista que muitas escolas proporcionam uma única possibilidade de aprender, valorizando tão somente os conhecimentos do intelecto e da razão, desconsiderando as experiências sensoriais e sensíveis que nos conectam a nossa existência. Em vista desse descompasso — em que, impulsionados pela necessidade constante de estamos informados, estamos nos tornando cada vez mais objetivos e lógicos —, urge que nos posicionemos diante de propostas educativas que se fundamentam num modo único de ensinar e aprender. Para tanto, me apoio nas ideias de Duarte Jr. (2001) que enfatizam a necessidade de pensarmos a educação, principalmente a das crianças em berçários, de forma mais ampla, sugerindo uma educação do sensível:

Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana (DUARTE JR., 2001, p. 171).

Como aponta Duarte Jr., considerar os conhecimentos de modo a não fragmentá-los representa enxergar o ser humano de forma inteira, em que as percepções sensoriais e sensíveis complementem os conhecimentos da razão e do intelecto. Em muitos contextos escolares, ainda evidenciamos essa supervalorização da produtividade e racionalidade sobre as experiências que nos possibilitam o contato com o que nos cerca.

É comum presenciarmos, no cotidiano de alguns berçários, todos os bebês desenvolvendo a mesma situação e os professores em volta deles ordenando e organizando o que muitas vezes se torna uma grande causa, como por exemplo, a habitual “atividade” de carimbar as mãozinhas dos bebês em camisetas a serem presenteadas em alguma data comemorativa. Num primeiro momento, já se observa o desejo dos professores em concluir logo aquilo que se torna para eles uma grande



“bagunça”. Com o intuito de amenizar toda aquela “desordem”, passam a tinta numa superfície determinada, que pode variar entre os pés ou as mãos dos bebês, e com muito cuidado controlam para que todos os trabalhos fiquem da mesma forma. Para que isso possa ser executado com precisão, muitas vezes seguram as mãos ou os pés dos bebês, friccionando-os na posição por eles desejada.

Não é de se espantar que uma atividade desenvolvida dessa maneira possa se tornar um grande estresse, tanto para os bebês quanto para as professoras. Certamente, nem todos os bebês estarão dispostos a desenvolver essa “atividade” da forma como foi proposta, uma vez que ela se centralizou no produto final e não na experiência, imputando o interesse da maioria dos bebês. Eles poderiam se expressar de outro modo, como batendo suas mãozinhas na tinta misturando-a, respingando-a na parede, no corpo, enfim, envolvendo-se por inteiro na experiência.

Para Duarte Jr. (2001, p. 171), há a necessidade de ampliarmos os modos de ensinar e aprender, posicionando-nos contrários aos “conhecimentos inteligíveis” que vão sendo depositados nos bebês, como “pedaços do mundo” já pensado, pronto e pré-determinado pelo adulto. O autor alerta para a necessidade de educarmos nossos sentidos, sugerindo para tanto a educação do sensível, no propósito de uma educação que amplie e não reduza, que desenvolva criadores e não reprodutores de conhecimentos fragmentados e normatizados ao longo da nossa civilização:

[...] dada a crescente fragmentação do conhecimento em nossa civilização, os sistemas de ensino passaram mais e mais a investir não na formação básica do ser humano, com todas as implicações sensoriais e sensíveis que isto acarreta, mas estritamente num tipo de profissional que, além de ser incentivado a se relacionar com o mundo no modo exclusivo da intelectualidade, ainda a utiliza na estreita forma de uma razão operacional, restrita e restritivamente (DUARTE JR., 2010, p. 166).

Também nas salas de berçário se observa uma supremacia com relação a esta formação específica de educar pela razão. Os bebês são afastados das possibilidades de se tornarem outro tipo de sujeitos no mundo na medida em que, através de uma concepção educacional restritiva, são moldados por um tempo e espaço que os reduzem a simples ouvintes da professora, induzindo-os a, por exemplo, pintarem os coelhos de branco, pintarem corações no dia das mães, ou em casos extremos, até nem poderem pintar, porque isso faz muita sujeira.

Faria Filho e Vidal (2000), ao investigarem o efeito do uso dos tempos e espaços escolares no processo de institucionalização da infância no Brasil, salientam:

A distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados os conhecimentos acumulam, sem necessariamente se relacionar. O tempo escolar se associa as horas em que se permanece na escola, contabilizada em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 32).

Esses fatores auxiliam a repensar o contexto escolar, que priva os bebês de experiências em que possam descobrir, explorar e entregar-se a coisas e eventos que os mobilizem e os desafiem tão intensamente quanto os conhecimentos de que necessitam saber para ampliarem seus repertórios. Aprendizagens pensadas a partir de espaços que se restringem a salas de aula ou tempos que se limitam a turnos ou, ainda, conhecimentos estruturados e enquadrados em modalidades, certamente não estão suficientemente abertas para valorizar e potencializar experiências sensoriais e sensíveis que permitam às crianças extrapolar esses limites, ampliando seus conhecimentos por inteiro, com significado para elas.

Por mais surpreendente que possa parecer, a “institucionalização” tanto dos espaços quanto do tempo e das propostas também vem se estruturando e delimitando a educação das crianças em seus primeiros anos de vida, período em que se presenciam suas primeiras relações sociais, emotivas e afetivas. Segundo Martins (2009, p. 103), tais relações são fundamentais, pois colaboram para o estabelecimento de “novas potencialidades, habilidades e disposições”.

Barbosa e Richter (2010), ao sinalizarem algumas especificidades das propostas que vêm sendo desenvolvidas para as crianças na pré-escola, destacam a fragmentação dos conhecimentos, a centralização do ensino nos cuidados básicos e a fundamentação do desenvolvimento nas etapas evolutivas como pedagogias adultocêntricas e “escolarizadas”, nas quais, segundo as autoras, “[...] não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres languageiros, ativos e interativos. Esses currículos não as consideram em suas primeiras aprendizagens de convivência ‘no e com o mundo’” (p. 85).

Nesse formato normatizado, os bebês não são ouvidos. Todos são iguais e suas necessidades e interesses são uniformizados para o “bom” andamento da rotina. Dessa forma, *tempos* e *espaços* são enrijecidos por boa parte dos berçários, que determinam que todos necessitam trocar as fraldas entre as 8h30 e 9h30, todos devem ter vontade de brincar das 10h00 às 11h00 e todos precisam dormir das 11h00 às 14h00. Esse enrijecimento torna esse ambiente, que deveria ser prazeroso de viver as infâncias, em um espaço estéril, não habitado pelos bebês. Um lugar criado para eles, sem por vezes lhes proporcionar condições para que construam suas identidades e saberes, a partir de seus modos de ser e estar no mundo.

De alguma maneira, esse contexto reflete as exigências que o mundo contemporâneo vem impondo à educação das crianças, e que nem sempre são explícitas, mas, entendo eu, são permeadas pela busca incessante pela (in)formação de alunos, e não pela potencialidade das crianças. Barbosa (2013), inspirando-se nas ideias de Guatarri (1985) sobre a iniciação da criança em um tempo cada vez mais acelerado, contribui com esta reflexão salientando a fragmentação do tempo como um dos elementos implícitos nas propostas pedagógicas, nas quais

As ações das crianças são reguladas por tempos fixos — fragmentados, sequenciais, lineares — estabelecidos pelos adultos, sem encadeamentos: nem intelectual, nem corpóreo, isto é, sem sentido pessoal. São ações que se iniciam, se desenvolvem e que se findam — produtivas ao sistema e improdutivas para a vida das crianças. Uma rotina de vida sem sentido, as ações não deixam marcas (BARBOSA, 2013, p. 216).

A partir do que nos ensina a autora, e refletindo sobre propostas educativas construídas *para* e *com* os bebês, entendo que elas precisam estar fundamentadas em experiências sensoriais e sensíveis em que apreendam brincando, criando, interagindo, enfim vivendo. Contudo, para que isso se efetive na educação de bebês, é necessário que se respeitem seus tempos e organizem seus espaços, tendo em vista suas necessidades, interesses, potências e significações.

Desse modo, acredito nesta Dissertação por estar investindo em um terreno fecundo onde os bebês possam ser considerados em suas potências e modos de ser bebê, respeitando suas interrogações e indagações com relação ao mundo, construindo e reconstruindo-se em suas culturas infantis. Apoio-me na abordagem interpretativa da socialização da infância, nos estudos de Corsaro (1997) que

destaca esse “estar no mundo” das crianças em que agem e interagem entre elas desenvolvendo, assim, uma cultura de pares que, conforme o autor,

Não é algo que as crianças carregam ao redor de suas cabeças para guiar seus comportamentos. Cultura de pares é pública, coletiva e performativa, isto é: um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, e preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares (CORSARO, 1997, p. 95).

Ao compreender as possibilidades que as crianças carregam para se constituírem como sujeitos sensíveis ao e no mundo, saliento a importância de refletirmos sobre o que pensamos com relação às interações que estabelecem entre elas e com os adultos. Compreendendo estas interações como possibilidades mobilizadoras da apropriação do mundo, em que terão seus modos próprios para interpretá-lo e ressignificá-lo. Sarmiento (2003) complementa essa ideia destacando:

As culturas da infância exprimem a cultural societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (SARMENTO, 2003, p. 22).

Quando me reporto aos bebês, essas “formas especificamente infantis” devem ser compreendidas, valorizadas e potencializadas. Rinaldi (2012), considerada uma das intérpretes mais importantes da atualidade da experiência educacional desenvolvida nas escolas municipais de Educação Infantil de Reggio Emilia, na Itália, reforça a necessidade de compreendermos as interpretações que esse estar no mundo provoca nas crianças:

[...] compreender que os elementos que fundamentam as observações das crianças são os seus muitos “porquês”, suas tentativas de explicar para si mesmas por que uma flor é como é, por que a mamãe diz flor e o que é uma flor. Mas na flor existe o sentido da vida, e no relacionamento com uma flor existe a busca pelo sentido da vida (RINALDI, 2012, p. 206).

A autora me auxilia a pensar em propostas educativas que respeitem os bebês como seres capazes, potencializando suas ações e compreendendo as percepções e interpretações que vão elaborando com relação ao mundo. Proponho, nesta Dissertação de Mestrado, pensarmos possibilidades em que os bebês possam experienciar, num sentido como nos ensina Larrosa, aquilo que lhes seja significativo

e que se dê por meio de descobertas, explorações, interações, enfim, experiências sensoriais e sensíveis que contribuam para aguçar sua curiosidade, levando-os a um constante construir e reconstruir seu estar no mundo.

Seguindo esse caminho, acredito que estaremos indo na contramão de muitas experiências vivenciadas em boa parte dos berçários, principalmente aquelas que se fundam em um ensino mecânico, estático e desinteressante. Através de propostas fechadas, submetem os bebês a situações que restringem e moldam o seu pensar, impedindo-os de experienciar inteiramente o seu mundo, estagnando o significado de suas potencializações.

Faço uso de outro autor para pensar a educação como um fator decisivo na construção e reconstrução da experiência: os estudos de Dewey (1971), que me auxiliaram a sinalizar a relevância da experiência no cotidiano dos berçários:

Se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona como um bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado senão na base de para que e para onde se move ela (DEWEY, 1971, p. 29).

Proporcionar essas experiências em berçários pode parecer uma tarefa um tanto difícil, porém não impossível. Para tanto, foi indispensável aderir a essa *marcha* proporcionando, dessa forma, que os bebês vivam intensamente seus modos de serem curiosos, criativos, enfim, seres que ao ingressarem no mundo possam viver intensamente a experiência de estar no mundo. Possibilitando sua interação com o ambiente, pelo qual possa a cada nova experiência interrogar, indagar, perceber e viver este mundo que se lhes apresenta.

Relaciono esta proposta à *experiência estética* destacada por Dewey (1971), visto que busca a singeleza e a essência da vida, tornando-a uma experiência marcante e intensa. Desse modo, cria um terreno fértil para que os bebês apreendam os conhecimentos experienciados de forma que os conectem à vida.

Há uma urgência em pensarmos ambientes educativos que proporcionem propostas pedagógicas que possam olhar para as experiências como integradas e inseparáveis da vida. Considera-se, assim, a seguinte afirmação de Dewey (1971):

Enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e aqui a pouco vivendo. Do mesmo modo, eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o

resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas (DEWEY, 1971, p. 17).

Busco, com minha Dissertação, provocar reflexões em torno de um ensino baseado em experiências que possam ser realmente significativas aos bebês, através de um trabalho comprometido com eles, correspondendo à proposta enunciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que aponta que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Ao pensar as propostas educativas que possam garantir uma educação também para os bebês, saliento os diferentes interesses e necessidades que os constituem. Dessa forma, não podemos deixar de considerar as necessidades que dizem respeito ao brincar. Há de se pensar, portanto, em uma educação que se fundamente nas múltiplas linguagens que os constituem e são constituídas por eles.

Neste estudo, trago a abordagem educacional para a Educação Infantil desenvolvida no município de Reggio Emilia, na Itália, idealizada por Malaguzzi. Pensando nas aprendizagens nesse nível de ensino, ele destacou as necessidades e interesses das crianças como “cem linguagens”. Edwards, Gandini e Forman (1999), assim as conceituam:

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999, p. 21).

Para considerar essas linguagens nas propostas de ensino *para e com* as crianças da Educação Infantil, Ostetto (2014) salienta a necessidade da valorização das linguagens da arte buscando, dessa forma, “novos traçados e percursos para as maneiras de se fazer educação infantil, dialogando com a arte, respeitando os modos próprios de conhecer das crianças” (p. 4).

Compreendo que tais linguagens não devam restringir-se a um ensino *da arte*, limitado, transformado em uma disciplina desvinculada da emoção, do afeto, da intuição, da criatividade e da percepção. Uma proposta de integração entre as linguagens da arte *para e com* bebês necessita partir de experiências potencialmente sensoriais e sensíveis que os autorizem a perceber o mundo, conectando-se a ele e recriando-o, tomando-o para si.

Ao articular Arte e conhecimento, destaco a relevância de propostas que se fundamentam em experiências que proporcionem o contato dos bebês com diferentes materialidades. Dessa forma, propiciam o toque, o sentir, o interagir no mundo, possibilitando que os bebês percebam o que está ao seu redor, envolvendo-os em experiências sensoriais e sensíveis.

#### 2.4 OS BEBÊS NÃO PEDEM LICENÇA: DOS MATERIAIS POTENCIALIZADORES

Partindo da ideia da relevância do uso dos Materiais Potencializadores como possibilidades de as crianças vivenciarem experiências sensoriais e sensíveis desde a mais tenra idade, investiguei as relações que um grupo de bebês estabelece no contato com esses materiais no cotidiano escolar de um Berçário. Refiro-me ao bebê da pesquisa como o nascimento de uma potência, o Bebê-potência.

Penso em Leclercq (2002), quando trata do bebê como um personagem conceitual, considerando que foi através desse personagem que Deleuze mostrou a relação da vida imanente com o pensamento. Leclercq explica que

Uma ideia permanece imanente ao pensamento, enquanto que a vida se exprime pelo conceito. Paralelamente, entretanto, para que o conceito possa se realizar em seus próprios termos, ele precisa de uma participação que seja unívoca ao vivente: do contrário, ele continuaria sendo uma abstração. Só um bom conceito participa plenamente da Vida. Ele se torna, a partir daí, um personagem conceitual (LECLERCQ, 2002, p. 20).

O personagem conceitual, então, é pensamento vivo em ato. O bebê, em sua singularidade pré-individual, é anterior a todas as manifestações do subjetivo. Ele é pura expressão. É só sensação! Chega ao mundo desprovido de pensamentos e de conhecimentos a priori. Assim também ele chega à sala de aula em uma escola, potência daquilo que vê e sente, talvez, pela primeira vez.

E foi assim que ele, o bebê, cavoucou no meu pensamento morto, invalidou os rochosos referenciais científicos e universais que ali estavam e invadiu minha pesquisa. Entrou nela da mesma forma como entra na vida — com muita potência, sem pedir licença. Desafiou o meu pensamento a pensar diferentemente e a não parar de pensar. Desafiou o pensamento a ficar vivo, a criar, a inventar!

É esse bebê, entendo eu, que deverá, com toda a sua potência, interagir com os materiais e que através dessa experiência sobre aquilo que o afeta, possa sentir-se desafiado a ampliar seus interesses e conhecimentos em relação ao mundo que o cerca. E esse foi um dado muito importante que, ao longo da pesquisa, foi me auxiliando a compreender a relevância de um ambiente potencializador para que esses bebês possam mostrar a sua força de existir.

Zordan (2007), quando fala na aula de artes, afirma:

Só que precisa estar prevenido em relação a todos os excessos que a ebulição criadora pode fazer transbordar. Porque além da relação de humores, afectos de alunos e de um professor, há toda uma afecção de materiais, mesmo que um caderno e lápis para “desenho livre”, que produz um espaço outro numa aula de artes. Um espaço de experimentações. Pois é uma aula que lida com outros elementos. Que faz com que se possa perguntar o que é o conteúdo, o que faz uma matéria, algo experimentado na Terra, ser tomada como disciplina do conhecimento (ZORDAN, 2007, p. 7-8).

Dar visibilidade a essa potência que envolve a sala de aula dos bebês é respeitá-los como potentes e como seres livres que pensam, desejam e interagem no mundo, portanto as situações propostas necessitam estar abertas, também e acima de tudo, a esta liberdade interna delas mesmas.

## 2.5 A COMPLEXIDADE QUE ENVOLVE AS INTERAÇÕES DOS BEBÊS

Ao transformarem o contexto em que vivem, os bebês, a partir das interações que estabelecem entre si e / ou com os outros, se apresentam no mundo como atores sociais, capazes de transformar o que lhes é apresentado, deixando de ser unicamente meros fazedores do que lhes é imposto. Portanto, através da sua potência de pensar, agir e sentir, nos apresentam outros modos possíveis de viver interagindo no mundo. Com relação a essa interação, Corsaro (1997) desenvolveu seus estudos sobre a cultura de pares. Tais estudos se referem a “um conjunto de



atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares” (p.114). Nesse sentido, observa-se a potência do bebê — objeto desta dissertação — que reinventa constantemente o universo que o rodeia, no qual vai organizando suas regras e seus jeitos de viver entre aquilo que já está posto e aquilo que vai criando.

Sarmiento (2004), ao complementar os estudos de Corsaro (1997) sobre a cultura de pares, ressalta que:

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através de rotinas e da realização de atividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias, e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções são necessárias para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento [das crianças] (SARMENTO, 20004, p. 23-24).

É preciso considerar que essa potência das crianças consiste na busca constante que os impulsiona a desvendar, criar e recriar o mundo, na tentativa de compreender o significado da sua existência. As crianças, através de seu enfrentamento, curiosidade e criatividade, passam a comunicar-se, partilhando e negociando os significados do seu entorno. E através dessas interações vão desenvolvendo-se mutuamente como seres humanos.

De acordo com os estudos acerca das interações criança-criança desenvolvidas por Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), “o desenvolvimento humano é uma construção partilhada, na qual tanto a criança quanto seus parceiros se constroem nas interações que estabelecem” (p. 63). Ao considerar a potência dos bebês em explorar, criar significados, comunicar-se e, conseqüentemente, interpretar o mundo, esta Dissertação aposta na capacidade que eles possuem de construir suas histórias através das trocas, interações e experimentações que vão estabelecendo com seus pares e com os adultos.

Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) ressaltam a amplitude das interações que ultrapassam aquelas estabelecidas entre os adultos e as crianças, na medida em que o contexto ao qual pertencem tem proporcionado também — e até numa frequência maior — as interações com outras crianças. Este fato contribuiu para ampliar nossa visão com relação às interações que estabelecem nos espaços

escolares, em que se transformam e constroem significados não mais atrelados unicamente as suas experiências com os adultos-professores, mas também entre eles, os bebês.

Nesse sentido, vale recorrer ao conceito de interação para que possamos compreender melhor o que vem a ser essa interação entre bebês. Conforme o dicionário da língua portuguesa, interação é um “Diálogo entre pessoas que se relacionam ou que possuem algum tipo de convivência”. Já na enciclopédia livre da Wikipédia, é “um tipo de ação que ocorre entre duas ou mais entidades (seres) quando a ação de uma delas provoca uma reação da outra ou das restantes”. Assim, observa-se que para que as interações ocorram, é necessário que haja a relação entre duas ou mais pessoas, podendo ser crianças-crianças, crianças-adultos e adultos-adultos.

Oliveira e Ferreira (1993) defendem a ideia da importância de compreendermos os modos como as interações criança-criança se constituem. Para isso, destacam:

Tais análises nos possibilitam compreender a construção partilhada de suas ações e apreender como os parceiros infantis negociam os significados que atribuem à suas ações em diferentes momentos de seu desenvolvimento, de modo a obter uma indicação dos processos de mediação e de internalização (OLIVEIRA e FERREIRA, 1993, p. 64).

As diferentes experiências vividas pelos bebês no dia a dia os expõem, de algum modo, a múltiplos contextos, que ora são vivenciados em família, ora na escola, ora na presença de um “cuidador”, enfim, espaços que lhes são apresentados, mas, ao mesmo tempo, reinterpretados por eles. Ao refletirmos e considerarmos as interações que eles estabelecem, será possível nos aproximarmos da complexidade que os constitui e da complexidade que eles passam a constituir.

Ao centrar esta Dissertação de Mestrado na investigação com bebês de sete a vinte e seis meses, procurei compreender as múltiplas possibilidades que os acompanham desde muito cedo, assim como as experimentações que vão impulsionando-os às descobertas e explorações do mundo. Contudo, para enxergá-los como Bebês-Potência, foi preciso com eles conviver, conhecê-los, compreendê-los, e me aproximar de modo mais intenso, encontrando meios de me comunicar com eles. Com relação a isso, Rinaldi (2012) afirma que:

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” [...] (RINALDI, 2012, p. 305).

A autora, a partir da abordagem italiana para a Educação Infantil de Reggio Emília, me auxilia a pensar sobre a potência dos bebês, na medida em que ressalta as cem linguagens que as constituem e que são sinalizadas por Loris Malaguzzi. Este último autor apresenta, de maneira muito poética, os modos como nos propomos a considerar os múltiplos interesses das crianças e que muitas vezes são vistos por nós, adultos, de modo reduzido, impossibilitando-nos enxergar o “possível” que trazem consigo:

A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem mãos, de atuar sem cabeça, de escutar e não falar, de entender sem alegria, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe, e de cem lhe roubam noventa e nove. Dizem-lhe: que a diversão e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. E lhe dizem que o cem não existe. A criança diz em troca: o cem existe (MALAGUZZI apud HOYELOS, 2006, p. 12).

A partir do que nos ensina o mencionado autor, entendo que se pode falar sobre e com os bebês, contudo isso exige não apenas considerar o que lhes é oferecido, mas também e acima de tudo, compreender tudo aquilo que vem a ser inventado por eles. A diversidade da cultura produzida pelas crianças permite nos aproximarmos dos modos como vão constituindo suas identidades, tanto pessoais quanto sociais. Entretanto, nossas atenções devem estar voltadas às potências de experimentações que *reverberam* em suas criações e recriações.

## 2.6 CONCEITOS E INSPIRAÇÕES COM RELAÇÃO AOS MATERIAIS POTENCIALIZADORES

Para conceituar os Materiais Potencializadores, destaco inicialmente o termo potencialidade, que segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis, é qualidade de potencial, identificado como o “Que exprime possibilidades, que designa a possibilidade, força total dos meios disponíveis para certo fim”. Do mesmo modo, potencializar significa tornar (mais) eficaz ou (mais) ativo: potencializar uma ideia, aumentar, reforçar os efeitos.

Entretanto, nesta Dissertação, essa potência vai além do que trata no dicionário. Ela é força ativa, é fórmula estimulante da vida do bebê, como apontava Zordan (2005), que trago no início deste trabalho. Nesse sentido, os *Materiais Potencializadores* são materiais que exprimem possibilidades e experiências sensoriais/sensíveis, vistos “como fórmula estimulante da vida” (ZORDAN, 2005, p. 267) para esses bebês, desde seus primeiros anos de vida.

A história<sup>7</sup> contada por José Francisco Marques com relação às experiências vivenciadas por sua mãe, cozinheira, e sua avó, costureira, que se utilizavam “sem medo” de moldes e receitas, levando-as a recriarem e criarem novas possibilidades, reforçou minhas ideias sobre os *Materiais Potencializadores* como possibilidades:

As palavras molde e receita não possuem, no meu jeito de respirar, nenhuma relação com as faltas — falta de criatividade, falta de liberdade, falta de ar. Para mim, receita e molde são — na culinária, na costura, na escola, na vida — pontos de partida, linhas de largada, convites para a invenção e a irreverência (MARQUES, 2005, p. 48-49).

O uso do termo “Potencializadores” trata daquilo que pode ser potencializado, que tem potência em cada sala de um berçário. Para tanto, concordo com Bassi (2006) quando, ao tratar da variação dos materiais, ressalta que:

A variação dos materiais é importante para dar uma palheta ampla de possibilidades. É preciso pensar também que tudo está ligado aos projetos e mesmo os materiais devem ter dados, escolhidos nos contextos adequados. [...] é importante levar as crianças a dialogar com o material, aprendendo a conhecer a identidade da matéria (BASSI, 2006, p. 17).

---

<sup>7</sup> Cf. Anexo B.

Essa visão relacionada à diversidade dos materiais também é proposta por Holm (2005) quando destaca as múltiplas possibilidades existentes nos materiais, sugerindo considerar e valorizar sua identidade, ainda quando eles possam nos parecer os mais inusitados possíveis, como a borra do café. Para a autora, esse contato com o improvável representa oferecer possibilidades que ampliem o imaginário criativo dos bebês.

Holm destaca, portanto, a importância de enxergarmos nos materiais o não pensado, igualmente do modo como os Bebês-Potência os veem. Assim, driblamos, de acordo com a autora, posturas rígidas que podem limitar o quanto os materiais podem vir a servir naquilo que:

As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. As crianças não deveriam ser preparadas para um tipo determinado de vida; deveriam sim receber ilimitadas oportunidades de crescimento. Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem (HOLM, 2005, p. 9).

Cabe trazer para esta pesquisa os estudos de Goldschmied e Jackson (2006) desenvolvidos a partir da proposta do *Cesto de Tesouros*<sup>8</sup>, na medida em que me auxiliou a validar a relevância da oferta de Materiais Potencializadores para as crianças pequenas, no intuito de servirem como possibilidades que tratarão do inesperado, do imprevisto que os bebês tão bem são capazes de nos desafiar.

Fundamentada em minha prática como professora da Educação Infantil, assim como nas ideias relativas ao uso de materiais que estariam na ordem do simples, do previsível ou do “comum”, passei a pensar e organizar a pesquisa, a partir dos Materiais Potencializadores.

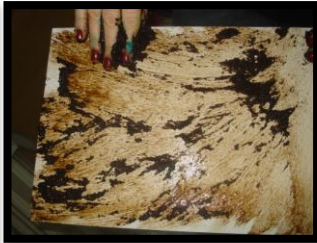
### **2.6.1 Mobilizando ações dos bebês: os materiais em suas possibilidades**

A partir deste momento, apresento na Dissertação alguns dos materiais que foram utilizados como estratégia mobilizadora da ação com os Bebês-Potência, os quais serviram para torná-los potência de experimentações. Dentre esses materiais, destaco:

---

<sup>8</sup> Proposta criada pela educadora Elinor Goldschmied (1994), destinada a bebês que já conseguem sentar mas ainda não tem muita mobilidade, desenvolvida a partir da oferta de um cesto com objetos do uso cotidiano que oferecem uma variedade de estímulos e experiências aos mesmos.

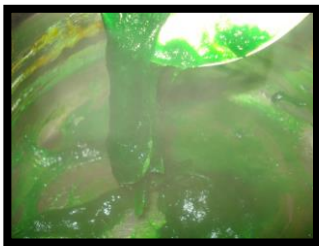
**Materiais à base de produtos naturais e ou alimentos** – Massa de modelar à base de borra de café, massa de modelar caseira, tinta de amido de milho fria, geleca verde de amido de milho.



⇒ Massa à base de Borra de Café



⇒ Tinta à base de amido de milho e corante comestível



⇒ Geleca à base de amido de milho e corante cozida.



⇒ Massa de modelar caseira

Figura 5: Relação dos Materiais Potencializadores à base de produtos naturais e ou alimentos

Os Materiais à base de produtos naturais e / ou alimentos são materiais que podem ser ingeridos pelos bebês sem oferecer riscos à saúde. Mesmo assim, foram usados de forma cautelosa, sem excessos, considerando que não possuíam a função de alimentar ou nutrir, e sim, destinados à manipulação, experimentação, observação e investigação dos bebês, permitindo que se relacionassem com eles, sentindo-os em suas texturas, seu cheiros, suas cores e seus sabores. Ressalto, portanto que esses materiais foram oferecidos aos bebês sob o olhar da pesquisadora e do professor que mediaram a experiência, evitando que a ingestão

fosse excessiva. Por serem materiais à base de produtos naturais e/ ou alimentos, envolveram receitas que foram submetidas à análise nutricional<sup>9</sup>.

É necessário destacar que o uso dos alimentos nessas experimentações com os bebês se justificam pelo fato de terem sido pensados para bebês que, ao se relacionarem com eles, ainda necessitam prová-los, tocá-los, apertá-los, mordê-los e levá-los a boca, o que, na maioria das vezes, os levam a ingeri-los. Por serem alimentos, preoquei-me em utilizar, sempre que possível, descartes — cascas, borra de café etc. — que pudessem ser ingeridos sem causar problemas à saúde dos bebês. Assim, evitei o uso de alimentos que poderiam servir de alimento. Portanto, os utilizei como possibilidades para que os bebês se relacionassem com múltiplas linguagens, o que os tornava, também, alimento para a alma.

**Materiais do descarte do cotidiano** – Retalhos de madeira, de espaguete de piscina, espirais de cadernos, cubos de gelo artificiais e bolinhas.



Figura 6: Relação dos Materiais Potencializadores à base do descarte da sociedade de consumo

<sup>9</sup> O Parecer Técnico-Nutricional realizado pela nutricionista Niceli Bortoli (CRN2 11525) com o intuito de assegurar a viabilidade do uso dos Materiais Potencializadores pelos bebês, assim como a análise de seu preparo e armazenamento, encontram-se no Anexo C.

Os materiais descartados pelo cotidiano utilizados nesta Dissertação ofereciam uma diversidade de formatos, texturas, cores, tamanhos ou pesos no intuito de ampliar as percepções dos bebês, que em sua maioria não possuem esta possibilidade no cotidiano do berçário. Eram materiais provenientes do descarte diário e que após passarem por um processo de higienização, foram selecionados, classificados e armazenados em potes de plástico transparente.

É importante destacar que esses materiais passaram por uma triagem em que objetos pontiagudos, cortantes, enfim, que ofereciam algum perigo foram desconsiderados. Do mesmo modo, objetos muito pequenos e que poderiam ser engolidos pelos bebês foram oferecidos somente mediante a observação constante da pesquisadora e dos professores. Reforço que o contato dos bebês com esses materiais exigiu a presença atenta e constante dos adultos, os quais necessitaram estar disponíveis para oferecer tempo, segurança e espaço para que os bebês pudessem potencialmente utilizá-los.

Viver uma experiência proporcionada a partir do contato com estes Materiais Potencializadores proporcionou aos bebês múltiplos modos de se expressarem e se relacionarem como o que dispusemos a eles. Dessa forma, respeitamos as capacidades e os interesses das crianças, que não são únicos e restritos, mas como aprendi com Malaguzzi, são CEM:

[...] a criança é feita de cem: cem formas de ver, cem formas de comunicar-se, e só utilizamos uma. E deixamos de lado olhares, gestos, sorrisos, posturas, silêncios, e o poder comunicante das formas, das cores e seus ritmos. E seus jogos são formas de comunicar (MALAGUZZI apud HOYELOS, 2006, p. 54).

É preciso compreender que os bebês necessitam experienciar os Materiais Potencializadores. Se limitarmos essa exploração, desconsideraremos os múltiplos conhecimentos presentes, como no momento em que conferiam o peso do pote da farinha, provavam o gosto do sal ou testavam a massa que é grudenta, morna ou fria. Foi preciso levar em conta que os conhecimentos que emergiam desse contato não foram restritos, mas puderam ser múltiplos aos olhos desses Bebês-Potência.

### **2.6.2 Os bebês e suas relações com os Materiais Potencializadores**

Ao viver intensamente a pesquisa, pude observar que os materiais oferecido aos bebês, eram transformados por eles. Fato visível num dos encontros em que os



mesmos se relacionaram com alguns cubos cilíndricos de madeira, os quais escapavam de suas pequenas mãozinhas e rodopiavam chão afora, inquietando aos que resistiam à chegada do sono e se espremiavam entre as aberturas do berço para observarem atentos e perplexos a movimentação em torno daquelas pequenas peças.

Aquele material que “magicamente” contagiou os Bebês-Potência passou a ser visto como uma possibilidade para as descobertas, no qual ao explorarem o referido material, o potencializaram, transformando-o numa ferramenta que os auxiliava a desvendar e recriar o universo. Contudo, o inesperado: aquele material que rodopiava, deslizava, produzia barulhos e que chamava a atenção dos bebês foi recolhido e guardado, tornando-se simples objeto para que, dessa forma, se restabelecesse, o quanto antes, a rotina que havia sido desviada. Para-se a descoberta e a invenção, em detrimento do restabelecimento da rotina do berçário.

Ao pensar sobre essa experiência na pesquisa, pude perceber que os bebês possuem uma curiosidade intensa com relação ao que os cercam. É nesse sentido que os considero como Bebês-Potência, na medida em que, independentemente do que possam vir a explorar, eles vão transformando e potencializando aquilo com o qual se relacionam. Podendo ser um brinquedo elaborado, um utensílio doméstico, uma massa de modelar ou uma caixa de papelão, eles se motivavam a conferir e explorar o que muitas vezes ainda lhes era desconhecido. E assim, num processo contínuo, foram experimentando outros modos de brincar com aquilo que os tocava, ampliando-se a cada parceria e interações que realizavam.

Para Gandini (apud EDWARDS, 1999, p. 239), essa relação que os bebês estabelecem no contato com os materiais é fundamental para provocar interações entre as crianças. Compreendo, portanto que esse contato é fundamental, especialmente nos espaços dos berçários, fazendo uso de diferentes materiais que possam ampliar o repertório de experiências sensoriais e sensíveis aos bebês, permitindo-os sentir as cores, as texturas, os cheiros e os sabores do mundo.

Duarte Jr. (2010) chama a atenção ao contexto da contemporaneidade, em que a cada dia que passa, nos afastamos do contato com as coisas do mundo:

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 (DUARTE JR., 2010, p.101).

Para considerar as relações que os bebês estabelecem no contato com o que lhes é oferecido, foi necessário compreender “que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”. Para Malaguzzi (1999, p. 61), este é um processo pessoal e intransferível. Dessa forma, destaco a necessidade de respeitarmos o tempo de cada bebê, assim como seus interesses e necessidades que muitas vezes podem não estar conectados ao que planejamos para eles.

Ao considerar a importância do contato dos bebês com os Materiais Potencializadores, compreendia-os como ferramentas que despertavam seus interesses e necessidades, na medida em que prolongavam, mediavam, integravam e ampliavam as interações que passavam a se estabelecer entre eles e com os adultos, a partir dessas experiências. Ofereciam uma diversidade de formatos, texturas, cores, cheiros e sabores que possibilitaram que os bebês elaborassem suas percepções e sensações em relação a materiais que, na maioria das vezes, não eram pensados *para e com* os eles, nos berçários.

Hoyelos (2006) reforça a ideia de que devemos compreender os materiais como possibilidades que, segundo Malaguzzi, “[...] Não são materiais no sentido tradicional pedagógico, senão instrumentos que fazem parte do projeto educativo, que concretizam a atuação prática do mesmo e que é um depoimento vivo de uma pedagogia que ama experimentar e mudar” (p.108).

Ao integrar os Materiais-Potencializadores nesta pesquisa da intervenção em um berçário, foi necessário considerá-los em sua diversidade e em suas potencialidades, evitando que fossem limitados a simples objetos ou receitas. Nesse sentido, os Materiais Potencializadores utilizados nesta Dissertação foram diversificados e se estenderam aos materiais preparados à base de produtos naturais e / ou alimentos, e também aos provenientes do descarte, como mostrei anteriormente — tintas à base de cascas, gelecas de amido de milho e corantes, massas de modelar com borra de café, retalhos de madeira, fios de luz coloridos, bolinhas, entre outros.

## 2.7 OS BEBÊS E SUA NECESSÁRIA PRESENÇA NOS ESPAÇOS E NO TEMPO DOS BERÇÁRIOS

Ao pensar no Bebê-Potência da pesquisa, me vem à mente um ambiente com luz reduzida, em que prevalecem tons pastel e o som característico das encantadas caixinhas de música. Ao adentrarmos nele, desaceleramos nossos passos, reduzimos nosso tom de voz e aguçamos nosso olhar.

Contudo, se convivemos algum tempo com bebês, podemos ver que o que apontamos acima não dá conta de explicar, apresentar e tratar das múltiplas experiências que ocorrem num espaço habitado por eles, uma vez que bebês: choram, gritam, fazem xixi, caem, se lambuzam, comem massinha, disputam brinquedos, dormem ao serem embalados no colo da professora ou simplesmente apoiados num canto qualquer da sala. Paralisam-se diante da luz do retroprojeto; acompanham pulando ou apenas com o olhar os movimentos da música do tatu; experimentam com a pontinha do dedo ou com todo o corpo a geleca; enfim, são espaços em que os bebês vivem intensamente, criando e reinventando-se constantemente.

Ao mesmo tempo que transcrevo um momento de estar com os bebês, busco mostrar o quanto fui capturada a problematizar sobre a real presença dos bebês nesses espaços e tempos que moviam o cotidiano do berçário. Para achá-los em meio a esse cotidiano rodeado de currículos, programas e projetos, foi preciso colocar em suspenso muito daquilo que vem sendo normatizado e padronizado nesse contexto. Também me fez enxergar que muitas vezes, o que fizemos com eles se reduz apenas ao cumprimento de horários e a sua restrição aos espaços da sala.

Colocar em suspenso meu trabalho com bebês se deu quando observei que nem todos necessitavam fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo; quando atentei que eles me apresentavam um modo diferente de estar uns com os outros; quando fiquei atenta ao seu envolvimento diante de simples potes de plástico; ou, ainda, quando observei o quanto ficavam “hipnotizados” pelo balanço do móbile, que ao puxarem, saltitava no ar.

A partir da pesquisa com bebês, fui observando que uma proposta *para e com* eles necessitava muito mais que uma sala ampla e arejada que tivesse berços, trocadores, solário, ou uma rotina que planejasse diferentes “atividades” em tempos uniformizados. Foi preciso ver os bebês em sua integridade, com seus desejos, suas

potências, suas curiosidades e possibilidades de experimentar o mundo. Leite (apud PILLOTTO, 2014), ao investigar mais de 5500 escolas de Anos Iniciais das redes públicas municipais brasileiras com o intuito de perceber se as culturas infantis estão presentes ou ausentes nos espaços escolares, percebeu que as crianças eram vistas e tratadas como sujeitos-assujeitados, desprovidos de seus rastros identitários, de sua história e de sua cultura. E ensina que:

Muito diferente é perceber um ambiente acolhedor convidativo que se mostre dialogal com a comunidade escolar como um todo e com as crianças de cada turma em particular, onde todos podem ver e ver-se retratados nele. [...] Se colocarmos imagens das crianças em atividades e, sobretudo, as produções culturais infantis expostas dignamente nas escolas e instituições de educação infantil, aumentamos a autoestima e a percepção de laços de pertencimento de todos, favorecendo a participação coletiva (LEITE apud PILLOTTO, 2014, p. 110).

Mesmo que sua pesquisa tenha sido realizada nos Anos Iniciais, é possível identificar algumas semelhanças das propostas desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil, as quais muitas vezes reduzem, limitam e impedem a presença das crianças no território que deveriam habitar — o da experiência, da potência de ser bebê. Podemos lhes apresentar um território rico em possibilidades para que brinquem, circulem pelos corredores, pátios, se acomodem em cantos da sala que não sejam os habituais, em que possam ouvir diferentes gêneros musicais, que tenham a possibilidade de movimentar seu corpo, enfim, que possam viver de forma a se sentirem livres e acolhidos.

Do efeito das possibilidades que recebem nesses espaços, emerge a imaginação e a percepção para que as crianças possam criar e recriar. Pillotto (2009) salienta que:

Há de se considerar que os espaços são dinâmicos e repletos de significações. Portanto, é necessário que sejam flexíveis e alternativos, a fim de possibilitar novos olhares e novas oportunidades de as pessoas se encontrarem, desvelando o reencantamento do lugar e de si mesmas (PILLOTTO, 2009, p. 25).

A visibilidade ou a invisibilidade das crianças, tanto nos espaços quanto nos tempos oferecidos nos cotidianos escolares, são observáveis em posturas que, na maioria das vezes, não são explícitas, mas fortemente enraizadas em propostas reducionistas que são deflagradas por episódios observados, por exemplo, como o

dos dias de chuva, em que os bebês não brincavam no solário e muito menos foram estimulados a observarem a chuva pela janela; como ao perceber que os vestígios deixados após uma intensa exploração dos bebês com diferentes materiais ou brinquedos, o espaço é tido, pela lógica do adulto, como um lugar “desorganizado”; como na pressa do professor para concluir a criação do que estavam produzindo com os bebês; pela falta de tempo para poder escutar o que eles têm a nos dizer sobre o que estão sentindo, cheirando, tocando ou experimentando; ou ainda quando estão sentados ao redor do professor em cadeirinhas de balanço, esperando as colheradas de comida que lhes serão levadas à boca.

Esse é o efeito de um tempo e de um espaço que resultam de uma rotina cotidianamente planejada e pré-determinada por uma visão adultocêntrica que impera na maioria de nossas escolas que atuam com bebês. Rinaldi (2012), ao destacar os cuidados que devemos ter ao projetar uma escola para crianças pequenas, salienta:

É um processo altamente criativo, não apenas em termos de pedagogia e arquitetura, mas também, de modo geral, em termos sociais, culturais e políticos. Essa instituição pode de fato, desempenhar um papel muito especial no desenvolvimento cultural e uma experimentação sociopolítica real, a ponto de que esse momento (o de projetar) e esse lugar (a escola) poderem ser vivenciados não como tempo e espaço de reprodução e transmissão de conhecimento estabelecido, mas como local de verdadeira criatividade (RINALDI, 2012, p. 149).

O Bebê-Potência exige um tempo diferente do que nós, adultos pré-determinamos, assim como um espaço mais amplo em termo de possibilidades para experimentar o que é própria deles. Será que ao restringi-los aos cercados ou berços, estaremos potencializando o seu ser bebê na escola?

Os bebês, muitas vezes, exigem um pouco mais de nosso tempo, aquele que vai além do já cronometrado e comprometido com os fazeres rotineiros dos berçários. Um tempo em que poderia ser potencializado o seu modo de ver, enxergar, olhar o que muitas vezes ainda lhes é incompreensível.

Não podemos perder de vista que para muitos desses bebês, é a primeira vez que veem, enxergam e olham para as coisas que estão no mundo. Poderíamos compartilhar experiências que pudessem ser guardadas em suas memórias, poderíamos criar histórias juntos, mas na maioria das vezes, nós, professores de bebês, não estamos disponíveis, pois estamos atarefados e ocupados com coisas que acreditamos ser mais importantes.

A pequena história contada por Shinyashiki (2006) nos ajuda a problematizar a falta que um instante de atenção pode causar:

Certa vez, durante um fim de semana, eu estava na chácara de um casal de amigos preparando o almoço da turma. De repente, minha filha, Marina, que na época tinha 4 anos, entrou como um furacão na cozinha. Estava eufórica: o rosto era pura felicidade, os olhinhos brilhavam como dois diamantes ao sol. – Papai, vem ver que passarinho lindo eu achei- disse ela quase gritando. Nem tive tempo de responder. Ela virou as costas e, entusiasmada, voltou correndo para admirar sua descoberta. Fui até o fogão, desliguei o gás, lavei as mãos e, em seguida, tirei o avental. Cumprido esse ritual — nada além do que se espera de um adulto responsável e zeloso —, eu me dirigi à porta. Não levei mais de que 30 segundos depois do chamado. Quando saí da cozinha, a pequena Marina já estava voltando com uma expressão de frustração no rosto. Seus olhos não brilhavam mais. Percebi que já era tarde. Ela me olhou e disse: - Papai, o passarinho voou (SHINYASHIKI, 2006, p7).

Outro passarinho poderá pousar naquela mesma janela, contudo aquela experiência vivenciada nunca mais se repetirá. A lembrança que permaneceu na criança provavelmente tenha sido de decepção diante daquilo que não deu tempo para que o pai visse e vivesse com ela, uma experiência que ela não conseguirá explicar através de suas palavras, porque para descrevê-la, seria preciso experienciá-la, seria preciso estar presente por inteiro. Segundo Barbier (2002), seria preciso estar num estado de vigília com a “plena consciência de se estar com aquilo que é, aqui e agora, no mínimo gesto, na mínima atividade da vida cotidiana” (p. 4).

A pesquisa me mostrou o quanto os bebês também exigem que estejamos com eles, ouvindo-os atentamente e interessados ao que nos querem dizer. Rinaldi (2012) aborda a escuta como primordial para “qualquer relacionamento de aprendizado” (p. 209). Nesse sentido, os bebês nos pedem um tempo para escutá-los em sua inteireza, um tempo que necessita ser diferente daquele que limita e fragmenta, um tempo que extrapola e que agrega.

Entendo, a partir de minha investigação com bebês, que o exercício constante dessa escuta foi perpassada pelo cotidiano dos berçários, na medida em que auxiliou na compreensão das ações dos bebês com relação ao que passaram a estabelecer nesses espaços. Atentei para o que Vasconcelos (2012) nos ensina — a “escutar as crianças (e não tanto ensinar...): os seus dizeres e as suas formulações, as suas criações de sentido, as suas justas reivindicações” (p. 74). Assim, “dar voz”

às crianças representou estar realmente disposta a ouvir o que elas constantemente expressam.

A investigação me possibilitou observar a experiência de um bebê abrindo e fechando um pote, experiência que pode ser vista como uma ação trivial aos olhos de um adulto que não está envolvido nessa vigília que a escuta exige. Contudo, aos olhos e ouvidos de um adulto atento e sensível, esta experiência em que a curiosidade voraz do bebê fazia com que abrisse e fechasse o pote num ritmo insistente e repetitivo, representou possibilidades que desvendavam os segredos velados por aquele material. Desse modo, aquele pote se tornou a potência que auxiliou o desencadeamento de novas possibilidades com relação ao material explorado.

Barbosa e Horn (2001), em suas pesquisas sobre a organização dos espaços e do tempo na Escola Infantil, afirmam:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 67).

As leituras necessárias para que possamos pensar e oferecer espaços e tempos nos berçários devem estar ligadas às expectativas dos bebês para que eles possam tornar possíveis e viáveis suas ideias, suas criações e suas invenções. Hoyelos (2006) ao falar sobre as ideias de Malaguzzi com relação ao espaço como um terceiro educador, aponta que:

Malaguzzi crê, acima de tudo, nas grandes potencialidades da criança e do ser humano. Mas para que estas riquezas se expressem e se desenvolvam, as criaturas devem participar de um âmbito capaz de solicitar e de converter-se num interlocutor complexo dessas capacidades, para que elas possam, qualitativamente, expressar e desenvolver-se profundamente. Portanto, o ambiente é concebido como um partícipe do projeto pedagógico. Malaguzzi comentava, neste sentido, que o ambiente é um educador a mais, que, entre outras coisas, não paga seguridade social (HOYELOS, 2006, p. 73).

Os bebês nos sinalizam que precisamos organizar o tempo e os espaços de que necessitam para experimentar o mundo. Dessa forma, saliento a importância de estarmos atentos para que compreendamos que esses instantes de experiências só serão possíveis nesse tempo e espaço se os bebês puderem explorar, viver intensamente aquilo que lhes causa estranhamento e curiosidade. De acordo com Hoyelos (2006):

Para Loris, a organização do espaço é uma contribuição que tem envolvimento afetivos, estéticos, sociais e cognitivos. Os espaços organizados devem possibilitar uma ampla gama de referências, estimulações, disponibilidades de materiais que se oferecem à criança como situações de brincadeira, de atividade, de trabalho e de interesses diversos (HOYELOS, 2006, p. 106).

Observei na pesquisa que para que esses interesses diversos possam ser contemplados, há a necessidade de desacelerarmos o nosso tempo para enxergarmos as inúmeras informações contidas nas experiências que os bebês vivenciam nos espaços do cotidiano do berçário. Que esses espaços devem oferecer uma gama de possibilidades, que não se restringem à mobília, ao espaço físico ou ao tempo que é determinado, mas que seja um espaço que potencialize o ser inteiro do bebê que é curioso e que cria, por meio da experiência, suas percepções de si e do mundo.

No intuito de detalhar as escolhas desta pesquisa, apresentarei a seguir a metodologia que foi construindo esta investigação, especificando a abordagem, o contexto investigado, as ferramentas utilizadas, assim como, as situações propostas e os conceitos atribuídos aos Materiais Potencializadores.



### 3 INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS DA TRAJETÓRIA PERCORRIDA

Ao aprofundar meus estudos relativos às experiências que envolveram um grupo de bebês do berçário de uma escola municipal de Educação Infantil do interior do estado do Rio Grande do Sul, no contato com os Materiais Potencializadores, fui inspirada por diferentes estudos, questionamentos, ideias e problematizações. Tal fato me exigiu, como professora/pesquisadora, um exercício constante de reflexão e escuta, o que se transformou num processo trabalhoso de descobrir aquilo que Graue e Walsh (2003) reforçam:

A crença de que estamos a tornar o mundo num lugar melhor pode fazer-nos presumidos, arrogantes. [...] penso que os investigadores enfrentam um desafio mais premente e mais intensamente vivido, que é descobrir. [...] Descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra e outra vez (GRAUE e WALSH, 2003, p. 10).

Um longo caminho foi trilhado, no qual passei a sentir na pele o trabalho que envolve pesquisar com bebês. Uma investigação impulsionada inicialmente a partir das reflexões com relação as minhas experiências que, segundo Pereira (2012), transformaram-se em “estilhaços de grandes transformações”. Contudo, ao longo deste caminhar, tive de ir me desprendendo de minhas experiências anteriores para apreender com as experiências dos bebês que investiguei. Concordo com a autora quando, ao inspirar-se nas ideias de Benjamin (2002), ressalta:

Compreender a experiência da infância na contemporaneidade como “um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior” é um desafio que visamos a seguir, desafio que se desdobra na compreensão de que a pesquisa que fazemos é também fragmento de um universo científico e cultural muito mais amplo (PEREIRA, 2012, p. 28).

Atenta ao cuidado de não generalizar os conhecimentos, busquei compreender os bebês a partir deles próprios, dando voz a eles para que eu pudesse ouvir o que tinham a me dizer, na medida em que, segundo Pinto e Sarmiento (1997, p. 25), “O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”. Preocupe-me

em enxergar quem elas são, e não o que elas não fazem ainda, considerando-as como sujeitos da investigação. Sobre isso, Christensen e James (2005) afirmam:

Para compreender melhor a infância e representar uma imagem fiel das vidas diárias das crianças, precisamos de poder explorar com as nossas metodologias aquilo que é comum e aquilo que é diverso na sua experiência social através do tempo e do espaço (CHRISTENSEN e JAMES, 2005, p. 19).

Ao investigar os bebês, me deparei com as múltiplas particularidades que exigiram apoiar-me numa metodologia que desse visibilidade às diferentes linguagens que “normalmente” não estamos acostumados a perceber para, dessa forma, considerar a complexidade que envolve o cotidiano dos berçários. Mantive-me atenta aos detalhes e aspectos que constituem esse contexto habitado por eles para, segundo Cunha (2013), “pensar outras possibilidades de *transver*, compor e examinar o que vislumbramos durante nossa convivência junto às crianças e, por fim, como narrar e visibilizar os acontecimentos” (p. 217). A autora ressalta, ainda, a complexidade que envolve este processo:

É um trabalho árduo, porque requer adequação e recriação constante por parte dos pesquisadores. O que é significativo nas palavras, frases, expressões, olhares, gestos, silêncios, risos, murmúrios, correrias, empurrões, toques, carinhos, afagos, cheiros, barulhos, deslocamentos, agrupamentos, solidões...? Como podemos compreendê-los, traduzi-los e depois narrá-los para que outros estudiosos possam compartilhar nossas investigações? (CUNHA, 2013, p. 217).

Reitero que um dos meus grandes desafios nesta pesquisa foi, segundo Andrade (2012, p. 192) “ouvir o silêncio e suportá-lo, fazê-lo narrar tanto quanto a palavra”, para compreender a complexidade que envolvia os bebês a partir de seus gestos, seus olhares, suas ações, enfim suas expressões que iam além da fala. Para enxergá-los como sujeitos da pesquisa, foi necessário escutá-los, desvencilhando-me das minhas paixões que me moveram a esta Dissertação. Este passou a ser um exercício no qual minhas intenções se voltaram para aquilo que refere Andrade (2012, p. 180): “diminuir o excesso da minha presença, enquanto pesquisadora, no texto”, propondo e valorizando verdadeiramente as linguagens dos bebês e a diversidade de “vozes” que foram sendo-me apresentadas.

Portanto, neste trabalho de pesquisa, apoiei-me no que Sarmiento (2003, p. 109) denomina “reflexividade metodológica”, para que meu olhar não se enredasse em minhas próprias categorias apriorísticas de análise, mas sim, considerasse a “polifonia discursiva” que envolveu o contexto investigado, evitando, assim, que este descobrir se transformasse em algo fechado e limitado.

Considerando os bebês sujeitos sociais, capazes de formar e transformar o mundo e a si próprios, esta pesquisa se inspira nos pressupostos teórico-metodológicos dos estudos da Sociologia da Infância, aproximando-se da abordagem da pesquisa-intervenção, em que pesquisado e pesquisador caminharam juntos, procurando romper com a visão da neutralidade em relação ao pesquisador. De acordo com Castro (2008, p. 27), “O pesquisador não se coloca fora, como um ator que não “contamina” o processo de pesquisa, mas um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação”. Neste sentido, no intuito de ir construindo com eles, ouvindo-os e interagindo com eles, a pesquisa foi se desenhando. E em relação a este modo de fazer pesquisa a autora acima ressalta: “A contribuição do método de pesquisa-intervenção pode se resumir como um modo específico de abordar crianças e jovens para, com eles, e para eles, construir o conhecimento” (p. 12).

Cabe destacar ainda, que me apoiei numa variedade de referenciais teóricos, estando aberta à multiplicidade de olhares, no intuito de me auxiliarem a ampliar e conceituar as ideias trazidas ao longo da pesquisa. Nesse sentido, esta mobilidade reflexiva deve ser compreendida em virtude da intenção dialógica entre as ideias trazidas neste estudo.

Como esta foi uma pesquisa realizada *para e com* os bebês, e não *sobre eles*, recorri a ferramentas que me auxiliaram na tarefa de dar visibilidade aos gestos, movimentos, expressões de seus rostos, sons que emitiam, enfim as “*linguagens silenciosas*” que foram além das palavras. Para tanto, iniciei meus primeiros contatos no mês de novembro/2013, como já pontuei no início da Dissertação, no contexto a ser investigado, com o intuito de apresentar a pesquisa para a equipe da escola e demais crianças, de modo a compreenderem a proposta a ser desenvolvida, esclarecendo também minha presença na escola. Esse contato inicial foi muito importante, na medida em que possibilitou demonstrar o respeito com relação a todas as crianças, não somente as da pesquisa, fato que auxiliou a esclarecer um dos princípios que regeram esta investigação.

Após o contato inicial, durante os meses de novembro e dezembro de 2013, passei a frequentar a escola de forma geral, apresentando-me inicialmente a todas as crianças da escola. Depois, passei a inserir-me no grupo do berçário, onde comecei a conhecer os bebês, seus espaços, seus professores, seus horários, os brinquedos preferidos e / ou disponibilizados, enfim, no cotidiano escolar em que estavam inseridos.

Aos poucos, passei a interagir com os bebês, fato que também possibilitou a introdução gradativa da câmera fotográfica, evitando assim constrangimentos deles diante desse recurso. A presença da câmera intencionou a familiarização dos bebês com ela para que, posteriormente, esse recurso não viesse a atrapalhar, inibindo ou provocando algum desconforto aos bebês durante suas experimentações. Com o passar dos dias, a câmera fotográfica foi integrada gradativamente a rotina, deixando de ser foco do interesse dos bebês.

Em janeiro/2014, os bebês sinalizaram-me que os vínculos entre nós já estavam mais fortalecidos, e percebi que minha presença passou a se diluir entre eles e os demais adultos, mesmo observando que a cada encontro, as expectativas dos bebês com relação a minha chegada gerava certa agitação entre eles, quando os maiores se enfileiravam no cercado da porta, conferindo e relatando aos demais o que estava acontecendo.

No decorrer desses três meses, percebi que eu, os bebês e os professores já havíamos nos aproximado e estabelecido alguns vínculos, e que a maioria dos bebês já não me via mais como uma pessoa estranha. Observei também que eles demonstravam um desprendimento com relação à câmera fotográfica, demonstrando-me seu assentimento em participarem da pesquisa, assim como aos registros fotográficos e de vídeo.

Ferreira (2010, p. 163) ressalta os cuidados do uso do consentimento informado nas pesquisas com crianças pequenas, na medida em que acaba se transformando num uso “politicamente correto”, mas adultocêntrico. A autora destaca ainda que:

[...] nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto atores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência [...] (FERREIRA, 2010, p. 164-165).

Desse modo, pontuo minha atenção com relação a este exercício de escuta, intuindo compreender a intenção desse grupo de bebês. Grupo em que nem todos se disponibilizaram em participar, uma vez que um dos bebês, com receio diante da minha presença, chorava apontando-me que não seria apropriado insistir na sua participação. No intuito de respeitar sua solicitação, ele acabou participando somente de um encontro.

No mês de fevereiro/2014, propus dez encontros pensados a partir de situações que envolviam os *Materiais Potencializadores*. Para tanto, procurei conquistar um espaço junto aos bebês, aproximando-me do mundo deles, respeitando-os em seus saberes e seu tempo. Foram realizadas conversas com as professoras em relação à proposta da pesquisa, salientando que durante a mesma, suas intervenções deveriam dar lugar às interações com os bebês. De forma geral, apresentei-lhes os materiais que seriam utilizados ao longo da investigação, salientando a postura de escuta para que assim, fosse possível ampliar e ouvir atentamente, o que os bebês tinham a nos dizer em relação aos seus interesses e necessidades. Destaquei ainda o fato de que os dez encontros seriam desenvolvidos nos diferentes espaços físicos da escola, fato que exigia colaboração e, envolvimento, tanto minha enquanto pesquisadora, como das respectivas professoras.

No decorrer dos encontros, a observação participante passou a ser a ferramenta que me auxiliou na coleta dos dados que esta pesquisa foi apresentando. O diário de campo também ajudou de forma mais pontual a registrar algumas falas, expressões, gestos, produções dos bebês que chamaram minha atenção. Já os registros fotográficos e de audiovisual possibilitaram capturar os acontecimentos.

Destaco, no entanto, minha preocupação diante do uso dos referidos recursos, procurando evitar que eles interferissem nas interações dos bebês a ponto de os intimidarem ou influenciarem em suas experiências. Tomei as devidas precauções, fundamentadas na inserção desse recurso gradualmente — procedimento já esclarecido anteriormente —, possibilitando que os bebês se familiarizassem e se relacionassem com esse recurso.

Cabe destacar também que esses registros, tanto fotográficos quanto de vídeo, foram devidamente autorizados pelos responsáveis, através do Termo de Consentimento Informado<sup>10</sup>, assim como pelo assentimento por parte dos próprios

---

<sup>10</sup> Cf. Anexo D.

bebês, que ao longo dos três meses que antecederam a pesquisa de campo, sinalizaram seus interesses em participar ou não dela.

Os recursos da máquina fotográfica deram visibilidade às relações que os bebês passaram a estabelecer com os materiais, os espaço e o tempo, bem como capturou as interações entre eles e os adultos. Nesse sentido, saliento que ao considerar estes bebês capazes de me sinalizarem seu assentimento com relação a sua participação, respeitei-os como bebês-potência.

As situações organizadas para os dez encontros foram de extrema importância para o desenvolvimento desta investigação. Por terem sido pensadas *para e com* os bebês, proporcionaram o contato deles com os Materiais Potencializadores que foram oferecidos, de modo a ampliar suas experiências sensoriais e sensíveis, possibilitando o contato com: garrafas plásticas, potes, tampas, canos, fios, tecidos, entre outros materiais que, ao serem limpos, selecionados e organizados, ofereciam novas possibilidades. Esta organização das situações ofertadas pode ser conferida na planilha anexada ao trabalho: Relação de Materiais Potencializadores/Espaços/Bebês <sup>11</sup>.

Diante da grande curiosidade e interesses de muitos bebês em explorar e descobrir as coisas a sua volta, e por conhecer o contexto apresentado em muitas escolas de Educação Infantil — em que há escassez e reduzida variedade de materiais destinados aos bebês —, decidi-me pela ampliação desse repertório, que passou a se constituir também de tintas, gelecas e massas preparadas à base de produtos naturais ou alimentos. Assim, procurei respeitar os interesses e necessidades dos bebês que devem ser vistos em suas particularidades e potencialidades, conforme destaca Barbosa (2010):

Em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Afinal, até hoje, as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores. Isto é, apesar de os bebês e das crianças bem pequenas estarem presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica nas escolas de educação infantil (BARBOSA, 2010, p. 1-2).

---

<sup>11</sup> Cf. Anexo A.

Ao analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, observa-se a ênfase dada à adequação das situações de aprendizagens oferecidas às crianças de zero a três anos, salientando o desenvolvimento de práticas voltadas para a exploração de diferentes materiais, estando atento às particularidades dessa faixa etária:

As crianças podem manusear diferentes materiais, perceber marcas, gestos e texturas, explorar o espaço físico e construir objetos variados. Essas atividades devem ser bem dimensionadas e delimitadas no tempo, pois o interesse das crianças desta faixa etária é de curta duração, e o prazer da atividade advém exatamente da ação exploratória. Nesse sentido, a confecção de tintas e massas com as crianças é uma excelente oportunidade para que elas possam descobrir propriedades e possibilidades de registro, além de observar transformações (BRASIL, 1998, p. 97).

Entretanto, na maioria das vezes, as situações propostas aos bebês, quando são dimensionadas e delimitadas no tempo, não respeitam o “verdadeiro tempo” deles, fato que sinaliza o descompasso que ainda existe entre as intenções dessas diretrizes e os interesses e necessidades das crianças dos berçários das escolas de Educação Infantil. Ambiente em que se faz necessário desenvolver uma educação que respeite as particularidades, não para enquadrar, classificar ou normatizar os bebês, mas para considerar e valorizar sua potência e subjetividade, observando seus modos de interagir no mundo, para compreender o que elas querem e que também precisam.

Goldschmied e Jackson (2006) fortalecem essa ideia, ao ressaltarem as necessidades dos bebês com relação a cuidados de qualidade:

Os 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 (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006, p. 112).

Capturada por essas ideias, elaborei as situações a serem propostas, pensando-as a partir da oferta de diferentes materiais, com o intuito de respeitar os bebês em suas possibilidades, necessidades e interesses e oportunizando o contato deles com a multiplicidade que compõe seu universo. Nesse sentido, realizei dez encontros *para* e *com* um grupo de dez bebês, no período entre 10 e 25 de fevereiro/2014. Cada encontro se desenvolveu por aproximadamente 1 hora — das

10h00 às 11h00 —, respeitando a rotina vigente no berçário. No entanto, a escola se mostrou flexível com relação a esse tempo, pois sempre que necessário, ele era reorganizado, ampliado ou até reduzido.

Essas situações se fundamentaram em oportunizar um ambiente de observação e exploração dos bebês, com a intenção de interagirem de forma independente e ativa. Para tanto, as interações dos adultos se voltavam a mediar e ampliar o repertório de interesses e necessidades dos bebês evitando, dessa maneira, intervenções que pudessem interferir na criatividade e potencialidade desses Bebês-Potência.

Ressalto a flexibilidade desse planejamento, na medida em que foi sendo construído *para e com* os bebês, por meio da organização prévia de situações com o intuito de promover e respeitar o contato desses bebês com a diversidade de sensações e sentimentos. O referido planejamento contou com o apoio de uma variedade de diferentes Materiais Potencializadores, descritos a seguir:

Nº	MATERIAL POTENCIALIZADOR	ESPAÇO	SUPORTES
1	ÁGUA E CORANTES COMESTÍVEIS	PÁTIO CENTRAL CONCRETO/GRAMA	TATAME, POTES, COPOS , BANDEJAS, COLHERES
2	GELECA VERDE DE AMIDO DE MILHO	PÁTIO DOS FUNDOS TERRA	LONA TRANSPARENTE, POTES, BANDEJAS
3	RETALHOS DE MADEIRA E ESPAGUETES DE PISCINA	SALA DO BERÇÁRIO	TATAME, SACOLÃO PRETO, POTES E BANDEJAS
4	RETALHOS DE MADEIRA E ESPAGUETES,	SALA DE OUTRA TURMA CADEIRINHA DE COMER	CADEIRINHA DE COMER
5	RETALHOS DE MADEIRA E ESPAGUETES DE PISCINA	SALA DE RECREAÇÃO	TATAME, POTES E TAMPAS, ALMOFADAS
6	POTES, CONES, BOLINHAS CUBOS DE GELO ARTIFICIAIS	PÁTIO CENTRAL	TATAME, BANDEJAS, POTES , COPOS PÁSTICOS
7	TINTA DE AMIDO DE MILHO COM CORANTE	SALA DE RECREAÇÃO	MESA COM CADEIRINHAS, BANDEJAS, POTES, COLHERES BISNAGAS.
8	TINTA DE AMIDO DE MILHO COM CORANTE	PÁTIO CENTRAL	BANDEJAS, POTES, COLHERES, TATAME, LONA DE PLÁSTICO E MESA E CADEIRINHAS,
9	MASSA DE MODELAR CASEIRA	REFEITÓRIO	FERRAMENTAS PARA CORTAR MODELAR, TAMPAS, POTES
10	MASSA DE MODELAR A BASE DE BORRA DE CAFÉ	PATIO CENTRAL CADEIRINHA DE COMER	CADEIRINHA DE COMER E APÓS TATAME BANDEJAS E ÁGUA

Figura 7: Relação de Materiais Potencializadores /espaços /suportes



O planejamento das situações não se restringiu apenas aos Materiais *Potencializadores* oferecidos, uma vez que as experiências propostas eram flexíveis e abertas. Com isso, sua intenção consistia em oportunizar aos bebês potencializarem outros materiais demonstrando, dessa forma, sua capacidade de ressignificá-los.

Brailovsky (2012), ao repensar as práticas de ensino em seus estudos sobre os objetos utilizados no ambiente escolar, salienta que a cultura produz efeito na relação entre as pessoas e os objetos. Atenta a estes aspectos, debruçei-me sobre as possibilidades que os materiais poderiam oferecer ao Bebê-Potência, mais especificamente nas experimentações que passariam a se estabelecer no contato com esses Materiais Potencializadores, considerando-os ferramentas que poderiam despertar novos saberes através das novas sugestões e possibilidades que os bebês poderiam vir a estabelecer a partir delas.

Assim, tais Materiais poderiam ser frágeis ou resistentes, fáceis de serem “transformados” ou difíceis de tomarem as formas desejadas pelos bebês — contudo, possíveis de serem repensados por eles. Esses bebês, portanto, viriam a sugerir infinitas e novas composições e interações, na medida em que passassem a ampliar o uso desses materiais como Bebês-Potência.

Busquei compreender as relações que foram se estabelecendo a partir das experiências do contato dos bebês com os Materiais Potencializadores, atenta a escutar as diferentes linguagens que passaram a emergir, observando as interações estabelecidas entre eles, assim como com os adultos. Conforme Rinaldi (2012):

O extraordinário na mente humana é não apenas a capacidade de passar de uma linguagem para a outra, de uma “inteligência” para outra, mas também a habilidade de escuta recíproca, que é o que torna possível o diálogo e a comunicação. As crianças são os ouvintes mais extraordinários de todos; elas codificam e decodificam, interpretando dados com incrível criatividade: as crianças “ouvem” a vida em todas as suas facetas, ouvem os outros com boa vontade, percebendo rapidamente como o ato de escuta é essencial para a comunicação. As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar e a estabelecer relacionamentos: é por isso que devemos sempre lhes dar oportunidades plenas de representar suas imagens mentais e conseguir representá-las para os outros (RINALDI, 2012, p. 212).

Direcionei meu olhar sobre os modos como os bebês se relacionaram, ressignificando, partilhando esses Materiais Potencializadores, oportunizando, dessa

forma, que interagissem com todo o seu corpo, com toda a sala de aula. Portanto, as situações procuraram compreender as aprendizagens desencadeadas dessas experiências que envolveram “todo” o bebê, de corpo e alma. De acordo com Duarte Jr. (2013, p. 97), “Ver as coisas do mundo consiste numa experiência, na medida em que elas mostram-se presentes, postando-se frente ao nosso corpo”, diante da nossa alma.

O intuito, ao planejar essas situações, se fundamentou em propor modos de experienciar, de maneira que os bebês se conectassem aos *Materiais Potencializadores*, permitindo-os tocar, experimentar, olhar e olhar novamente, sentindo seus cheiros, suas cores, seus sabores e suas texturas. Impulsionando-os a expressarem suas sensações e sentimentos, para agirem e interagirem no mundo. Ainda conforme Duarte Jr. (2013, p. 100), “O prazer olfativo e a imensa gama de sentidos atribuída aos cheiros ao longo de nossa existência constitui, positivamente, um diferencial marcante da espécie humana”.

Tomando como premissa essa perspectiva, fui então analisando os achados, em que evidenciei a relevância das experiências do contato com esses Materiais, atenta a fatores que possibilitassem aos bebês se tornarem Bebês-Potência, a partir de sua ação sobre esses mesmos Materiais. Nesta trajetória percorrida, os aportes por mim escolhidos, com suas diferentes inspirações metodológicas, me auxiliaram a observar a necessidade de oferecermos múltiplas possibilidades para que os bebês possam desenvolver suas capacidades como seres potentes, curiosos e pré-dispostos a explorar e interagirem no mundo.

Na tentativa de apresentar as compreensões a cerca dos modos como os bebês exploram os Materiais Potencializadores, como o tempo e os espaços interferem nas relações estabelecidas a partir desse contato e como essas relações contribuem para o estabelecimento das interações entre os bebês, descrevo nas reflexões que a seguir, os achados da pesquisa.

#### 4 HORA DE COMPREENDER OS QUESTIONAMENTOS

Durante os dez encontros realizados, foram feitos vários registros, tanto escritos, fotográficos e de vídeo. Contudo, foi necessário definir alguns caminhos para analisar e compreender as questões que me moveram a esta pesquisa. Então, elenquei algumas recorrências que foram sendo sinalizadas ao longo das situações propostas para com os bebês.

Cabe salientar que todas as proposições se fundamentaram em possibilitar um ambiente de interações entre Bebês e Materiais Potencializadores, onde os adultos funcionassem como mediadores, no intuito de auxiliar na ampliação dos repertórios e experiências dos bebês por meio de diferentes materialidades. Interações baseadas num planejamento e numa organização que visava oferecer um ambiente em que construíssem seus significados com relação à diversidade oferecida ao longo da investigação, aproveitando também aquilo que compunha o cotidiano escolar.

Postura atenta às *intervenções* que se limitassem à lógica adultocêntrica, em prol de *interações* que ampliassem as relações estabelecidas a partir das experiências vivenciadas com tais materiais. Assumi, dessa maneira, um papel de *organizadora, facilitadora e iniciadora*, conforme destaca Golschmied e Jackson (2006, p. 38): ou seja, *organizadora*, enquanto disponível para planejar o tempo, espaços e os materiais; *facilitadora*, enquanto empenhada em promover situações que respeitassem os interesses dos bebês; e, finalmente, *iniciadora*, enquanto encorajadora e impulsionadora dos fazeres dos bebês.

As constantes retomadas — no que diz respeito ao movimento ação-reflexão-ação — que foram sendo geradas ao longo da investigação, foram me constituindo como pesquisadora e professora reflexiva. Esse fato me exigiu um exercício constante de escuta, o que possibilitou-me repensar as práticas que envolveram o cotidiano do berçário, uma vez que, em algumas situações, “flagrava” e “detectava” a delimitação, tanto direta quanto indireta, de algumas ações a serem realizadas pelos bebês.

Cabe destacar, no entanto, que a ideia aqui defendida se assemelha ao que aponta Fortuna (s/d, p. 10-11), quando chama a atenção acerca da postura do adulto diante das ações lúdicas das crianças:

[...] o que quero dizer é que os adultos continuam sendo importantes para as crianças, ainda que não da forma como frequentemente imaginam, e que determinam a infância, mesmo quando não reconhecem ou assumem seu papel, consciente e conseqüentemente, na formação do sujeito infantil. É o caso, por exemplo, da participação dos adultos na brincadeira infantil: enquanto alguns adultos percebem o apelo que as crianças fazem à sua participação no brincar e respondem-lhes dirigindo sua brincadeira ou ensinando a criticá-la, outros insistem em manter-se à parte, sob a alegação do respeito à liberdade que a atividade lúdica requer [BUJES, 2000, p. 223]. Não intervir pode ser tão perverso quanto intervir em demasia, já que a omissão indica descompromisso com a tarefa educativa e mostra-se, ao fim e ao cabo, impossível, já que sempre há, em alguma medida, intervenção (FORTUNA, s/d, 10-11).

As situações planejadas buscaram proporcionar o contato dos bebês com os Materiais Potencializadores, para que através de sua pré-disposição, criatividade e potencialidade, eles brincassem, vivenciassem e se relacionassem de forma significativa com tais materialidades. Gobbato (2011), no que tange às interações com os bebês no cotidiano dos berçários, destaca que: “Com os menores, o adulto assume um papel diferenciado, não de quem conduz, dirige a proposta, mas de quem precisa oferecer a eles os materiais de outra maneira, mais de perto” (p.128).

Ao proporcionar um ambiente de exploração e descobertas, passei a analisar como os bebês exploravam os Materiais Potencializadores, como o tempo e o espaço interferiam nas relações estabelecidas nesse contato, e como esse mesmo contato poderia favorecer as interações passando, a partir daí, a organizar e planejar as situações *para* e *com* os bebês, respeitando seus interesses, necessidades e potência.

#### 4.1 DA CADEIRINHA DE COMER AO TATAME: EXPLORAÇÕES PERMEADAS PELA NECESSIDADE DOS BEBÊS COM RELAÇÃO AO TEMPO E AOS ESPAÇOS

Nos encontros propostos, foi possível observar as relações que os Bebês-Potência estabeleceram no contato com os Materiais Potencializadores, as quais foram posteriormente analisadas em detrimento de sua recorrência ao longo da investigação.

Início com a análise realizada em uma situação proposta individualmente, em que os bebês exploraram os Materiais Potencializadores — retalhos de madeira e espaguete de piscina — quando sentados em cadeiras altas (dessas utilizadas para

alimentá-los). Ressalto que esta situação foi oferecida a cada bebê em momentos distintos, no qual exploram os materiais que lhes foram oferecidos gradativamente e colocados sobre o suporte da cadeira.

Destaco inicialmente as relações estabelecidas pelo bebê Betina com relação aos materiais que chamaram a sua atenção, à medida que demonstrava que eles passaram a ter, para ela, um potencial a ser explorado. Num primeiro momento, Betina levava seguidamente os materiais à boca, no intuito de prová-los sinalizando, de algum modo, sua necessidade em relacionar-se com eles. Rapoport et al. (2012, p. 21) assim descrevem esse comportamento: “É através dos sentidos que os bebês vão se alimentando de comida e conhecimento, destacando para tanto que [...] as crianças levam tudo o que pegam até a boca, que se torna um filtro, um importante radar exploratório, um canal pelo qual se dá o conhecimento”.

Entre lambidas e mordidas, Betina avaliava minuciosamente cada peça, batendo-a, derrubando-a ou segurando-a em suas mãos. Muitas vezes, apresentava dificuldades com relação ao movimento de preensão para segurá-las. Como num ritual, analisava cada material, de uma ponta a outra, repetindo essa ação por várias vezes.

O desejo de desvendar o desconhecido estava presente ao longo da exploração de Betina, mesmo quando a relação estabelecida com os materiais lhe provocava um esforço maior, como mostra a imagem ao lado (Fig. 8). Contudo, sua curiosidade não a permitiu desistir dessa exploração, pois essa era a possibilidade que tinha, naquele instante, de descobrir as texturas, os cheiros, as cores e os sabores das “coisas” que experienciava.



Figura 8: Relações estabelecidas com espaguetes

Na cadeirinha, Betina observava nas minúcias o que estava diante de seus olhos, permitindo que se aproximasse de modo mais atento, sem “dispersar” seus interesses com outros materiais ou com a diversidade existente naquele espaço que a cercava. No registro a seguir (Fig. 9), observa-se que na cadeira, Betina permaneceu mais próxima aos materiais que lhe foram ofertados, permitindo com que explorasse de modo mais detalhado o que estava a seu alcance, conferindo e experienciando as texturas, os cheiros, o sabor, a temperatura, as cores, entre outros aspectos.

Contudo, convém salientar que quando Betina realizava sua exploração no tatame, local onde possuía uma liberdade maior para suas escolhas e possibilidades de se movimentar, ela não se deteve unicamente nos retalhos oferecidos, na medida em que estava livre para explorar outros interesses, como os espaços e os suportes (potes, tampas e tatame), conforme podemos observar nas imagens que seguem.



Figura 9: As explorações dos Materiais Potencializadores da cadeirinha de comer ao tatame

Atenta aos movimentos de Betina diante dos materiais que explorava, lembro o que Tardos e Szanto-Feder (2011) nos explicam:

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem (TARDOS e SZANTO-FEDER, 2011, p. 48).

Ao observar Raquel, percebia nela algumas semelhanças com as ações realizadas por Betina, entretanto suas explorações eram mais diversificadas, o que pode ser observado na imagem ao lado (Fig. 10), em que jogava os materiais no chão, observando os efeitos dessa ação que repetia por várias vezes, dando a entender a potência de sua atenção com relação ao Material Potencializador.




Figura 10: Relações que se ampliaram

Observou-se também a necessidade desse bebê em promover a interação com os adultos, visto que a cada vez que jogava o material no chão, de alguma maneira indicava ao adulto que o

queria de volta. Dessa forma, Raquel transformou aqueles retalhos de espaguete, que poderiam ser vistos como simples objetos, em ferramentas que lhe possibilitaram múltiplas aprendizagens e interações.

Bruner (1995), com relação a essa ação aparentemente simples, mas carregada de possibilidades, salienta:

O jogo do objeto nos dá um exemplo. Um só ato, como jogar, se aplica sucessivamente a um amplo campo de objetos. Jogando tudo aquilo sobre o qual a criança pode colocar suas mãos. A criança experimenta num só objeto todas as rotinas motoras do qual é capaz: agarrar o objeto, jogar, atirá-lo ao chão, colocar na boca, colocar sobre sua cabeça, fazendo acontecer todo o repertório (BRUNER, 1995, p. 29).

Atento que o repertório de vivências de Raquel a impulsionava a testar as possibilidades dos materiais que lhes eram oferecidos, demonstrando que imediatamente associava sua ação a algum conhecimento que já compunha seu “vocabulário”, proporcionando novas formas de se relacionar com eles. 2- 

Tal fato ficou constatado ao observar o som “brum, brum, brum” que o bebê produzia ao movimentar os retalhos cilíndricos. O contato com os materiais sobre o tatame provocava, conseqüentemente, sensações distintas que a levaram a querer descobrir e investigar as múltiplas possibilidades que estavam a sua volta, o que ficou evidenciado nos registros que seguem (Fig. 11), em que se observam as diferentes tentativas em explorar os tacos cilíndricos de madeira, batendo-os sobre os potes, as tampas ou no tatame.



Figura 11: As relações e as possibilidades criadas pelos bebês

As possibilidades proporcionadas aos bebês, ao explorarem os Materiais Potencializadores no chão, demonstraram que as experiências oferecidas nesse espaço permitiram a sua locomoção, impulsionando-os a aventurarem-se a novos

saberes e descobertas. Goldschmied e Jackson (2006, p.104), com relação à mobilidade dos bebês menores, chamam a atenção para a relevância de situações interessantes e variadas:

Se colocarmos objetos interessantes à sua frente, logo o bebê aprenderá a transferir seu peso para um ombro, apoiando-se no braço dobrado deixando livre o outro, para estendê-lo e agarrar o objeto que lhe interessa. Ao esforçar-se para alcançar o objeto, o bebê começa a fazer movimentos corcoveantes semelhantes aos das focas, avançando lentamente ao mesmo tempo em que a ideia de engatinhar parece se desenvolver. Em um determinado momento, ele puxará os joelhos, de forma a apoiar seu corpo neles, e logo estará movimentando alternadamente as mãos e os joelhos, fazendo com que ambos os lados de seu corpo avancem coordenada e equilibradamente (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006, p. 104).

No momento em que foi oferecido o espaço no chão e que os corpos dos bebês possuíram uma liberdade maior para se movimentarem, foi visível a ampliação dos seus interesses e suas relações com os objetos, não se restringindo unicamente aos Materiais Potencializadores, mas estendendo-se a outros interesses. Percebi, portanto, que eles não se detiveram especificamente à exploração sensorial das propriedades dos Materiais Potencializadores planejados e ofertados, mas direcionaram-se às múltiplas possibilidades daquilo que foram detectando e surgindo em suas ações.

Como exemplo da situação acima descrita, trago as experimentações realizadas por Raquel ao bater os tacos cilíndricos de madeira sobre diferentes superfícies — ora batia-os sobre os potes, ora sobre as tampas e ora sobre o tatame. Apresenta, nesse sentido, outras possibilidades, como Bebê-Potência que foi se autorizando e construindo seus significados de brincar e explorar seus materiais, constituindo-se como ser ativo e social. Segundo Leite (2012),

[Re]conhecemo-nos como sujeitos é percebermo-nos em nossa capacidade autoral — e a autoria é o desígnio de uma marca; uma representação forjada com identidade própria, singular do sujeito criador, resultante de sua trajetória social, cultural e histórica. Valorizar a autoria de crianças é conceber meninos e meninas como sujeitos críticos e com capacidade expressiva. O favorecimento da expressividade autoral das crianças passa pela valorização de suas representações diferenciadas em detrimento de cópia e estereótipos; alicerça-se na ruptura com a mesmice e na oferta de experiências estéticas diversificadas e significativas, impulsionando o processo criador (LEITE, 2012, p. 108).



Em sua autoria, Raquel foi fazendo diferentes descobertas, o que me fez pensar nas múltiplas experiências desencadeadas partir das ações dos bebês com os Materiais Potencializadores. Nesse sentido, organizei uma proposta fundamentada na exploração da massa de modelar à base de borra de café.

Em contato com esse Material Potencializador, tanto Betina quanto Raquel demonstraram, individualmente, certa urgência em testá-lo e experimentá-lo, apertando-o entre os dedos, observando-o, levando-o à boca para lambê-lo e até prová-lo. Já Sofia, num ritmo mais lento como se estivesse flertando com a porção de massa que estava diante de seus olhos, foi gradativamente se relacionando com o Material Potencializador. Ao se aproximar dele, aos poucos, foi sinalizando sua necessidade de ser respeitada em seu tempo. Tempo que a permitisse ir se identificando com aquilo que a princípio ainda lhe era desconhecido.

Com relação a esse fato, Malaguzzi (apud HOYELOS, 2006) chama a atenção para essa necessidade de “Respeitar os tempos da maturação, do desenvolvimento, dos instrumentos do fazer e do entender, da plena, lenta e extravagante, lúcida e mutante aparição das capacidades infantis, é uma medida de sabedoria dialógica e cultural” (p. 247).

Os registros apresentados a seguir (Fig. 12) me auxiliaram a compreender que o tempo de Sofia era distinto do tempo dos outros bebês, e que ao ser respeitada em seu próprio tempo, ela atuou em um ambiente propício para que sinalizasse sua potencialidade, após adquirir confiança e interesse em se relacionar com o material. Nos registros, é possível atentar para o envolvimento que as meninas demonstravam em suas ações com a massa.

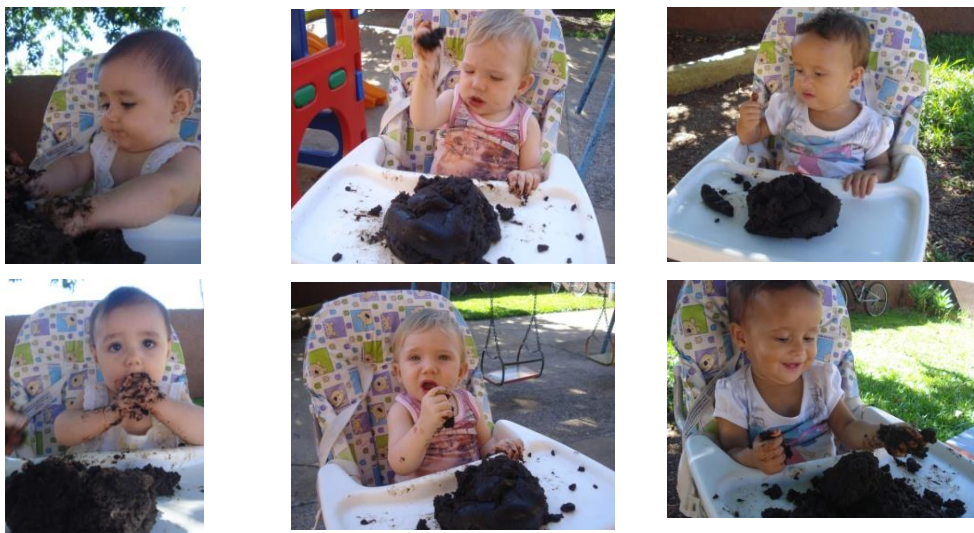





Figura 12: Os modos como exploram a massa à base de borra de café

Se olharmos as imagens dos dois momentos de interação dos bebês com os materiais, podemos dar conta de que essa experiência é também corporal, na medida em que agem com materiais tão diferentes dos que lhes são usuais no que tange ao cheiro, textura e quantidade de massa que lhes é oferecida.

As meninas manifestam seu encontro com os materiais. Esse fato é visível a partir da expressão atenta estampada no rosto de Betina, o bebê da primeira imagem à esquerda, e a intensidade do uso do material pela mesma criança na sua segunda foto, logo abaixo da primeira. É visível também pela expressão de estranhamento de Raquel — o bebê do meio — e a posterior satisfação de prová-lo. Pela repulsa inicial de Sofia, à direita, e sua posterior satisfação em tocá-lo, expresso na imagem logo abaixo.

As expressões das meninas nos ensinam sobre a necessidade de compreendermos que o tempo que cada bebê precisa para dele fazer uso interfere nas explorações que passam a realizar. Nos ensinam que cada uma se relacionou de modo distinto, demonstrando o seu tempo para explorar e desvendar o desconhecido, o inusitado e até mesmo o temido por elas. BARBOSA (s/d), ao refletir sobre as culturas infantis, enfatiza o *tempo* [e *espaço*] como um dos principais aspectos a serem considerados “para que as crianças sozinhas ou com seus pares possam criar espaços de produções culturais” (p. 15).

Ao observar e perceber diante de si a massa, Sofia demonstrou claramente a necessidade de ter seu próprio tempo, pois gradualmente foi se aproximando do material, que inicialmente foi sendo analisado por ela através de seu olhar. Em um primeiro momento, nem conseguia fixar-se sobre aquela porção escura. 3-  No entanto, sem pressa, timidamente foi estabelecendo seu contato, tocando-o inicialmente de leve, através de alguns tapinhas. Depois, de forma mais decidida, com as pontinhas dos dedos, foi se envolvendo cada vez mais naquela experiência. 4-  Como num ritual, foi se encorajando e se entregando às texturas, cheiros e cores daquele material que já não era mais simplesmente uma porção escura e temida, mas uma porção que ao ser tocada grudava em seus dedos, permitindo ser sentida por todo seu corpo. 5- 

Barbosa (2013), ao compreender o tempo como uma das variáveis fundamentais de uma pedagogia para a Educação Infantil, ressalta suas implicações em nossas vidas, afirmando:

O *tempo* é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer (BARBOSA, 2013, p. 214-215).

Os bebês, ao demonstrarem seu desejo de transformar e recriar o mundo, mostravam a sua potência com relação a outras possibilidades, as quais necessitavam ser compreendidas e valorizadas pelo adulto e a partir de posturas de professores dispostos a escutá-los e enxergá-los como Bebês-Potência.

Num momento posterior, a experiência desenvolvida com a massa de modelar à base da borra de café também foi oferecida individualmente sobre o tatame, levando-me a observar uma intimidade maior por parte dos bebês, que já haviam experienciado anteriormente esse Material Potencializador. De modo mais tranquilo e seguro, passaram a explorar e se relacionar com ele, ampliando suas experiências sensoriais e sensíveis.

Esse fato acima relatado se torna visível nos registros que seguem (Fig. 13), em que Sofia demonstra sua potência criativa ao misturar a massa, anteriormente “temida”, com a água, relacionando-se de forma a recriar o universo que estava a sua volta. Seu envolvimento com esses Materiais Potencializadores ampliou decisivamente as possibilidades deles, que muitas vezes, para os professores, ainda são pensados de forma limitada ou restrita.



Figura 13: Após relacionar-se e identificar-se com a massa à base de borra de café

Destaco que a pré-disposição para relacionarem-se com os Materiais Potencializadores estava presente tanto nas situações propostas — na cadeira de comer — quanto no tatame, porém ao estarem no chão, se deram conta da liberdade de ir e vir, fato que ampliou as descobertas a partir de interesses que

escapavam ao que comumente era proposto a eles, no cotidiano do berçário. Em que na maioria das vezes, o espaço estava centrado no planejado e não nos propósitos e despropósitos dos bebês.

Essa análise me leva a acreditar em ambas as propostas, tanto a desenvolvida de modo mais direto e pontual, na cadeira, como aquelas que permitiram uma mobilidade maior dos bebês, no tatame. Da mesma forma, marca a relevância de estarmos atentos aos interesses que mobilizam as crianças, que enquanto potentes, ativos e capazes, se adaptam a um mundo já existente, mas gradativamente, vão transformando-se a cada experiência. Enxergar os aspectos que limitam ou ampliam esses interesses passa a ser um exercício importante para repensarmos as situações ofertadas nos cotidianos dos berçários.

Observei que os modos como as situações foram pensadas para serem desenvolvidas nos encontros com os bebês interferiram decisivamente nas experiências vivenciadas por eles. Um exemplo disso, trago nas situações propostas na cadeira de comer, as quais poderiam ter sido vistas como as que limitavam e que restringiam a exploração dos mesmos. Contudo, ao estarem abertas a enxergar a riqueza das relações que os bebês foram estabelecendo com os Materiais Potencializadores ao longo dessas situações, elas foram sendo “validadas” como possibilidades para que explorassem de modo mais pontual e particular algumas materialidades que, provavelmente, ainda lhes eram desconhecidas e até temidas, fato que exigia uma aproximação gradual dos bebês, sendo respeitados em suas necessidades e interesses.

Do mesmo modo, as situações desenvolvidas no chão, sobre o tatame, também poderiam ter sido vistas como limitadoras da potência dos bebês. Entretanto, ao proporcionarem a liberdade de ir e vir, estimulavam e ampliavam decisivamente os conhecimentos desses bebês, não os restringindo nem os limitando ao planejado e definido.

Chamo a atenção para a postura dos professores/adultos com relação às possibilidades oferecidas aos bebês, haja vista que não é unicamente a diversidade dos materiais, a área do espaço ou a situação em si que determina a intensidade da experiência, mas a proposta pedagógica que a fundamenta e que impulsiona os bebês a potencializá-las. Uma proposta que possa dar visibilidade aos interesses e as necessidades dos mesmos. Nesse sentido, a partir do exercício da escuta sensível e atenta, fui colocando sob suspeita tanto minhas interpretações relativas

aos modos como os bebês se relacionavam com os Materiais Potencializadores, quanto às situações oferecidas a eles, no intuito de compreender seus modos de agir e pensar sobre tais materiais. Hoyelos (2006, p.120) em relação a essa escuta, salienta a ideia de Malaguzzi:

Malaguzzi amou a estética do insólito. Não suportava a rotina, a clonagem estereotipada e tópica que levam à educação a uma repetição absurda. Procurou deste modo, como o artista, a estética de conhecer o novo, ou de ver o mesmo com os óculos do insólito. Para realizar esta operação é necessário aprender a escutar. A escuta nos ajuda a entender como pensam as crianças e creem que crescem. A escuta nasce, também, de fazer estranho o familiar [...] (HOYELOS, 2006, p. 120).

No propósito de entender os modos como os bebês pensavam, se relacionavam e interagiam com os Materiais Potencializadores, apresento agora o encontro desenvolvido na sala de recreação onde juntas, Betina, Raquel e Sofia exploravam os tacos de madeira e espaguete de piscina, anteriormente já explorados por elas, individualmente. Ressalto que esta situação foi proposta para Betina, Raquel e Sofia, num mesmo momento, em que juntas, sobre um tatame exposto num dos cantos da sala de recreação, recebiam gradativamente os materiais. As relações estabelecidas foram revelando o encantamento e interesse que possuíam por aquelas peças que “magicamente” eram transformadas e repensadas por elas. Foram descobrindo que quando friccionadas, emitiam barulho; quando mordidas, se moldavam; e quando escapavam das pequenas mãozinhas, rolavam pelo chão afóra.

As expressões de Sofia, visíveis nos registros abaixo (Fig. 14), demonstram sua surpresa e satisfação em se relacionar com esses materiais que, no formato que se apresentavam, provavelmente ainda eram desconhecidos por ela.




Figura 14: O encantamento diante dos espaguete

O encantamento inicial de Sofia pelos Materiais Potencializadores oferecidos foi se dispersando em virtude dos demais materiais dispostos naquela sala (brinquedos, livros, cadeiras, entre outros). Diferentemente das colegas, que estavam centradas na exploração dos espaguete, Sofia permaneceu em pé, explorando alguns retalhos em suas mãos, mas com o olhar à procura de algo a mais. E em poucos minutos, envolveu-se com os materiais que tirava de uma caixa existente num dos cantos da sala, conforme registro ao lado (Fig. 15).



Figura 15: Interesses que escapam à lógica adulta

A ação de Sofia provocou certa insegurança a ela, na medida em que, ao tirar os primeiros objetos da caixa, olhava-me atentamente e somente após conferir minha reação, continuava sua exploração. Essa postura de Sofia foi recorrente na maioria dos bebês: sempre que suas ações escapavam da proposta planejada ou normatizada pela rotina do berçário, dirigiam seu olhar aos adultos, dando a entender que necessitavam certificar-se de sua autorização, diante das relações que passavam a estabelecer ao longo de suas explorações. 6- 


As relações que esses bebês foram estabelecendo ao longo da situação proposta reforçaram a ideia acerca da diversidade de interesses que os movem e a capacidade que possuem de potencializar o que lhes desperta — neste caso, os Materiais Potencializadores. No registro ao lado (Fig. 16), observa-se que enquanto Betina “provava” os Materiais Potencializadores, mordendo-os, Raquel a imitava e ampliava as suas relações, batendo-os no chão, após observar as ações de Sofia, que bravamente desvendava e explorava os retalhos de madeira, testando suas possibilidades. 7- 





Figura 16: As relações com os Materiais Potencializadores e as interações

Ao proporcionar a situação em que os bebês exploraram juntos os Materiais Potencializadores, observei a ampliação de suas ações, que deixavam de ser experiências individuais, passando a se constituir num acontecimento social, na

medida em que compartilhavam e interagiam entre eles. Segundo os estudos de Ferreira (2004):

As ações individuais das crianças, não tendo sentido isoladamente, só constituem acontecimentos sociais quando passam a ser negociadas e re-interpretadas com outros através de interações sociais capazes de construir continuamente um entendimento mútuo acerca da definição de situações e de iniciar e sustentar com sucesso o desenvolvimento de ações comuns entre “pares”. Como tal, as interações sociais são processos de relação, comunicação e identidade de cada indivíduo como facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado e sentido de símbolos e ação cooperativa (FERREIRA, 2004, p. 59-60).

Contudo, as relações estabelecidas pelos bebês com os Materiais Potencializadores, tanto as desenvolvidas individualmente quanto em grupo, foram vistas como possibilidades de descobertas. Enquanto as relações estabelecidas a partir de um contato mais íntimo e pessoal proporcionavam a exploração mais detalhada das propriedades desses Materiais, as relações estabelecidas juntos ampliavam decisivamente suas experiências, na medida em que começaram a compartilhar suas descobertas, passando a interagir com seus pares, inspirando-se uns nos outros, auxiliando-se e / ou enfrentando-se ao longo dessas experiências vivenciadas. 8- .

Para o estabelecimento dessas experiências, destaco a relevância da valorização dos múltiplos interesses que impulsionam os Bebês-Potência, que por se mostrarem investigativos e criativos, nos permitem observar os modos como se relacionam com os materiais que se tornam potencializadores sob a ação e o interesse dos bebês. 9- .

Para Deleuze (1997):

O bebê apresenta essa vitalidade, querer-viver obstinado, cabeçudo, indomável, diferente de qualquer vida orgânica: com uma criancinha já se tem uma relação pessoal orgânica, mas não com o bebê, que concentra em sua pequenez a energia suficiente para arrebentar os paralelepípedos. Com o bebê só se tem relação afetiva, atlética, impessoal, vital. Não há dúvida que num bebê, a vontade de potência se manifesta de maneira infinitamente mais precisa que no homem de guerra. Pois o bebê é combate, e o *pequeno* é a sede irredutível das forças, a prova mais reveladora das forças (DELEUZE, 1997, p. 151).

Ao atentar para a força dos detalhes que foram potencializados pelos bebês ao longo desta pesquisa, observou-se que o ritmo de seus interesses é extremamente dinâmico, comparado à lógica adulta que, muitas vezes, concentra a energia em determinadas situações, materiais, espaço ou tempo. Ao recriarem o território demarcado pela situação que lhes foi proporcionada, os bebês foram marcando suas impressões e seus modos de viver. Com relação a estes devires-criança, Deleuze e Guattari (1992) salientam:

Criar um território, desenvolver qualidades sensíveis, é uma maneira instintiva, não racional, de fazer artes. Não é o desenvolvimento de uma habilidade funcional, mas a criação de uma paisagem. A paisagem é o traço que compõe o território, dá a ele um modo de vida, cria linhas com as forças em movimento, mostra figuras. A arte começa com o devir-animal, com a toca. Não há causalidade ou finalidade na toca: agenciamento território-casa. Um território é uma marcação intensiva, uma matéria de expressão que se dá nas posturas e nas cores do corpo, nos cantos e nos gritos (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 237-238).

Os vestígios deixados pelos bebês, ao final desta investigação, demonstraram a *desterritorialização* do espaço, como mostra nas imagens abaixo.

Reflexos de um território habitado por adultos.



Figura 17: Marcas da passagem do adulto



Figura 18: Vestígios das relações dos bebês com os Materiais Potencializadores

Vestígios da passagem dos bebês



Essa análise me auxiliou a compreender que a situação proposta foi sendo alterada a partir do potencial criativo dos bebês, os quais necessitaram ser respeitados em suas múltiplas necessidades e interesses. Nesse sentido, os



“desvios” sinalizaram a capacidade deles com relação as suas escolhas, suas criações, enfim, seus modos de interagirem no mundo.

Barbosa (2000) chama a atenção para a alienação provocada pelas rotinas rotineiras em que os bebês são submetidos constantemente às mesmas situações:

As rotinas podem torna-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas, deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (BARBOSA, 2000, p. 45).

Coerentemente com essas ideias, as situações propostas com os Materiais Potencializadores não intencionaram submeter os bebês a fazerem “atividades” em que, ao cabo, precisaria existir um produto finalizado, uma minhoca de massa de modelar ou uma torre de retalhos de madeira, mas procuraram possibilitar experiências que os desafiassem e os impulsionassem a ir construindo-se como seres capazes e potentes ao mundo que a cerca.

Aprendi, com esta pesquisa, sobre como os bebês exploram os Materiais Potencializadores, que é necessário a postura aberta do adulto que deve contemplar os múltiplos aspectos que interferem nas relações que são estabelecidas pelos e entre os bebês. Saliento, para tanto, o respeito e a atenção aos espaços e ao tempo possibilitado aos bebês como um dos aspectos inerentes na construção desta experiência investigativa.


#### 4.2 AS RELAÇÕES DIANTE DO NÃO PERMITIDO E DO SUPOSTAMENTE NÃO PERMITIDO

Ao realizar esta investigação no contexto das escolas de Educação Infantil, foi possível constatar que as vivências proporcionadas aos bebês, na maioria das vezes, eram restritas aos espaços da sala do berçário, no intuito de protegê-los dos possíveis “perigos” existentes fora desse espaço. No entanto, esse fato acaba capturando-os a uma “rotina rotineira”, em que fazem sempre a mesma coisa, nos

mesmos espaços, mesmos horários e com os mesmos recursos. Gobbato (2011), ao investigar os modos como a escola vêm pensando os espaços dos bebês, destaca:

Privilegiou-se o uso do espaço interno da creche para os bebês, por este ser de mais fácil controle quanto às questões de higiene e limpeza, assim como por se constituir num espaço onde se torna mais simples assegurar cuidados com relação à vida dos bebês, que dependem bastante do adulto como Outro em sua relação nos seus primeiros anos de vida, a quem compete tanto cuidados físicos como significações e respostas aos seus atos (GOBBATO, 2011, p. 29).

Atenta a esse controle, a investigação desenvolvida por meio das situações analisadas a seguir, respeitaram as particularidades de cada bebê, passando a compreender os modos como eles exploravam os Materiais Potencializadores quando estavam juntos, fora dos espaços habituais da sala do berçário.

Observando as diferentes manifestações dos bebês, em especial dos que já se comunicavam com maior facilidade através de seus gestos e falas improvisadas, foi possível compreender a curiosidade e desejo deles com relação ao pátio dos fundos da escola, que oferecia uma variedade de experimentações com terra, areia, pedrinhas, folhas, galhos secos, balanços, gangorras, entre outras. 10-  Portanto, ao planejar as situações, pensando-as *para e com* os bebês, foi preciso respeitar tais interesses com relação à diversidade dos espaços existentes na escola, possibilitando que, dessa forma, suas explorações ultrapassassem as paredes da sala do berçário, permitindo-os habitar intensamente os espaços que, na maioria das vezes, não eram pensados na rotina do berçário.

No intuito de proporcionar a alternância dos espaços a serem explorados ao longo das situações propostas nesta pesquisa, dirigi-me juntamente com Pedro, Ana, Laura e Júlia ao pátio dos fundos, confiante de que aquele momento seria uma experiência muito rica para que entrassem em contato com a diversidade oferecida naquele espaço. Inicialmente, uns correram para os brinquedos (balanço e trepa-trepa) e outros ficaram imobilizados diante da interferência de um dos adultos que, ao observar a presença deles naquele espaço, questionou sobre os motivos de estarem “naquele” pátio. Prontamente, esclareci e justifiquei os motivos, assim como compreendi que aquele não era um espaço costumeiramente habitado pelos bebês. Após o esclarecido, eles voltaram para suas explorações, demonstrando que nada mais os faria parar.

Gobbato (2011) salienta a perspectiva de interdependência entre os atores e os ambientes nos espaços das escolas de Educação Infantil e ressalta que:

Nessa perspectiva de valorização da participação dos bebês e das crianças nos processos educacionais, eles além de serem reconhecidos como protagonistas em suas interações e relações são também vistos como pessoas que configuram o tempo e os espaços a sua volta (GOBBATO, 2011, p. 52).

Como a referida autora ressalta, observei que aquele pátio dos fundos, a partir da exploração experienciada pelos bebês, não poderá mais ser visto como um espaço impróprio ou um não-lugar para eles. A situação proposta nesse dia se baseou em oferecer aos bebês a *geleca verde*, colocada em bandejas de plástico sobre uma tela preta, no intuito de protegê-los da umidade da terra.

Assim que avistaram o material, os bebês “automaticamente” se sentaram em volta das bandejas e iniciaram a exploração, exceto, como podemos visualizar na imagem a seguir (Fig. 19), Pedro, que permaneceu em pé, observando atentamente suas colegas que estavam envolvidas com a exploração do Material Potencializador oferecido a eles.




Figura 19: Diferentes modos de se relacionar com a geleca verde

Por algum tempo, fiquei observando os bebês manipulando e explorando aquela substância úmida e grudenta, que provocava diferentes sensações.

Ana, a primeira a entrar em contato com o material, demonstrou muita satisfação em esfregar a geleca por todo corpo. Júlia, mais ponderada, tocava a geleca aos poucos com seu dedinho indicador. Em seguida, se certificava do envolvimento das colegas para criar confiança e prosseguir em sua aventura.

Laura passou a explorar o material de forma mais discreta: inicialmente, manipulava a bandeja de um lado para o outro, demonstrando não se sentir muito à vontade para tocar a geleca que estava naquela bandeja, mesmo ao observar o entusiasmo de Ana, sua colega em quem frequentemente se inspirava.

Já para Pedro, a exploração da geleca se deu a partir de sua observação atenta, sem entrar diretamente em contato com o Material Potencializador. Por alguns minutos, permaneceu parado diante das colegas, presenciando as expressões, as falas e as ações das três meninas, que com insistência o convidavam, até mesmo através de um grande sorriso, como vimos na imagem anterior, a se envolver na brincadeira. 11-

Num segundo momento, um dos bebês “descobriu” alguns potes de corante que estavam guardados sobre uma mesa próxima a eles, fato que também incentivou os demais a explorarem aqueles materiais “reservados”. Mais uma vez, ao desviarem do que era proposto, automaticamente olhavam para os adultos, na tentativa de se certificarem da autorização para realizarem tal ação. Como se pode ver, esse fato foi recorrente nas situações propostas ao longo da pesquisa, tanto com os bebês menores quanto com os maiores, ou seja, a necessidade de muitos deles “pedirem” licença para experimentar os materiais.

Em determinada ocasião, a situação que aparentemente estava se desenvolvendo de forma “controlada”, se “descarrilhou” e os bebês escaparam do planejado e do supostamente esperado: iniciaram a sua exploração jogando a geleca na parede, misturando-a com a água ou com a terra, transportando-a de um pote para outro, ou ainda enrolando-a num pano e constatando os efeitos de todas aquelas ações (Fig. 20).



Figura 20: Descobrimo e criando novas possibilidades

Nessa aparente confusão, demonstravam sua capacidade potente de enxergar possibilidades não só com relação aos Materiais Potencializadores oferecidos, mas também aos materiais não pensados ou planejados pelos adultos. Pedro, que inicialmente não se envolveu diretamente na exploração dos Materiais Potencializadores, demonstrou seu potencial investigativo, na medida em que a partir de sua curiosidade, subitamente foi despertado por outros interesses.

A reação de Pedro chamou atenção, quando após algum tempo, como se algo o houvesse hipnotizado, foi caminhando em direção a um monte de areia, depositado num dos cantos do pátio, demonstrando que nem mesmo a presença dos adultos, que poderiam tentar chamá-lo para a situação proposta, o faria abandonar seu impulso. Ele parecia estar sendo, de certa forma, “abduzido” pelo desconhecido que ficava do outro lado do muro da escola.

Movido por sua curiosidade, Pedro foi correndo para “escalar” aquele monte de areia que o ajudaria a desvendar os mistérios escondidos atrás da muralha de tijolos, deixando para trás aquele Material Potencializador, planejado pelos professores para “encantar” e envolvê-los naquela manhã. Os registros que seguem demonstram essa experiência (Fig. 21).




Figura 21: Sendo despertado pelo interesse que escapou do planejado

Esta experiência me auxiliou a compreender que a qualidade potencializadora dos materiais depende do olhar, do interesse e da capacidade dos bebês, e não dos materiais em si. Ao observar os Bebês-Potência diante da resignificação daquilo que os tocava, fui remetida ao mito do Rei Midas<sup>12</sup> que transformava tudo o que tocava em ouro. Com relação a esta compreensão, trago também Fortuna (2004), acerca da ação do brincar:

<sup>12</sup> Personagem da mitologia grega, rei da Frígia, que ao ter seu pedido aceito pelo Deus Baco, adquiriu a capacidade de transformar em ouro tudo o que tocava.

Um brinquedo, uma brincadeira, um jogo, é tanto melhor quanto mais engendra mistério e oportuniza a ação (física ou mental). Assim, as condições em que é possível brincar são aquelas em que o indivíduo que brinca é sujeito da brincadeira, e não mero espectador, passivo, como também é provocado, desafiado. A rigor, nenhum brinquedo ou jogo pode ser assim designado sem a ação de quem brinca. Está condenado a ser apenas um objeto qualquer enquanto não for "jogado". O que faz um brinquedo ser brinquedo é a ação de quem brinca (FORTUNA, 2004, p. 50-51).


Para o pequeno Pedro, aquele momento pode ter representado sua liberdade em poder acreditar em seus interesses e potencialidades, pois mesmo sentindo-se ameaçado pelo alerta vindo de um dos adultos: “Não pode!”, não desistiu da sua exploração. Provavelmente, já havia internalizado a postura de muitos adultos, diante de interesses que ultrapassam ao que propõem, associando-os às faltas de atenção ou de respeito. 12- 

O alerta de um adulto não foi suficiente para que Pedro deixasse de satisfazer sua curiosidade, e por alguns minutos, ficou observando e desafiando, escapando à ordem adulta. Essa criança mostrou em ação aquilo que Dornelles (2005, p. 72) afirma que é possível hoje haver: “espaços e tempos de infâncias aos quais as crianças de diferentes idades se relacionam e organizam de modo diferente o seu cotidiano. [...] vêm mostrando novos modos de ser infantil”.

Essa vivência demonstrou a amplitude de detalhes que podem escapar a nossa compreensão como professores/pesquisadores das infâncias. Neste sentido, Sarmiento e Pinto (1997) destacam os cuidados com relação às expectativas dos pesquisadores:

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa [...], a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. (SARMENTO & PINTO, 1997, p. 78).

Atenta a essa postura reflexiva, fui me dando conta da reação de Pedro diante do alerta — que automaticamente atribuiu a sua ação —, demonstrando o quanto suas ações podem estar, de certa forma, condicionadas às perspectivas dos adultos e de determinadas normas e regras sedimentadas no contexto do berçário.

Após conferir os “mistérios” escondidos atrás do muro, Pedro acabou se “rendendo” aos apelos das meninas, que o convidavam insistentemente a participar da exploração do material. Observei depois que passaram a interagir entre eles de forma muito positiva, no qual se inspiravam uns nos outros, se auxiliavam e, muitas vezes, se enfrentavam para criar seus universos, que continuavam escapando muitas vezes da ordem do adulto. Fato novamente visível na postura de Júlia, ao ultrapassar os limites da tela de proteção colocada no chão do pátio, alertada pela professora — a qual, no intuito de “organizar” a situação e auxiliar-me, fez com que Júlia paralisasse sua ação diante da recomendação: “Fica lá!” 13- 

As relações estabelecidas pelos bebês ao longo das experiências sinalizaram a postura diante de uma normatização nem sempre explícita, fato que denuncia a hierarquia nas interações adulto-bebês. Quinteiro (2002, p. 37) salienta que "o potencial de segregação e de autoritarismo presente nas relações pedagógicas não permite à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige".

Mesmo respeitando essa complexidade, disponibilizando um ambiente desafiador que estimulasse a criatividade e imaginação dos bebês, suas expressões demonstravam, muitas vezes, não se sentirem livres para realizarem suas explorações. Esse fato ficou presente na necessidade de Laura em buscar, através de seu olhar, o consentimento do adulto após pegar os Materiais Potencializadores sobre a mesa; ou na preocupação de Pedro diante de um suposto alerta que poderia nem ter sido dirigido a ele ao subir no monte de areia; ou, ainda, na paralisação de Júlia ao ser “flagrada” ultrapassando os limites estabelecidos pela tela, colocada ao chão.

Todas essas experiências tornaram evidente que as normas do berçário levavam os bebês a recorrer aos adultos para se certificarem da possibilidade da realização de determinadas ações. Sarmiento e Pinto (1997), ao se inspirarem nas ideias de Calvert, destacam:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais para os problemas (CALVERT apud SARMENTO e PINTO, 1997, p. 13).

Contudo, graças a sua potência, os bebês são impulsionados a transgredir o normatizado, o posto e o determinado pelo adulto. Entendo que as intervenções adulto-bebês geradas num ambiente de diálogo, de negociação e de parceria, ampliam as possibilidades de experienciar, marcando e tocando os bebês, impulsionando-os a transformarem o mundo e a si.

Nesse sentido, mesmo considerando a interferência do adulto — na maioria das vezes, distinta da dos bebês — nas relações estabelecidas entre Bebês-Potência e os Materiais Potencializadores, observei que as crianças possuem uma vitalidade e predisposição incansáveis para realizarem suas explorações de forma autônoma e criativa.

No intuito de ampliar e transformar “atividades” em experiências que possam nos auxiliar a compreender os modos como pensam os bebês significando, dessa forma, nossa prática como professores, creio ser necessário repensarmos sobre as ordens vigentes no cotidiano da maioria dos berçários. Nesse sentido, Oliveira (2011) salienta:

[...] pensar em um plano de trabalho junto às crianças na creche é muito diferente de se considerar este plano como algo em si, que deva ser executado a qualquer preço! [...] as situações educativas devem ser planejadas para haver uma direção estimuladora que deixe claro para o professor o que se quer propor para a criança, como conseguir e como avaliar o que de fato ocorreu (OLIVEIRA et al., 2011, p. 90).

Um planejamento muito rígido, limitado ao pré-determinado e “organizado”, corre o risco de impossibilitar múltiplas experiências aos bebês. Distanciando-os de suas próprias vidas em prol da preservação do normatizado, passam a reproduzir tempos, espaços, materiais, situações, enfim vidas. Gobbato (2011) salienta a importância de pensarmos uma pedagogia para a Educação Infantil em que estejam presentes em todos os espaços da escola:

[...] pensar intencionalmente no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais das crianças acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil que prima pela participação desses sujeitos e isto pode e precisa valer para todos os espaços, inclusive os externos. No entanto, a construção de contextos educativos pelos adultos precisa englobar e permitir as culturas infantis de exploração que nesses espaços se desenvolvem (GOBBATO, 2011, p. 167).




Concordando com a autora e, no intuito de construir esse contexto proporcionando ambientes para a exploração e descobertas, me deparei com detalhes significativos, observados após a relação que os bebês estabeleceram com os modos como organizei as experiências com os Materiais Potencializadores. Ao enfileirar as bandejas, lado a lado, ou demarcar indiretamente o espaço físico a partir da tela de proteção, passei também, de algum modo, a discipliná-los, quer com relação aos espaços, aos corpos ou materiais. No que tange a esses detalhes que passam a disciplinar e controlar os corpos, Guimarães (2008) enfatiza:

Na pista do que afirma Foucault (1987), no movimento de estudar como o sujeito é objetivado no mundo, pode-se dizer que é importante atentar para a racionalização utilitária do detalhe, a forma através da qual são disponibilizados e organizados os objetos e equipamentos no sentido da produção da disciplina, que aumenta a força dos corpos ao mesmo tempo que acentua sua obediência. No espaço disciplinar, o homem é esquadrihado, o que se evidencia nos alinhamentos obrigatórios, na forma serial de dispor o corpo, na organização de quadros vivos que transformam multidões confusas em multiplicidades organizadas. No caso do berçário, o alinhamento das cadeiras, a forma semicircular dos berços, associados à hora estabelecida de dormir indicam estratégias de divisão e controle dos corpos, produzindo limites e possibilidades para suas explorações e sentidos (GUIMARÃES, 2008, p. 6).

Ao analisar a situação apresentada, foi possível observar que, automaticamente, os bebês foram seduzidos pela norma apresentada, o que se tornou mais claro após uma reflexão mais pontual. Como professora-pesquisadora, passei a elucidar uma visão não explícita de disciplinar os corpos. Ao dispor a geleca em bandejas, enfileiradas lado a lado sobre uma área determinada, eu os induzi a se posicionarem sentados e enfileirados.

A maioria dos bebês correspondeu ao que foi proposto, exceto Pedro, que permaneceu em pé, sem se envolver diretamente com o material. Contudo, a partir do olhar atento, foi possível observar as particularidades de cada bebê, ao se relacionarem com a geleca. Demonstraram-me a diversidade existente entre eles, presenciando a postura de uns mais animados e encorajados e outros mais receosos e tímidos.

À medida que foram experienciando o material e constatando que os detalhes disciplinadores poderiam ser ignorados, os bebês passaram a potencializar seus interesses, movimentando-se pelos espaços, explorando os materiais e misturando

seus corpos e roupas com esses materiais. Jogavam-nos para o alto, atribuindo outras funções a eles. Demonstraram, dessa forma, os modos como compreendiam e significavam aquele universo. “Burlavam” gradativamente normas enraizadas na rotina escolar. Tal experiência também me tocou de modo a problematizar minhas ações com os bebês. 14- 

#### 4.3 OS VESTÍGIOS QUE DENUNCIAM A PASSAGEM DOS BEBÊS

Compreender os modos como os bebês exploram os Materiais Potencializadores implica considerar o efeito das escolhas dos espaços, do tempo, assim como das propostas de intervenção a serem realizadas. Ao indicar a exploração do amido de milho, corantes comestíveis e a água numa sala que não era a do berçário, não imaginava tamanha farra experienciada pelos bebês. Com os recursos possivelmente necessários em mãos, dei início à experiência, que em poucos minutos já não correspondia mais aos modos como os bebês se relacionavam tanto com os materiais, espaços, tempo e com a situação proposta.

A imagem ao lado (Fig. 22) mostra corpos disciplinados à espera do material a ser experimentado. Contudo, após alguns minutos de exploração, demonstram a necessidade e pré-disposição em desvendar, em escapar, fugir para um universo muito mais amplo daquele que estava sendo proposto.



Figura 22: A organização pensada pelo adulto

Os interesses dos bebês sinalizaram a intenção de apropriar-se de algo que os permitisse explorar, tocar, derramar sobre a mesa, jogar no chão, pintar o rosto, fazer “barba” no colega, deixar marcas na parede, ficar em pé ao redor da mesa ou acocado num canto qualquer da sala, observando a mistura daqueles Materiais Potencializadores, enfim, apropriar-se de algo possível de ser explorado e transformado, como mostra a imagem ao lado (Fig. 23).



Figura 23: Os bebês apresentando seus modos de se relacionar com a farinha de milho

Havia, então, alguma coisa que já não era mais simplesmente um material, mas algo que escorria entre os dedos, que deixava marcas na bandeja, que grudava nas pontas dos dedos, nas mãos e nas bochechas, algo que fazia rir e que também, por alguns segundos, os paralisava, sinalizando a satisfação e o prazer que essa experiência proporcionava. Proporcionava a eles experienciarem e recriarem seus modos de pensar e agir sobre os objetos no seu mundo.

Corsaro (apud SANTOS, 2004) destaca que:

Crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (CORSARO, apud SANTOS, 2004, p. 124).

Sem preocupação em ter de corresponder às expectativas dos adultos que normalmente costumam sugerir ou induzir os fazeres dos bebês, esses escapavam, sem pretensões de “achar” ou produzir algo concreto. Simplesmente se entregaram à experiência sensorial e sensível que foi se ampliando em virtude de seus interesses e de suas potencialidades. Interesses estes que não estavam planejados, mas que os impulsionaram a novas relações, mesmo quando algumas regras ou limites normatizados pelo cotidiano do berçário eram lembrados.

A exemplo disso, João lembrou às colegas: “Não pode, não pode!” — pintar os rostos com aquela farinha branca, conforme demonstra a imagem ao lado (Fig. 24). Contudo, esse alerta não representou um empecilho para continuarem a se aventurar e potencializar o Material explorado, pois a troca de simples olhares ou risadas validava a ação supostamente “proibida” fortalecendo, dessa forma, as parcerias e interações entre eles. 15-



Figura 24: As relações diante do não permitido



Pedrosa e Santos (2009), ao associarem a reprodução como a base da criação, enfatizam:

A reprodução é [também] o suporte para a criação. A reprodução interpretativa da cultura possibilita seu desdobramento, ou seja, o surgimento de uma novidade compartilhada pelo grupo. Esta pode surgir com o uso inusitado de um objeto, o enriquecimento de um

empreendimento, a especificação ou a transgressão de uma regra, a sincronização de ações, etc. (PEDROSA e SANTOS, 2009, p. 55).

Compreender a troca de olhares e relações que os bebês sutilmente manifestavam no decorrer de suas experiências passou a ser um dos maiores desafios para mim como professora-pesquisadora, na medida em que foi preciso me distanciar de certas posturas e ideias que, em alguns momentos, ainda subestimavam a potência desses “pequenos gigantes”, assim denominados por Cuzziol (2013), que considera os bebês “pequenos no tamanho, na estatura, porém gigantes em sua condição de humanidade” (p. 13). Nesse sentido, foi necessário colocar sob suspeita minha lógica de adulta e aproximar-me desse universo distinto dos bebês, constituído por múltiplas possibilidades.

Coutinho (2001) destaca a relevância de nos transportarmos ao nosso ser criança para compreendê-las de forma mais complexa:

As crianças no seu dia-a-dia, elas se expressam pelo olhar, pelo toque, pela fala, pelo corpo, até pela ‘não expressão’. Aventurar-se neste universo exige dos pesquisadores alguns saberes que os convidam a aliar a função de criancólogos, como denomina Ana Lúcia Goulart de Faria, a criancistas, não só sendo especialistas em crianças, mas tornando-se (ou retomando) uma delas e defendendo seus direitos, suas vontades (COUTINHO, 2001, p.1).


Como a autora, ao exercitar esse modo de compreendê-los, observei nitidamente a transformação em suas expressões quando protagonizavam suas experiências. Ao derramarem o amido de milho fora dos potes, ao derramarem água da porção a ser preparada, ao determinarem a quantidade de anilina a ser acrescentada, ao escolherem o chão e não a bandeja para fazerem seus experimentos, diziam-me que para explorar este universo, era imprescindível “(des)organizar” o planejado pelo adulto. 16- 



Figura 25: Vestígios que denunciam

Os vestígios deixados na superfície da mesa, ao experienciarem os Materiais Potencializadores oferecidos, também foram visíveis em seus corpos, em suas roupas, nas cadeiras, no chão, nas paredes, na porta da sala, no corredor, enfim, nos espaços que iam conquistando e desbravando, denunciavam os modos como pensam estes materiais, espaços, tempos e situações demonstrados nas imagens anteriormente apresentadas (Fig. 25).

Esta experiência apontou para a possibilidade que os bebês possuem de não se submeterem nem se restringirem a reproduzir unicamente o que lhes é apresentado, apesar da constante pressão e intervenção dos adultos. Utilizando-se de múltiplas linguagens para criar e recriar o mundo, apresentam-se como “pequenos gigantes potentes”<sup>13</sup>.

Zordan (2005) compara esse potencial “desterritorializador” dos bebês com a arte:

Uma criança risca uma parede. “Fez arte”, dizem os adultos, não sem intenções de dizer que aquilo é errado, feio, que a parede “estragou”. Essa noção de “arte” surge exatamente onde a educação escapa. Ao se dizer “fazendo arte” para crianças que estão saindo dos limites, quando aprontam alguma travessura, mostra-se o potencial desterritorializador da arte. A arte desorganiza. Não tanto como uma criança desterritorializa a vida dos adultos, mas num devir criança que arrasa as determinações de um plano e o revira sem dó, simplesmente brincando (ZORDAN, 2005, p. 266).

Ao concordar com a autora, penso que este devir-criança estava presente tanto nas experiências realizadas nos espaços internos, quanto nos externos. Entretanto, cabe destacar que minha postura como professora/pesquisadora, diante das situações desenvolvidas nesses espaços, era distinta e, por vez, contraditória. A preocupação com o zelo dos espaços internos e seus materiais — livros, almofadas, paredes, entre outros — me limitaram, em alguns momentos, a mediar, estimular e ampliar as experiências dos bebês.

Esta análise não intenciona descartar situações como a descrita acima, em ambientes internos, mas procura provocar reflexões em torno das posturas rígidas, que em prol da conservação da organização da rotina nos berçários, passa muitas vezes, a limitar e determinar os modos como os bebês podem e devem explorar o universo que os cercam. Sem dúvida, são necessários certos cuidados, contudo

---

<sup>13</sup> Denominação inspirada e ampliada a partir dos estudos de Ana Paula Gomes Cuzziol, 2013.

devemos estar atentos para que tais cuidados não transformem as situações propostas nos berçários em experiências tensas e estressantes, tanto para os bebês quanto para os professores.

Os modos como os bebês exploravam os Materiais Potencializadores estavam diretamente ligados à proposta pensada pelos adultos. Tal proposta tem o poder de impulsioná-los a despertar a potência do mundo que os cerca, a partir de seus despropósitos, ou limitá-los a situações em que são privados e restritos a se relacionarem com simples objetos, impedindo-os de vivenciarem experiências que os permitam, por exemplo, carregar água em peneiras<sup>14</sup>, roubar um bocadinho de vento para sair mostrando por ai, catar espinhos na água ou criar peixes no bolso, igual ao menino Manoel, que com suas peraltices fez com que os vazios se enchessem.

#### 4.4 ENTRE PROPÓSITOS E DESPROPÓSITOS: AS INTERAÇÕES BEBÊS-BEBÊS

A partir das situações pensadas *para e com* os bebês, em que exploraram juntos os Materiais Potencializadores, foi possível compreender as interações estabelecidas entre eles, considerando a sugestão de Ferreira (2004, p. 58): “olhar do ponto de vista das crianças, a fim de se compreender a emergência e afirmação de uma ordem social infantil instituinte”. Conforme os estudos de Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), fundamentados numa perspectiva sociointeracionista, ressaltam:

[...] a mente, o conhecimento, a linguagem e o eu (self) do indivíduo são construídos através das interações que ele estabelece, desde o nascimento, com outros indivíduos em ambientes sociais, especialmente aqueles organizados pelos adultos de acordo com suas concepções sobre o desenvolvimento da criança e de como promovê-lo (OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 63).

Destaco a seguir, algumas análises realizadas que auxiliam a compreender uma das questões norteadoras desta investigação, que diz respeito a como as relações estabelecidas pelos bebês no contato com os Materiais Potencializadores podem auxiliar no estabelecimento das interações entre eles.

A experiência oferecida no primeiro encontro da investigação foi desenvolvida numa segunda-feira quente de verão, quando as previsões meteorológicas

---

<sup>14</sup> Inspirada no poema *O Menino que Carregava Água na Peneira* de Manoel de Barros – livro *Exercício de ser criança* 1999.

anunciavam forte onda de calor e que convidava-nos a experienciar os mistérios que envolviam a água, esta substância tão necessária para nossa sobrevivência, não apenas por saciar nossa sede e nutrir nosso corpo, mas também por nos encantar com suas propriedades que a tornam sem cor, sem cheiro e sem sabor.

Num dos cantos do pátio, como mostra na imagem ao lado (Fig. 26), estavam expostos os suportes (bandejas, potes, copos, bisnagas, corantes, entre outros). E na medida em que os bebês se aproximavam desses suportes, ouviam-se seus gritos e seus passos apressados,



Figura 26: Materiais Potencializadores disponibilizados

demonstrando certa urgência em desvendar o que lhes havia despertado o interesse. Bastaram alguns segundos para apresentarem sua criatividade e disposição em potencializar a diversidade de materiais.

Manipulando e explorando esses suportes, os bebês demonstravam que esses materiais faziam parte de um universo a ser desvendado e transformado, e que naquele momento, eles eram os Materiais Potencializadores com os quais se relacionariam e interagiriam. Cabe destacar, portanto, que considerar tais materiais unicamente como suportes, seria desprezar suas possibilidades diante do Bebê-Potência.

Brailovsky (2012), preocupado em entender as normas que regulam o comportamento dos alunos, investigou a experiência escolar através dos objetos, identificando-os como metáforas que auxiliam as crianças a se expressarem diante das dificuldades do cotidiano escolar. O autor destaca que:

[...] usar objetos implica não somente dar-lhes um uso prático, mas também conectar-se com os símbolos, as conotações e os valores que os objetos portam. Os objetos possuem uma utilidade porque solucionam problemas e realizam tarefas. Mas também funcionam como veículos de mensagens que não se encaixam tão comodamente nas palavras: os objetos são metáforas (BRAILOVSKY, 2012, p. 14).

Ao respeitar essas “metáforas” criadas pelos bebês com relação aos “suportes”, foi possível observar as múltiplas possibilidades pensadas por eles, ao transformarem e, conseqüentemente, potencializarem esses materiais, inicialmente

restritos e elencados pelo adulto apenas como suporte. Nesse sentido, o interesse pelo Material Potencializador planejado, que era a água, foi sendo ampliado às múltiplas possibilidades oferecidas pelos demais materiais que constituíam aquele espaço — as bandejas e potes de plástico, a mangueira d’água, o tatame, corantes, entre outros —, os quais contribuíram para diversificar as experiências de exploração e descoberta dos bebês. Passaram a enxergar, assim, a potência das “coisas sem importância”, remetendo-me ao poema de Manoel de Barros (2013):

As coisas que não levam a nada têm grande importância. Cada coisa ordinária é um elemento de estímo. Cada coisa sem préstimo tem seu lugar na poesia ou na geral. O que se encontra em ninho de João-Ferreira: caco de vidro, grampos, retratos de formatura, servem demais para poesia (MANOEL DE BARROS, 2013, p. 135-136).

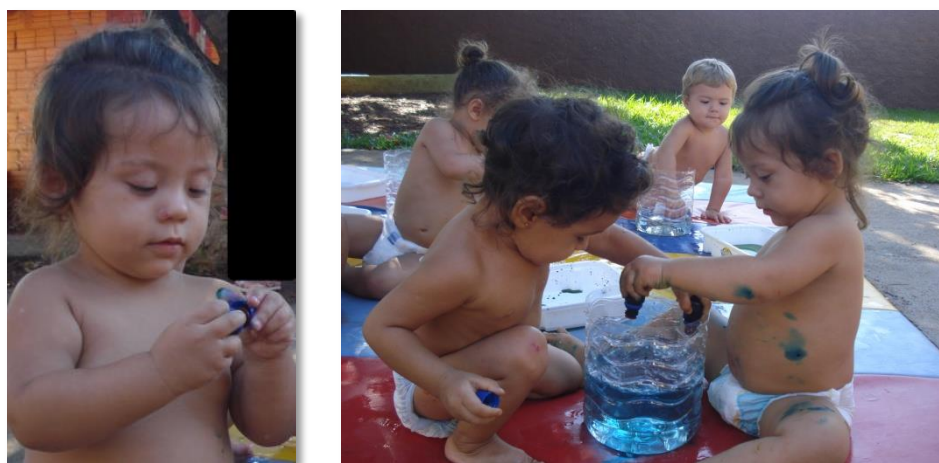


Figura 27: A potencialidade diante do interesse em abrir e fechar os potes

E assim, os materiais explorados pelos bebês foram sendo transformados em “elementos de estímo”, como no caso do corante comestível líquido, que os fascinou não somente pela sua magia em colorir a água, os dedos, as mãos, os corpos, o tatame, enfim, tudo a sua volta, como mostram as imagens acima (Fig. 27), mas antes disso tudo, pelo simples “detalhe” de poderem ser os protagonistas ao abrirem e fecharem os potes.

Ao analisar as relações que os bebês foram estabelecendo com os Materiais Potencializadores, certamente desencadearam a experiência defendida por Larrosa (2002, p. 21) por não ser sido somente aquilo que passou por eles, mas que os atravessou e, certamente, ficará em suas memórias.



Cabe destacar que ao mesmo tempo que demonstravam interesse e satisfação em explorarem aquele universo, era recorrente observar, em suas expressões, certa dúvida com relação às ações que desenvolviam, como já citei anteriormente em outras ações das crianças. Ao se aventurarem a explorar a água derramando-a no chão, fora dos recipientes; ao abrirem os potes de corante e



Figura 28: Conferindo a autorização do adulto

mancharem seus corpos; ou, ainda, ao “roubarem” a mangueira das mãos da professora, os bebês paralisavam por alguns instantes, no aguardo de um sinal de “ok” de aprovação dos adultos, como se pode ver na imagem acima (Fig. 28).

Os bebês sinalizavam-me que mesmo “livres” para realizarem suas explorações, dirigiam-se com certa frequência aos adultos, certificando-se da possibilidade de fazerem determinadas ações, ou “certas artes”. Diante desse condicionamento dos bebês com relação a suas ações, Ferreira (2004) salienta a importância de pensarmos uma realidade alternativa à ordem social adulta, para desta forma, repensarmos os valores e regras sociais, as quais as crianças vêm sendo submetidas no cotidiano dos berçários. Nesse sentido, destaca que:

[...] ao significar que as crianças não se “limitam” a reproduzir o mundo dos “grandes” à sua escala, mas “pelo avesso”, o reconstroem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como autoras das suas próprias infâncias mas também como *atores sociais* com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdos de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão na sua gênese como grupo social (FERREIRA, 2004, p. 58).

À medida que essa experiência foi sendo vivenciada pelos bebês, observei que não se limitaram a simplesmente reproduzir a situação que havia sido planejada para eles, pois foram envolvendo-se de modo a estarem inteiramente entregues, compartilhando e interagindo entre eles, “estabelecendo o (s) seu(s) próprio(s) contrato(s) social(ais)”, segundo a referida autora (p. 59). Reporto-me, então, aos estudos de Brougère (2003) que, ao abordar a cultura lúdica e a cultura infantil, destaca a influência e o potencial das crianças como produtoras de significados:

É fato que a brincadeira é controlada pelos adultos por várias vias, mas há na interação lúdica, quer ela seja solitária ou coletiva, alguma coisa de irreduzível às imposições e suportes iniciais, que é uma reformulação pela interpretação que a criança faz deles, uma abertura para a produção de significados inassimiláveis nas condições de saída (BROUGÈRE, 2003, p. 304).

Essa interação lúdica, não atrelada unicamente aos “suportes”, pode ser observada na reformulação da ideia inicial, atribuída pelo professor a esses materiais. A imagem ao lado (Fig. 29) demonstra essa reformulação e o interesse dos bebês.



Figura 29: Reformulação dos interesses

Os bebês passaram a aliar e a multiplicar as possibilidades dos Materiais que foram cativando-os. E assim, foram se deixando “hipnotizar” também pela água que saía da mangueira, centrando suas atenções em torno desse material potencializador, que na medida em que ia sendo explorado, provocava novas interações que gradativamente se multiplicavam naquele espaço.



Tal fato os levou a potencializar não somente os Materiais Potencializadores oferecidos, mas também os efeitos que eles provocavam. Como na experiência capturada pelas imagens que seguem (Fig. 30), em que Raquel explora e descobre os reflexos provocados pelas poças de água que foram se formando no pátio. E sobre estas imagens, nada é preciso ser narrado, na medida em que nos demonstram o necessário para os Bebês-Potência.



Figura 30: Os interesses pelo reflexo da água

As relações que os bebês estabeleceram com a água se ampliaram gradativamente, em virtude da predisposição que eles sinalizaram em criar e transformar o contexto ao qual pertenciam, onde o contato individual com tais Materiais Potencializadores foi sendo construído e compartilhado socialmente,

impulsionando-os a interagirem entre eles. Ao compartilharem suas descobertas, portanto, surgiram novas possibilidades.

Um exemplo desse fato ocorreu com Laura. Ao posicionar-se em pé numa das poças de água, bateu fortemente um dos pés sobre elas, provocando o efeito de respingar água para todos os lados, levando-a aos risos. A cena chamou a atenção de Ana, que prontamente foi conferir e ampliar a ação, batendo seus pés, dando pulos e jogando água na poça, atraindo praticamente todo o grupo, que passou a enriquecer decisivamente as relações que eles foram estabelecendo. 17-  Assim como Laura, todos os outros bebês passaram a conferir os efeitos que a água provocava, ao enxergarem-se nela. 18- 

Holm (2004), ao falar sobre a potencialidade criativa das crianças, afirma:


Elas têm um talento natural para construir — juntar — dar substância e inventar histórias. Observar — equilíbrio e desequilíbrio — experimentar as possibilidades dos materiais. Criar ambientes — ambientes próprios — jamais vistos anteriormente. Descobrir. O processo de construção é o mais comum para elas, isto é, se elas tiverem a oportunidade (HOLM, 2004, p. 87).


As interações que se estabeleceram foram sendo criadas em torno destas experiências em que necessitavam sentir e se relacionar, ou seja, se tocar inteiramente com o que lhes foi proporcionado. Para Holm (2007), “tocar e investigar é o único meio de compreender o mundo” (p. 3) pelos bebês. Nesse impulso, os bebês menores se misturavam aos maiores e vice-versa, inspirando-se uns nos outros, sem seguir uma hierarquia, mas apresentando e defendendo seus interesses e necessidades com muita determinação e afinco.

As imagens a seguir (Fig. 31) capturaram a interação estabelecida por quatro dos bebês investigados, na qual inicialmente Sofia, na tentativa de envolver as demais colegas em sua brincadeira, timidamente sinalizou sua intenção. No entanto, não obteve sucesso, uma vez que os demais bebês estavam envolvidos com os potes de corante que Raquel, por sua insistência, cobiçou das mãos de Laura.



Figura 31: defendendo seus interesses

Diante de alguns conflitos, os bebês imediatamente recorriam aos adultos. Contudo, após conferirem seu potencial diante das interações entre eles, resolviam-se, negociando, induzindo, abdicando, recuando, enfim, defendendo-se bravamente. Em alguns casos, no entanto, era preciso que os adultos interagissem de forma a mediar e pacificar o conflito. 19-  A ocorrência desse tipo de conflito pode vir a ser consequência das múltiplas relações que emergiram do contato com os Materiais Potencializadores, em que eram impulsionados a apossar-se, tirar um do outro, negociar, ceder, seduzir, abrir mão, enfim, interagir entre eles.

As ações dos bebês adquiriam força na medida em que recebiam o apoio de seus pares. Espelhavam-se nos colegas para executar determinadas ações, imitando-os ou criando novas regras, ampliando decisivamente suas experiências. Destaco as relações que Pedro estabelecia ao longo de suas explorações, que na maioria das vezes, eram distintas do grupo. Tal fato levava-o a realizar suas experiências de modo mais isolado. Contudo, as relações que os demais bebês estabeleciam no momento das explorações com os Materiais Potencializadores, motivavam-no a interagir com os outros, passando a ampliar e compartilhar suas próprias experiências. 20- 

Outra experiência que merece ser destacada é a proposta pensada a partir da tinta de amido de milho, corante e água que foi oferecida no pátio central. Inicialmente, os bebês exploraram juntos os copos, as bandejas, as colheres, as tampas, entre outros materiais, para em seguida se relacionarem com a tinta acondicionada em bisnagas, ofertada num segundo momento.



Figura 32: Integrando o grupo a partir das explorações dos Materiais Potencializadores

O colorido, os efeitos da textura, o cheiro, enfim, as múltiplas potencialidades que os bebês passaram a enxergar nesses Materiais Potencializadores os envolveram de forma muito intensa, demonstrando-me a potência que possuem em transformar e recriar, como pode ser visto na imagem anterior (Fig. 32).

As relações que foram sendo estabelecidas com os Materiais Potencializadores intensificaram as experiências que, a cada possibilidade testada, os impossibilitava de se manterem sentados. Impulsionava-os a se acocarem, se levantarem, se deitarem, se aglomerarem uns sobre os outros, a saírem correndo e

a voltarem correndo, demonstrando que o espaço do tatame havia ficado muito pequeno para todas aquelas experiências que exigiam seu movimento, sua locomoção, auxiliando-os a descobrirem, inventarem e interagirem no mundo, como demonstram as imagens a seguir (Fig. 33).




Figura 33: As múltiplas formas de se relacionar com a tinta a base de amido de milho


Muitas foram as parcerias estabelecidas entre os bebês, que ao se inspirarem uns nos outros, passaram a criar e a ampliar suas experiências, impulsionando-os a interagir entre si e também criar suas próprias regras de uso.


Durante as explorações com os Materiais Potencializadores, foi possível perceber interações distintas entre os bebês. Em especial, destaco a postura de Laura, que em alguns



Figura 34: As interações entre eles

momentos compartilhava com seus pares os Materiais com os quais se relacionava (Fig. 34), passando a interagir e estabelecer parceria com Laís, ao perceber que a colega não possui tinta nos copos que segurava em suas mãos. 21- 

Já em outros momentos, Laura defendia e lutava por seus interesses com muita determinação, como ocorreu, por exemplo, na interação que teve com Sofia, ocasião em que impôs sua vontade, tirando o copo das mãos de sua colega, o que gerou a manifestação de descontentamento por parte desta última que, mesmo contrariada, acabou desistindo do Material que lhe foi tomado. Em seguida, Laura parte para cima de João, convencendo-o, mesmo após protestos, a entregar a bisnaga de tinta com a qual estava se relacionando, rendendo-se à regra estipulada pela colega. 22- 

Nem sempre as interações que Laura estabelecia com seus pares acabavam favorecendo-a. Em alguns momentos, também era submetida às regras e vontades de seus colegas. Um exemplo disso ocorreu na situação em que Sofia tentou tirar dela a bandeja de plástico que Laura estava explorando. Ante a resistência de Laura para entregar o Material cobiçado, Sofia então se empenha para tirar dela o pote de bisnaga. Após muita insistência, Laura resolve entregar a bandeja para Sofia, para que ela não lhe tirasse a bisnaga, que provavelmente lhe era mais interessante. Mesmo contra sua vontade, portanto, Laura acaba cedendo às regras estipuladas pela colega. 23-

Diante de todos esses exemplos, cabe destacar que é necessário compreender a complexidade que constituem as interações estabelecidas entre os bebês, uma vez que não são apenas competitivos ou agressivos, amorosos ou parceiros, mas podem ser tudo isso ao mesmo tempo. Afinal, ao interagirem com o outro, muitas vezes transformam a si e ao outro.

Vários momentos de interação foram desencadeados a partir da relação estabelecida com os Materiais Potencializadores. Fato que demonstrava o desejo e a criatividade que os bebês possuíam em descobrir e revelar novas formas de se relacionar com o mundo que estava a seu redor. Um dos momentos que pode nos auxiliar a elucidar esse fato foi a experiência vivenciada pelos bebês, ao explorarem os Materiais Potencializadores sobre o plástico que estava estendido no gramado, o qual formava pequenas poças, como pode ser observado na imagem a seguir (Fig. 35).




Figura 35: Explorando os materiais sobre a lona de plástico

O efeito provocado pelos Materiais Potencializadores no plástico despertou inicialmente o interesse de Ana. Com movimentos repetitivos, ela demonstrava estar

lavando seu rosto com o líquido que formava poças sobre o plástico. Essa sua relação atraiu, em seguida, Júlia, Laura e João, fazendo com que eles acompanhassem essa experiência, ampliando a relação inicial de Ana, na medida em que já não mais só imitavam a colega, mas também produziam novas formas de se relacionarem. Essa interação é visível nas imagens a seguir (Fig. 36).



Figura 36: Experiências dos bebês com a tinta de amido de milho e corante.

Júlia, ao observar Ana esfregar a água sobre o rosto, ampliou a relação molhando suas mãos nas poças e depois colocando o dedo na boca, dando a entender que estava escovando os dentes. Já Laura, que veio correndo, acorrou-se e passou a imitar inicialmente a relação estabelecida por Ana. Contudo, após alguns minutos, ampliou essa relação molhando sua testa e franja na poça d'água. Essa nova relação foi imitada por Ana, que coloca parte da cabeça na poça, molhando sua testa e franja, enquanto João a observa e, conseqüentemente, a imita também. 24- 

Contudo, estas relações que os bebês foram estabelecendo não podem ser relacionadas unicamente a uma simples ação de imitar, na medida em que vão além. Segundo Maisonnet e Stambak (1984):

Essas atividades comuns dão lugar a investigações cognitivas, seja realizando 'experimentações físicas', seja realizando organizações 'pré-lógicas'. As iniciativas de uns influenciam a dos outros, suas investigações se enriquecem mutuamente e, às vezes se completam (MAISONNET e STAMBAK, 1984, p. 141).

Os registros a seguir (Fig. 37) me auxiliaram a compreender que todas essas relações que os bebês foram estabelecendo, compartilhando e ampliando, foram transformando o cenário inicialmente proposto, fato que sinalizou a potência que perpassou na experiência vivenciada naquela manhã ensolarada de verão.



Figura 37: A necessidade dos bebês em des-organizar a lógica adulta.

As experimentações nas quais convidamos os bebês a agirem, foram cuidadosamente e carinhosamente planejadas. Esse fato, portanto, requereu a organização dos materiais, dos espaços do tempo e de todos os recursos que pudessem ser necessários no decorrer da experiência, auxiliando-nos a promover um ambiente seguro e potencializador, contrário ao ambiente limitador em que, muitas vezes, são expostos os bebês.

A preocupação em oferecer um ambiente rico de possibilidades perpassou cada situação planejada e desenvolvida ao longo desta investigação. A partir do respeito aos seus interesses e necessidades, foi possível observar a potencialidade dos bebês ao se relacionarem com essa diversidade que lhes foi proporcionada, em busca de uma educação sensível. Para Tardos e Szanto (2011):

Quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo por que ela se interessa — mais por ela mesma que por seus atos —, todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e a autoestima da criança (TARDOS e SZANTO, 2011, p. 52).



Para finalizar, trago as análises dessa experiência sensorial e sensível proposta no pátio central em que os bebês experienciaram cones confeccionados a partir de garrafas de plástico, potes, bolinhas, cubos de gelo artificiais e bandejas. O interesse muito especial pelas bolinhas e pelos cubos coloridos de gelo artificial era visível nas expressões dos bebês, na medida em que, após serem introduzidos, pairou um instante de silêncio em que, paralisados, analisaram minuciosamente cada material.

O encantamento e a curiosidade demonstrada diante desses materiais pode estar ligado ao fato de, provavelmente, nunca haver sido proposto anteriormente aos bebês manuseá-los, em virtude de serem peças pequenas, possíveis de serem engolidas. Contudo, considerando os Bebês-Potência, e acreditando que "é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira honesta, a qualquer criança em qualquer [momento de sua vida de bebê]" (MOREIRA, 1999), conversei com os bebês sobre os cuidados que deveriam ter com relação a esses Materiais Potencializadores. Do mesmo modo, ao compreendê-los como bebês curiosos e ativos, essa exploração exigiu o olhar e a vigília constante dos adultos, que a cada tentativa de os levarem à boca, eram lembrados e alertados.

Cabe salientar que ao acreditar nessa potência dos bebês, em assimilar e apreender, foram possibilitadas experiências em que exploravam e entravam em contato com esses Materiais, levando-os gradativamente a compreender algumas regras que foram necessárias. Nesse sentido, este aprendizado entendeu que era necessário que eles soubessem os motivos pelos quais eram alertados.

Mesmo assim, convém informar que a situação desenvolvida com esses Materiais Potencializadores envolveu inicialmente somente os bebês de quinze a vinte e seis meses, no intuito de promover um ambiente seguro. Optamos por oferecer esses materiais aos bebês de sete a onze meses em outro momento, de modo mais próximo e atento. Esse dado é significativo para reforçar que precisamos ter muita segurança e conhecimento com relação aos materiais que oferecemos aos bebês. Isso envolve um trabalho de pesquisa, planejamento e ajustes. Para tanto, esse contato deve ser realizado de forma gradual e atenta, evitando negligências que possam colocar em risco os bebês.


As relações que os bebês passaram a estabelecer com os Materiais Potencializadores confirmaram seus interesses e satisfação em os explorarem em suas potencialidades, como se pode constatar na imagem a seguir (Fig. 38), em que

é visível o desejo dos bebês em se relacionarem de forma mais intensa promovendo, dessa forma, interações muito ricas entre eles.



Figura 38: Explorando os cubos de gelo artificiais coloridos


A riqueza dos Materiais Potencializadores, assim como a acessibilidade dos bebês a eles, passou a ser um aspecto que contribuiu para que as disputas para obtê-los fossem reduzidas, uma vez que ao longo dos dez encontros, poucos foram os desentendimentos entre eles. Goldschmied e Jackson (2006, p. 114) ressaltam a importância de estarmos atentos, “em relação aos brinquedos oferecidos, muitas vezes limitados e desinteressantes”, o que pode causar desentendimentos no momento das disputas.

Como ilustração do que venho expondo, destaco para tanto as interações estabelecidas por Pedro, Ana, Júlia e João. Tudo começa quando Pedro, diante de uma bandeja cheia de cubos de gelo artificiais, se surpreende com a indagação de Júlia, que questionava: “quedê bolinha?”. Logo após, já é notada a aproximação de João que, sorrindo, se relaciona com o referido material que está sob os cuidados de Pedro. Em seguida, recebem a parceria de Ana, que vem e mistura os cubos, jogando um deles para o alto e levando outro para a testa, dando a impressão de querer amassá-lo. João e Pedro, com entusiasmo, passam a imitá-la. Após a fala de Júlia, a comunicação entre eles se estabeleceu somente através dos olhares e gestos, passando a compartilhar experiências sensoriais e sensíveis com relação as suas ações que iam emergindo daquele contato. Tais ações demonstram com muita clareza a satisfação que, mesmo sem se comunicar oralmente, o envolvimento e as relações que estabeleceram no contato com esses Materiais Potencializadores lhes possibilitou interagir entre eles. 25- 

STAMBAK (2011) destaca essa potência dos bebês em se comunicarem entre eles:

Os olhares, as mímicas, as atitudes e as posturas corporais, as vocalizações e a maneira de se deslocar estão carregadas de significado. Alegrias e satisfações, às vezes decepções, mas também sugestões, aprovações, aceitações, rejeições etc. são claramente percebidas (STAMBAK, 2011, p. 39).

Ao observar a curiosidade e as relações que os bebês estabeleceram a partir desses Materiais Potencializadores, eram visíveis as interações que passaram a estabelecer com seus pares. Diante daqueles cubos coloridos, os bebês se relacionaram de modo muito amplo, em que era evidente a satisfação em tocá-los, misturá-los na bandeja, transportá-los de um lugar para o outro, jogá-los para o alto. Estava cada vez mais claro, também, o desejo de se relacionarem de modo mais íntimo, na medida em que os aproximavam da boca, apertando-os entre os lábios e mordendo-os de leve, para em seguida, entre risos, compartilharem essa experiência.

Mesmo quando levaram os cubos coloridos à boca, os bebês demonstraram compreender os cuidados que deveriam ter com esses Materiais através dos quais passaram a interagir entre si, inspirando-se e ampliando as relações inicialmente estabelecidas entre eles e esses materiais. 26- 

Tal compreensão levou Rinaldi (1999) a conceituar os bebês como seres que “[...] têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e comunicarem-se” (p. 114).

Igualmente aos cubos de gelo artificial, as relações que os bebês estabeleceram com as bolinhas também desencadearam interações entre eles, na medida em que se enfrentavam, se resolviam e criavam suas regras. Este fato foi visível na vivência em que Júlia compartilhava com João algumas das bolinhas que havia arrecadado pelo pátio, conforme mostra a imagem ao lado (Fig. 39). Repentinamente, aparece Laura, que num gesto impulsivo, dando a entender que queria pegar todas as bolinhas de uma única vez, passou a bater suas mãos na bandeja, derramando-as ao chão. Essa relação que Laura estabeleceu com as bolinhas que Júlia guardava cuidadosamente na bandeja gerou um descontentamento por parte desta última, levando-a a se manifestar em protesto.




Figura 39: Bolinhas

Laura então lhe responde com um empurrão, o que gera mais descontentamento por parte de Júlia, que começou a chorar.

Com relação a esse impulso de Laura, Oliveira-Formosinho (2005) salientam:

É necessário criar situações, atividades que envolvam a partilha. Criar um clima positivo é central, mas não suficiente, porque o egocentrismo da criança leva-a a só ver o seu desejo, a não querer perder as suas motivações. É preciso muito tempo, muitas experiências para as crianças compreenderem os interesses dos outros e para coordenarem os seus interesses com os dos outros (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 69).

Por outro lado, ao perceber a reação da colega, Laura imediatamente lhe deu um abraço, sendo prontamente aceito por Júlia que, sem hesitar, ordena que a colega recolha novamente as bolinhas que espalhou pelo chão: *Bota aí, bota!!*. Pedido que também foi prontamente atendido por Laura. 27-

As relações que Júlia e Laura estabeleceram com os Materiais Potencializadores eram distintas, gerando um conflito entre elas, uma vez que os gestos de Laura eram frenéticos e os de Júlia mais calmos. Entretanto, mesmo confrontando-se, esse fato não inviabilizou o estabelecimento de interações muito ricas entre elas, haja vista que se manifestaram defendendo seus interesses e criando suas regras a partir de conhecimentos já apreendidos ou até normatizados.


STAMBAK (2011) considera esses conflitos "momentos construtivos em que as crianças enfrentam ativamente as contradições; momentos organizativos; situações que provocam a necessidade de encontrar estratégias para resolvê-las" (p. 181). Assim, a oferta da diversidade de materiais propostos aos bebês — de modo a promoverem ambientes para as explorações e descobertas — contribui decisivamente para gerar momentos construtivos de interações.

Após realizadas estas análises, que foram sendo geradas a partir dos questionamentos e reflexões que me impulsionaram em direção a esta pesquisa, passo a compreender de forma talvez mais clara, fatores que são de extrema importância nos modos como os bebês exploram os Materiais Potencializadores; nas implicações do tempo e espaço nessas relações Bebês-Potência e Materiais Potencializadores, e como essas relações interferem no estabelecimento das interações entre eles. Neste sentido, no capítulo que segue, trago as considerações que não encerram estas reflexões, mas que auxiliam a compreender a complexidade que envolve o bebês.

## 5 CONSIDERAÇÕES: COMPREENDENDO OS BEBÊS DE QUEM E COM QUEM FALO

[...] quero escola retrógrada. Retrógrado quer dizer 'que vai para trás'. Quero uma escola que vá mais para trás dos 'programas' científica e abstratamente elaborados e impostos. Uma escola que compreenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente!), mas o corpo da criança que vive, admira, se encanta, se espanta, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, se machuca, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios.

(ALVES, 2012, p. 57)

28- 

Na busca por esse brilho dos inícios, me deparei com a necessidade de *expressar-me originalmente*, igualmente às crianças, conforme palavras de Matisse, já mencionadas no início desta escrita. Compartilho, portanto, de algumas constatações que emergiram ao longo desta investigação, aberta a apresentar minhas reflexões que não se limitaram somente à compreensão dos modos como os Bebês-Potência se relacionavam com os Materiais Potencializadores, mas acima de tudo, aberta a expor os modos como eu, como professora-pesquisadora, os via diante das experiências que vivenciavam.

Admito, para tanto, que ao longo das explorações e descobertas dos bebês, me dei conta de que em alguns momentos, não conseguia vê-los com olhos de criança. Mesmo impulsionada por minhas experiências anteriores e minhas ideias com relação a uma educação mais significativa e sensível, me flagrava vendo-os ainda como “pequenos bebês”.

Num exercício de auto-regulação<sup>15</sup>, fui surpreendendo-me diante desta minha postura, na medida em que me confortava vê-los sentados lado a lado explorando o material que “EU” havia selecionado e disponibilizado para cada um, ao mesmo tempo que me desacomodava vê-los se espalhando pelo pátio, envolvendo-se com outros interesses. Fui percebendo que em algumas situações, mesmo indiretamente, eram seduzidos a corresponder às expectativas da minha lógica adulta.

<sup>15</sup> Conceito que se origina na biologia e que se refere à competência espontânea e visceral de todo organismo vivo em busca de equilíbrio. Ampliado no pensamento reichiano às famílias e escola na perspectiva de desenvolver uma abordagem educativa, na medida em que, acreditam na capacidade biológica e natural como desencadeadora de nosso potencial como seres autônomos.

Mesmo sendo o foco desta pesquisa direcionado aos bebês, me dei conta de que seria necessário, antes de tudo, compreender como eu os via, para poder compreender os questionamentos que nortearam a pesquisa, a qual surge com base no contexto da contemporaneidade que induz precocemente as crianças, à escolarização, submetendo-as a vivenciarem espaços coletivos que, na maioria das vezes, já são pensados e preparados para elas, com o intuito de promover conhecimentos a partir do excesso de informações, valorizando a razão e intelecto, privando-as, dessa forma, de outros modos de apreenderem o mundo.

A partir desta dissertação de mestrado, me vi diante da possibilidade de encontrar caminhos que me auxiliassem a compreender as contribuições do contato de um grupo de bebês de um berçário com a diversidade de materiais — Materiais Potencializadores, em virtude das múltiplas possibilidades de sensações e sentimentos que eles podem vir a oferecer. À medida que a investigação foi se desenvolvendo, observei que esse contato dos bebês com os Materiais Potencializadores desencadeou experiências sensoriais que foram sendo ressignificadas e transformadas pela potência sensível que eles carregam consigo, impulsionando-os a criarem e recriarem o contexto do berçário.

Ao pensarmos propostas que comportem a presença dos bebês nos espaços de vida coletiva, nos quais sejam respeitados em suas particularidades, trazemos as palavras de Barbosa (2010, p. 3), que salienta a importância das relações sociais, o que implica não somente a socialização bebês-bebês, mas também — e acima de tudo — bebês-adultos. A autora destaca que “Esse é um importante papel da Educação Infantil, principalmente no que se refere às crianças bem pequenas, pois nesta faixa etária, as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva das crianças” (BARBOSA, 2010, p. 3)

O resgate de minhas experiências de infância auxiliou-me nas reflexões diante da minha busca por uma educação para o sensível, fundamentada em múltiplas experiências, assim como possibilitou-me compreender minha postura, que em alguns momentos se voltava para a “organização” e o “disciplinamento” dos corpos dos bebês. Ao mesmo tempo que entendo que estes são resquícios das experiências vivenciadas ao longo de minha educação, compreendo a importância destas reflexões como criança-professora-pesquisadora, reflexões estas que devem estar presentes em todos os inícios, para que possamos enxergar o brilho que esses bebês carregam.

REICHERT (2009), ao ampliar as ideias desenvolvidas por Wilhelm Reich<sup>16</sup> para a educação, destaca alguns exemplos da evidência da *compulsão* dos adultos a educar as crianças:

[...] quando os critérios educativos se alteram de acordo com o estado emocional dos grandes e não pelas atitudes dos pequenos; quando o adulto se coloca na posição daquele que está sempre certo, mesmo quando erra; quando o educador projeta o medo pessoal sobre a criança e faz disso uma forma de educar; quando os maiores se sentem no direito de interferir com seus humores sobre o estado emocional infantil, na hora que quiserem, do jeito que desejarem, sem respeito ao processo biopsicológico das crianças; ou quando o adulto necessita interferir, constantemente, para mostrar que está educando. (REICHERT, 2009, p. 57-58).


Essas reflexões deram visibilidade à potencialidade que os bebês possuem em viver suas próprias vidas, auxiliando-me, dessa forma, a entender como eles compreendem a complexidade que os move, confiando com mais clareza nessa potência que eles carregam consigo. Conforme Reichert (2004):

A auto-regulação tem em suas origens um sentido de fé na vida. Quando é cultivada na prática educacional, promove grandes benefícios às crianças e também aos adultos, que passam a observar a impulsividade e a reatividade de seu próprio caráter frente aos pequenos. Para assegurar respeito biopsicológico ao bebê e observar o tempo e o espaço de que ele necessita para se auto-regular, o adulto deverá minimizar drasticamente sua compulsão a interferir constantemente sobre o amadurecimento infantil (REICHERT, 2004, p. 59).

Ao minimizar minhas intervenções, pude compreender como os bebês investigados se relacionavam com os Materiais Potencializadores e as implicações disso no que diz respeito às suas experiências. Sem sombra de dúvida, demonstraram uma pré-disposição intensa em potencializar aquilo que os tocava, os fazia sentirem frio, cócegas ou simplesmente os paralisava. A cada momento me diziam, através das expressões de seus pequenos rostos, de seus gestos frenéticos, das falas, enfim, de suas múltiplas linguagens, o quanto eram potentes, sensíveis e

---

<sup>16</sup> Wilhelm Reich (1897-1957) foi um psicanalista austríaco, discípulo de Sigmund Freud que criou, a partir da Psicanálise, uma nova abordagem terapêutica que, além das intervenções verbais de fundamentação psicanalítica, também inclui intervenções corporais. Segundo Reichert (2004, p. 57), sua ideia em relação a educar, se fundamenta na “necessidade de educar o educador e incentiva o adulto a buscar mais consciência sobre a importância de suas ações e reações junto aos pequenos, na medida em que a infância de pais, cuidadores e professores reflete-se em seu modo de educar”.

dispostos a se envolverem e experienciarem as coisas do mundo. Em virtude da curiosidade que os impulsionava a analisar e explorar cada objeto ou substância que entrava em contato com suas pequenas mãozinhas, seus pés, sua barriga, enfim, seu corpo, que muitas vezes, ainda encontrava dificuldades para controlar os seus movimentos. 29- 

Cunha (2012) destaca essas experiências como vivências expressivas, essenciais desde os primeiros anos de vida. Para tanto, salienta a relevância delas nos ambientes escolares:

As instituições de Educação Infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. No que diz respeito às linguagens expressivas, esses são os fatores fundamentais para que elas se desenvolvam plenamente (CUNHA, 2012, p. 17).

Essa curiosidade com relação aos bebês de quem e com quem falo, demonstrou o quanto eles foram incansáveis em suas explorações, na medida em que observavam e estudavam cada pedacinho daquilo que experienciavam. Examinavam de um lado a outro, de uma ponta a outra, como se fossem paleontólogos, minuciosamente iam revelando o que lhes provocava. Mordendo, batendo, friccionando, lambendo, enfim, relacionando-se, revelando o universo que muitas vezes ainda lhes era desconhecido.

As reflexões desencadeadas nesta investigação sinalizaram a relevância da postura dos adultos diante do Bebê-Potência, uma vez que tal postura pode limitar ou ampliar a potência que os bebês carregam desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, estas constatações fortaleceram a ideia já defendida por Duarte Jr. (2010) sobre a necessidade de “educarmos nossos sentidos, em prol de uma educação do sensível”.

Essa compreensão foi direcionando as reflexões em torno das experiências sensoriais e sensíveis, em que os bebês provenientes do contexto de um berçário de escola pública entravam em relação com as múltiplas linguagens da arte, através das quais foram fiéis aos seus modos próprios e potentes de se relacionarem. 30-




Num ritmo intenso e repetitivo, buscavam, planejavam e executavam



possibilidades infinitas, interagindo com o que lhes era oferecido, assim como com aquilo que estava a sua volta. Aquilo que muitas vezes, era inusitado aos olhos do adulto, porém, para eles, representava a potencialidade para suas explorações, descobertas e aprendizagens.

Impulsionados por essas experiências sensoriais e sensíveis, os bebês criavam seus próprios saberes que, muitas vezes, não eram considerados nas propostas que lhes eram oferecidas. Richter e Barbosa (2010) identificam essas interpretações dos bebês como saberes, que nem sempre são reconhecidos como tal:

Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós — em nosso corpo — e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (RICHTER e BARBOSA, 2010, p. 87).

E através desses canais de interação, foram transformando e transformando-se, impulsionados pela sua sensibilidade, posicionando-se diante de seus desejos e do desejo dos outros, passando a interagir, desse modo, no contexto ao qual pertenciam. E assim, também foram criando seu universo próprio em que criavam regras que ora eram exigidas, ora cumpridas. 31- .

Ao mesmo tempo que possuíam essa potência em investigar e explorar, em determinados momentos, os bebês sinalizavam a necessidade de tempo para que pudessem compreender e, de certa forma, aceitar o que estava diante deles. Com seu tempo que é todo próprio, analisavam detalhadamente aquilo que lhes despertava, relacionando-se e gradativamente avançando em suas descobertas. Rinaldi (2012) salienta a importância de estarmos abertos aos outros:

[...] escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos. É uma palavra que não deveria ser dirigida somente às crianças. Em particular, escutar é dar a si próprio e aos outros um tempo para ouvir. Por trás de cada ato de escuta, há um desejo, uma emoção, uma abertura às diferenças, a valores e pontos de vista distintos (RINALDI, 2012, p. 208-209).

Sem pressa, diferentemente da relação que nós, adultos, na maioria das vezes estabelecemos com o tempo, eles iam entregando seus corpos ao desconhecido, ao que desejavam descobrir e transformar. E à medida que se sentiam seguros e confiantes, eram impulsionados a se aventurar nessa vivência com os Materiais Potencializadores transformando-se gradativamente numa rica experiência sensorial e sensível.

Conforme os bebês da pesquisa iam ampliando seus repertórios de experiências, eram impulsionados a compartilhar suas sensações e sentimentos com os seus pares e adultos, passando a interagir no e com o mundo, potencializando não somente os materiais, mas tudo o que os tocava e os chamava. Ao observar os gestos que os levavam a se conectarem ao universo das texturas, cheiros, cores e sabores, os bebês mostravam-me que tinham muito a me dizer, principalmente no que dizia respeito a sua alegria e satisfação em “misturarem-se” com esta diversidade para desvendarem o que Holm (2007) chamaria de *narrativas sublimes* (p. 14), ou seja, aquilo que ia além dos limites.

Num sentido de respeitar seus interesses e potência, que nem sempre foram reconhecidos no planejado, no organizado e / ou programado pelos adultos, foi preciso considerar que enquanto alguns bebês sinalizavam seu interesse em explorar, entregando-se às descobertas, outros demonstravam a necessidade de um tempo maior, não necessariamente para se interessarem pelo que lhes era proposto, mas para observarem o que estava a sua volta e que lhes despertava outros interesses, considerados inusitados, muitas vezes, aos olhos dos adultos.

Ao mesmo tempo que deveriam ser considerados os interesses pessoais dos bebês, foi preciso também compreender que esses mesmos interesses estavam fortemente ligados a outros fatores, como explica Pillotto (2007):

A percepção se estrutura através de processos seletivos, a partir das condições físicas e psíquicas de cada aluno, e ainda a partir de certas necessidades e expectativas deles e do professor. Frente aos incontáveis estímulos que chegam continuamente, esta seletividade representa uma primeira instância da filtragem de significados. Em outras palavras, tudo que é absorvido pelo professor e alunos dentro e fora da escola, influencia na filtragem do que se deseja perceber: interesses, necessidades, dúvidas, problemas, entre outros (PILLOTTO, 2007, p. 120).

Desse modo, os bebês se apresentaram para mim, demonstrando seus múltiplos interesses e necessidades, sinalizando-me quase que constantemente que tais interesses e necessidades não podem ser uniformizados ou planejados, como se suas atenções tivessem de ser voltadas unicamente ao que lhes era apresentado.

Após as reflexões desenvolvidas a partir desta Dissertação de Mestrado que trata da educação de Bebês-Potência — buscando proporcionar experiências sensíveis e sensoriais para crianças e professores —, compartilho estas minhas considerações e compreensões acerca das relações que esses bebês estabeleceram com os Materiais Potencializadores. Convicta de que ao explorarem esses Materiais, os bebês sinalizaram sua sensibilidade em ressignificar e compartilhar não somente o oferecido a eles, mas também e acima de tudo, o que despertava seus interesses, não se restringindo-se unicamente ao proposto pelas intervenções realizadas no berçário.

Contudo, observei que mesmo com esse impulso e vontade própria, ao escaparem muitas vezes do proposto ou normatizado pelos adultos, os bebês mostravam o quanto estavam se disciplinando às expectativas desses mesmos adultos, haja vista que era recorrente o fato de se certificarem da aprovação para só depois realizarem suas ações. Concordo com Hadres (2014), quando ao observar crianças de dois anos que tentam burlar as normas estabelecidas nos berçários acabam muitas vezes, também capturadas a sua disciplina, pois

[...] a educação das crianças bem pequenas não escapa à domesticação, o disciplinamento através da repetição incansável da rotina, da normatização dos procedimentos, da observação e registro minucioso de cada indivíduo para se estabelecer a potência e o tratamento mais adequado para o alcance do máximo poder sobre o corpo (HADRES, 2014, p. 41).

Buscando escapar ao que lhes impunham os adultos, foi possível perceber que o ritmo dos interesses que moviam os bebês era extremamente dinâmico, comparado à lógica adulta, fato que me impulsionou a repensar a prática pedagógica desenvolvida no contexto pesquisado. Tomei como base a constatação de que para os bebês, as possibilidades apresentadas eram múltiplas e constantes, confirmando assim Barbosa (2014, p. 82), ao se inspirar na ideia de Hannah Arendt (2004) com relação a capacidade dos bebês em iniciar algo novo:

Cada criança que nasce é um desafio, uma interrupção, uma interrogação ao trazer consigo outras possibilidades de agir. Inclusive ser diferente de como a conhecemos ou a concebemos a partir de nossas teorias. Neste sentido, elas trazem questionamentos também à instituição educacional e ao currículo (BARBOSA, 2014, p. 82).

Estar atenta tanto às perguntas quanto às respostas que esses bebês foram me colocando ao longo desta investigação, remeteu-me ao meu ser criança, a lembranças de um tempo em que tive muitas dúvidas caladas e outras tantas respondidas a partir do meu contato, de minha interação e convívio com as coisas do mundo. Com o passar do tempo, fui me dando conta de que este mundo nem sempre me era apresentado da forma como o imaginava e o sentia, o que me exigiu conhecê-lo a partir de minhas experiências.

E assim, fui descobrindo que a imensidão que o constitui não me permitia descrevê-lo ou senti-lo igualmente às outras pessoas. E esta passou a ser uma das contribuições mais significativas desta Dissertação de Mestrado, pois compreender “*como os saberes são gerados e nascem*”, é aceitar que não existe um único modo de sentir e compreender este mundo e que é preciso ter a humildade para reconhecer esses outros modos, assim como ter a sensibilidade para compartilhar esses modos de ser criança que, conseqüentemente, se ampliarão a partir desta interação.

Ao observar os bebês, foi possível perceber que possuem modos muito particulares para compreender a diversidade, que de uma hora para outra fez parte de sua existência e que coube a cada um deles explorar e enfrentar o desconhecido, o temido, o encanto, a beleza, enfim, a diversidade existente no contexto daquele berçário. Afirmando ainda que os modos como eu, como professora/pesquisadora, enxerguei os *propósitos* e *despropósitos* que emergiram destas experiências dos bebês, comprometeram-me diante da compreensão deles em relação à diversidade apresentada pelo espaço coletivo escolar.

Compreendo também que esse mesmo contexto escolar muitas vezes impõe um mundo já pronto, no qual resta aos bebês apenas seguirem as normas estipuladas. Assim, acabamos subestimando-as enquanto capazes e potentes. Portanto, faz-se necessário repensarmos a educação que promovemos na Educação Infantil, pensando-a a partir de uma educação mais significativa e sensível.

Ao longo desta Dissertação, fui fortalecendo algumas ideias relativas à potência dos bebês, na medida em que foram me sinalizando, a cada encontro, sua sensibilidade diante do que lhes era proposto, assim como do que não era pensado *para e com* eles. E assim, fui permitindo que me levassem pelos caminhos trilhados por eles, o que gradativamente me levou a compreender as respostas que foram me dando, diante das questões que me moveram a esta pesquisa, mostrando-me com muita disposição e criatividade como exploravam os Materiais Potencializadores, como o tempo e o espaço interferia nas relações estabelecidas nesse contato e como ele interferia no estabelecimento de suas interações.

Compreender que os bebês aceitavam o modo como eu lhes apresentava meu mundo ampliou minha responsabilidade diante do que lhes propunha, ao mesmo tempo que tive de aceitar a constante “fuga” que demonstravam os modos próprios e possíveis de os bebês se relacionarem no berçário. Como ensina Nörnberg (2013), fiquei atenta “aos movimentos infantis, compreendendo as narrativas gestuais e orais das crianças, tomando-as como “conteúdo” para as situações de construção de conhecimento” (p. 109). Essas relações deram visibilidade à potência que os constituem e conduziram-me a pensar e repensar acerca das possibilidades que respeitassem esta potencialidade dos bebês investigados.

Para compreender esta potência dos Bebês, foi preciso muito mais do que se fundamentar teoricamente, mas acima de tudo, exigiu-me a sensibilidade para ouvir o que tinham a dizer; humildade para reduzir meus interesses; e sabedoria para compartilhar e interagir com eles. E com isso, fui percebendo que a postura do professor/pesquisador é de extrema importância para dar força ao Bebê-Potência. Um ser que me mostrou sua inteligência, sua memória e sua sensibilidade ao se encantar, se alegrar, se entristecer, sentir saudades e interagir.

Nesse sentido, acredito que em respeito a este vínculo construído ao longo da investigação, os achados desta pesquisa serão amplamente compartilhados com os envolvidos, através de momentos com os familiares e equipe escolar, assim como, através da organização de encontros periódicos com as crianças para que possam observar os diferentes registros fotográficos e de vídeo realizados ao longo da investigação, inspirando-os cada vez mais em suas relações com a diversidade de Materiais Potencializadores existente no contexto escolar.

Nesta Dissertação, senti necessidade de narrar e apresentar os Bebês-potência em suas ações e interações com os diversos materiais que possibilitaram que pudessem se expressar sensorialmente e sensivelmente. Em nenhum momento deixei de respeitá-los e protegê-los como pesquisados e, acima de tudo, como seres humanos. Saliento que minha postura de pesquisadora exigiu que estivesse sempre atenta para compreender os “sinais” que as crianças insistentemente enviavam-me na tentativa de se comunicarem e se relacionarem comigo, com as professoras e com o mundo a sua volta. Esse foi o “melhor jeito” que encontrei para dar visibilidade aos modos como esses bebês se apresentaram nesta investigação.

Pensar e oferecer uma diversidade de Materiais aos bebês de forma respeitosa e coerente num espaço de berçário auxiliou-me a compreender sua importância como possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis. Contudo, os conhecimentos desencadeados a partir dessas experiências não podem ser direcionados unicamente à Arte, visto que partiram inicialmente via arte, mas não se restringiram a ela, estendendo-se aos conhecimentos científicos, às relações sociais, afetivas e sensoriais. Ao fazer essa consideração, desvinculam-se as possibilidades apresentadas nesta pesquisa, da intenção de propagar uma metodologia ou um modelo para desenvolver a arte nos berçários, uma vez que tais experiências devem fazer parte da Educação Infantil como um todo, resgatando assim *os brilhos dos inícios*.

Desejo que este estudo possa trazer inspirações e brilhos aos profissionais da área da educação: professores, graduandos da pedagogia, diretores de escolas, pais, enfim educadores em geral, no intuito de continuarem ampliando e apontando novos caminhos por uma educação sensível, iluminada pelas múltiplas experiências desencadeadas no contato dos Bebês-Potência com os Materiais Potencializadores, no contexto dos berçários.

Quando buscava dar conta de uma Dissertação que tratasse de bebês e materialidades, fui também atentando que a pesquisa intervenção com “*Materiais Potencializadores e os Bebês-Potência: Possibilidades de Experiências Sensoriais e Sensíveis no Contexto de um Berçário*” só foi possível porque ao longo desses meses, observando as crianças, através do toque e do sensível manifesto pela sua pele, mãos, cheiros, gostos, texturas, amores, choros, mágoas, enfim, pelas suas descobertas, me auxiliaram a compreender e apropriar-me do seu linguajar no mundo. E assim, mostraram-me que outros modos crianceiros de pensar a Educação Infantil, a educação das crianças no berçário, são possíveis.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2012.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. Disponível em: <<http://fipa.com.br/facfipa/ise/pdf/capitulo1.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

ANDRADE Sandra dos Santos In:MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ARENDT, H. **A vida do espírito**. Tradução Antonio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da Família**. Rio de Janeiro.1981.

BARBIER, René. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES-GDF, julho 2002. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>>. Acesso em: 6 de abr. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/asespecificidadesdaacaopedagogica%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/asespecificidadesdaacaopedagogica%20(3).pdf)>. Acesso em: 20 set. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas Infantis**: contribuições e reflexões. Artigo digitalizado S/d.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura**: teoria e prática, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. 283f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. Qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? **Educação de crianças em creches**. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009. Ministério da educação Brasil. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18165615-Educricancascreches.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis: Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>.

BARROS. Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Editora Leya, 2013.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**. As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil. 2008.

BASSI, Lanfranco. As crianças não separam experiência e saber. **Pátio – Educação Infantil: Documentação Pedagógica**, Porto Alegre, v. 4, n. 12, p. 16-19, nov./fev.2006.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRAILOVSKY, D. **La escuela y las cosas**. La experiencia escolar a través de los objetos. Rosario: Homosapiens, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.130p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

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

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRUNER, Jerome. **El habla del niño**. Barcelona: Paidós, 1995.

BUCKINGHAM, David. Repensando a Criança-consumidora: Novas Práticas, Novos Paradigmas. **Escola superior de propaganda e marketing**. Comunicação, mídia e consumo. São Paulo, ano 9, vol. 9, n. 25, p. 43-72, ago. 2012.



CASTRO, L. R. de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R. de & BESSET, V. L. (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude** (p. 21-42). Rio de Janeiro: NAU, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ Marilena. **Experiência do Pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. **Investigação com Crianças**. Perspectivas e Práticas. Porto: Editora Porto, p.123-140, 2005.

CONTRERAS, José; PEREZ, Nuria. **Investigar La experiência Educativa**. Madrid; Ediciones Morata, 2010.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez Editora, p. 31-50, 2009.

CORSARO, William A. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. In: SANTOS, S. V. S. dos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014.

CORSARO, William A. **The Sociology of Childhood**. Thousand Oaks. Pine Forge Press, 1997.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Infância e diversidade: as culturas infantis. In: 24ª Reunião Anual de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2001, Caxambu - MG. **Anais...** Petrópolis: Vozes, p. 1-9, 2001.

CUNHA, Susana. Experimentos e experiências na pesquisa. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria/RS: Ed da UFSM, 2013, p. 201-224.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. **As artes do universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. Cenários da educação infantil. **Revista Educação e Realidade**, 30 (2): 165-185 jul/dez 2005.

CUZZIOL, A. P. G. **“Pequenos-Gigantes” entre si**: notas etnográficas acerca da capacidade e da disponibilidade dos BEBÊS em viver socioculturalmente. 2013.155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Proust e signos**. Tradução de Antônio Piquet e Robert Machado. 2.ed.Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1987.

DELEUZE; GUATTARI. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971. [Texto originalmente publicado em 1938].

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança de rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel (orgs.). **Alguns modos de significar a infância**. Porto Alegre, Ed. Mediação 2012.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

\_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Editora Criar Edições, 2013.

\_\_\_\_\_. **Por que arte-educação?** 22. ed. Campinas SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Editora Criar Edições, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

FERREIRA, Manuela. “– Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

FLEITH, D. S. & ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o clima de criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 21, nº 01, Brasília, 2005.

FOCHI, Paulo Sérgio. **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 (Programa de Pós-Graduação em educação – Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 47-59, 2004.

FORTUNA, Tânia Ramos. O que quer uma criança? Apontamentos sobre a infância contemporânea. **Educação e Infância**, n. 17. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao\\_e\\_infancia/Trabalho/02\\_21\\_10\\_O\\_que\\_quer\\_uma\\_crianca\\_\\_\\_Apontamentos\\_sobre\\_a\\_infancia\\_conte.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_infancia/Trabalho/02_21_10_O_que_quer_uma_crianca___Apontamentos_sobre_a_infancia_conte.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2014.

GIROUX, Henry A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). **Cultura Infantil: A construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em educação – Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em Creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. Trabalho apresentado no GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos na 31ª Anped em 2008. **Anais...** Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4807--Int.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

HADRES, Diná. **Essas crianças de dois anos! Por onde nos escapam, quando não estão nem aí para os combinados?!** Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização Educação Infantil. UFRGS/MEC. 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art – Os Primeiros passos com a arte**. São Paulo, SP: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar Arte**. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2006.

JAMES, Allison. Give a voice to children's voice: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropology**, v. 109, n. 2, p. 261-272, jun. 2007.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KOHAN, Osmar Walter. Vida e Morte da infância, entre o humano e o inumano. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 35, n. 3, p.125-138, set/dez., 2010.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n 19, p. 20-28. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LECLERCQ, Stéfan. Deleuze e os bebês. Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2002. p. 19-29.

LEITE Maria Isabel, As culturas infantis nos espaços Escolares – Presença ou ausência? In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte e BOHN, Letícia Ribas D. (orgs.) **Arte /Educação: Ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville, SC Editora Univille, 2014.

LYOTARD, Jean-François. **Lecturas de infancia**. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

MAISONNET, R.; STAMBAK, M. Juegos motores em niños de 12 a 18 meses. In: **Los bebés entre ellos: descubrir, jugar, inventar juntos**. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1984.

MALAGUZZI, Loris. "História, ideias e filosofia básica". In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARIN-DIAZ, Dora Lilia. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? **Educ. Real.** [online] vol. 35, n. 03, p. 193-211. 2010.

MARQUES, Francisco. **Muitos dedos: Enredos – Um rio de palavras deságua num mar de brinquedos**. Petrópolis: Editora Fundação, 2005.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

MATISSE, Henri. É preciso olhar a vida inteira com olhos de criança. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 132, p. 737, out/dez 1973.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFRGS, 2009.

MEIRA, Marly Ribeiro e Pillotto Sílvia. **Arte, Afeto e Educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

MEIRA, Marly Ribeiro. Pedagogia do Acontecimento. ANPED-SUL. Mesa-redonda n. 63 – Eixo Temático 6: Educação, Cidadania e Intercultura. **Anais...** 2002. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,\\_cidadania\\_e\\_intercultura/Mesa\\_Redonda/01\\_21\\_12\\_m63-268.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,_cidadania_e_intercultura/Mesa_Redonda/01_21_12_m63-268.pdf)>. Acesso: 21 set. 2014.

MORAES Vinícius. Paiol de Pólvora. Disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

MOREIRA Marco A. **Subsídios Teóricos para o Professor Pesquisador em Ensino de Ciências**: Teoria da aprendizagem significativa - Compilação de trabalhos publicados ou apresentados em congressos sobre o tema Aprendizagem Significativa, a fim de subsidiar teoricamente o professor investigador, particularmente da área de ciências. 1. ed. Instituto de Física, UFRGS, Brasil. 2009 Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2014.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. 14. ed. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NÖRNBERG. Marta. Do berço ao berçário: a instituição enquanto morada e lugar de contato. **Revista Pró-posições**. Campinas, SP, v. 24, n. 3 (72). 99-116.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches**: crianças, faz de conta e Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, nº 87, p. 62-70, Nov. 1993.

OLIVEIRA, Formosinho J.; McClellan, D.; Lino, D.; Katz, L. **Educação Pré-Escolar**: A Construção Social da Moralidade. Lisboa: Texto Editores, 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Linguagens expressivas e modos de relação com o mundo**: Sentidos da arte na educação infantil. Universidade Federal Fluminense (UFF). Resumo apresentado no II Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança. Pesquisa com crianças: Desafios éticos e Metodológicos. UFRGS, Agosto/2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. **Introdução à Filosofia da Educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: AVERCAMP, 2007.

PEDROSA, Maria Isabel. **A Surpreendente descoberta**: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos. Brasília: MEC. 2009a. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18165615-Educricancascreches.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009; p. 51 – 58.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Pesquisa com crianças**. Infância em Pesquisa. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 2012.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. 2. ed. Joinville, SC: Univille, 2003.

PILLOTTO, S. S. D. A arte e seu ensino na contemporaneidade. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra (Orgs.). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó/ SC: Editora ARGOS, p. 35-53. 2008.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Educação pelo sensível. **Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação, ISSN 1981 - 9943 Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, mai./ago. 2007.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Uma Educação pela Infância**: Diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.

PILOTTO, Silvia Sell Duarte. As linguagens da arte no contexto da educação infantil. In: PILOTTO, Silva Sell Duarte (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville-SC: UNIVILLE, 2007. p. 17-28.

PROJETO Político Pedagógico Escola Municipal de Educação Infantil – Rio Grande do Sul, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIAS, A. L. G. de et al. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, p.19-47, 2002.

RAPOPORT, Andrea; FILHO, Gabriel; KAERCHER, Gládis; MELLO, Maura; MACHADO, Patrícia; CUNHA, Susana. **O Dia a Dia na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

READ Herbert. **A Educação pela Arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

REICHERT, Evânia. **Infância**: A idade Sagrada Anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos. 2. ed. Porto Alegre: Edições Vale do Ser, 2009.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 1. ed. Tradução Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 113-122.

SARAMAGO José. **Deste Mundo e do Outro**. Lisboa: Editora Arcádia, 1971. p. 190-192,

SARMENTO, M. Jacinto. Geração e Alteridades interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 19 set. 2014.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As crianças**: contextos e identidades. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Quotidiano densos – a pesquisa sociológica dos contextos de ação educativa. In: GARCIA, Regina Leite (org.) **Métodos de todos contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 91-110.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Coleção em Foco: Edições Asa, Porto, 2004.

SHINYASHIKI, Roberto. **Tudo ou nada**. 11. ed. São Paulo: Editora Gente, 2006.

STAMBAK, Mira et al. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Tradução do espanhol: Suely Amaral Mello; Maria Carmem Silveira Barbosa. Revisão técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria. Campinas: Autores Associados, 2011. 196 p.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). **Cultura Infantil**: A construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judite (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, p. 33-46. 2004.

TARDOS, A; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judith (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2011.

TONUCCI, Francesco. **Frato 40 anos**. Com olhos de criança. Tradução Maria Carmen Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre Crianças – A construção social de sentimentos na interação de pares, p. 40-70. **Produzindo Pedagogias Interculturais na infância**/ SARMENTO, Manuel Jacinto [et. al.]; DORNELLES, Leni Vieira (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VARGAS, Gardia M. S. de. **Bebês em suas experiências primeiras**: perspectivas para uma escola da infância. Tese submetida ao programa Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

VASCONCELOS Teresa. **Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância** (Última Lição) Ed. Media XXI. Publicado por Media XXI Coleção: Estudos e Reflexões Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. 2012.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 30, n. 2, p. 261-272, jul./dez. 2005. Tema do fascículo: Dossiê Arte e Educação. Arte, Criação e aprendizagem.

ZORDAN, Paola. Aulas de artes, espaços problemáticos – Reunião Anual da ANPED (30:2007: Caxambu) ANPED: 30 anos de pesquisa e comprometimento social. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD-ROM disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/30277>>. Acesso em: 21 set. 2014.

ZORDAN, Paola. Aulas de artes, espaços problemáticos. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 2007.

ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. **Revista digital LAV**, Santa Maria, Ano III, Nº 05, 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2135/1297>>. Acesso em: 22 set. 2014.



## ANEXO A – Relação de Materiais Potencializadores/espços/Bebês

RELAÇÃO MATERIAIS POTENCIALIZADORES	ESPAÇO	BEBÊS										TOTAL
		BETINA	PAULO	RAQUEL	SOFIA	PEDRO	LAURA	JOÃO	ANA	JULIA	LAÍS	
		07MESES	09MESES	11MESES	15MESES	21MESES	22MESES	23MESES	23MESES	24MESES	26MESES	
1- ÁGUA/CORANTE	PÁTIO CENTRAL			X	X	X	X	X	X	X	X	8
2-GELECA VERDE	PÁTIO FUNDOS					X	X		X	X		4
3-RETALHOS MADEIRA/ESPAGUETES	BERÇÁRIO		X			X	X		X	X		5
4-RETALHOS MADEIRA/ESPAGUETES	CADEIRA DE COMER	X		X	X							3
5-RETALHOS MADEIRA/ESPAGUETES	S.RECREAÇÃO	X		X	X							3
6-BOLINHAS/CUBOS DE GELO ARTIFICIAIS	PÁTIO CENTRAL				X	X	X	X	X	X	X	7
7-TINTA AMIDO MILHO/CORANTE	S.RECREAÇÃO					X	X	X	X	X		5
8-TINTA AMIDO MILHO/CORANTE	PÁTIO CENTRAL			X	X	X	X	X	X	X	X	8
9-MASSA MODELAR CASEIRA	REFEITÓRIO				X	X	X	X	X	X		6
10-MASSA MODELAR BORRA CAFÉ	CADEIRA DE COMER	X		X	X							3
Nº ENCONTROS P/BEBÊ		3	1	5	7	7	7	5	7	7	3	52

## ANEXO B – Receitas e Moldes

Minha vó e minha mãe sempre labutaram na culinária e na costura. Duas criativas e irreverentes costureira e cozinheira. Cresci entre gigantescas folhas de moldes e grossos cadernos de receitas. Apesar de tantas receitas e moldes, vovó e mamãe sempre foram de inventar moda, alterar ingredientes, inverter os cortes, desmanchar, desconfiar e descobrir.

Em primeiro lugar vou falar da mãe de minha mãe... Vó Maria gostava de sapecar a terminação “oré” nas palavras:

-Vai chover. Vamos emboré!

- Vou levar a maquinoré para concertar.

A gramática dessa língua, entretanto, sempre foi uma de enigmas;

- Cuidadoré. Perigo tem!

- Estou indo. Vou só pegar o deré.

- Corre. Avisa que acabou o poroporé.

Afinal, qual a regra para essa colagem de sufixos? “Pó” vira “poroporé”, “documento” vira “deré”, “cuidado” vira “cuidadoré”... Várias hipóteses vêm sendo analisadas: “depende da tonicidade da palavra”, “depende do número de sílabas”, “depende do ritmo da frase”, “influência de algumas línguas indígenas”, “depende do dia, da hora, do interlocutor”, “ela era muito cuidadoso com as suas tristezas”...

Vó Candota, vó da vó Maria, nunca frequentou escola, mas tratava de todos os doentes daquelas redondezas do sul de Minas. Já nos anos de 1860, costumava preparar pequenos comprimidos, verdadeiramente milagrosos! elaborados a partir de bolor da laranja- aquilo que Alexander Fleming, 1928, iria batizar com o nome de penicilina.

(Você aí do outro lado do papel deve estar lendo e torcendo o nariz. “Então esse escrevinhador está querendo dizer que essa tal de Candota foi a verdadeira inventora da penicilina?!”. Não quero dizer isso, mas vou dizer algo mais fabuloso: a tecnologia medicinal a partir do bolor já passeava, há séculos, pelas culturas de diversos povos do nosso planeta. E aí, você e eu nos perguntamos: “Mas como é que pode?!”).

Vou falar agora da filha da minha avó...Como Deus cismou em dar asas aos lápis e às canetas, mamãe desenvolveu a habilidade de riscar os moldes com a

unha do polegar direito. Não demorou muito, passou das linhas dos figurinos para os desenhos das palavras. Com unha calma e rígida, mamãe começou a sulcar as letras cursivas no papel – para isso, executava um cuidadoso movimento circular com o pulso, chegando mesmo a se exhibir nesse curioso balé.

Quando tropeçamos nessa novíssima caligrafia, nós os filhos, começamos a desconfiar das superfícies. Com o tempo, tivemos que desenvolver uma técnica especial de leitura: com a cabeça levemente tombada, de esguelha, era só recolher a luminosidade que escorria nos sulcos – e as frases se revelavam. Podíamos, assim, descobrir qualquer recado unhagrafado na capa da revista, na tampa da caixa de camisa, no desenho do calendário, no batente da porta e até numa página em branco.

Bem acho que estou indo longe demais nas minhas lendas familiares...Contei essas histórias apenas para confessar o seguinte: as palavras “molde” e “receita”, não possuem no meu jeito de respirar nenhuma relação com as “faltas” – falta de criatividade, falta de liberdade, falta de ar. Para mim, “receita” e “molde” são, na culinária, na costura, na escola, na vida, pontos de partida, linhas de largada, convites para a invenção e irreverência.

MARQUES, Francisco. **Muitos Dedos:** Enredos – Um rio de palavras deságua num mar de brinquedos. Peirópolis: Editora Fundação, 2005.

## ANEXO C – Parecer Técnico-Nutricional – Materiais Potencializadores



### **Parecer técnico – Nutricional** ***Materiais potencializadores***

Para a realização do Parecer técnico, os materiais foram confeccionados seguindo literalmente as receitas fornecidas pela autora do trabalho, inclusive com o auxílio de fotos para facilitar na comparação durante o preparo. Para cada uma das receitas, foi feita uma avaliação nutricional embasada em Tabelas de Composição de Alimentos e, depois de prontos, os materiais foram identificados, datados e armazenados na geladeira para a verificação do período máximo de validade. Como as receitas têm ingredientes e formas de preparo específicos, foi importante realizar um Parecer individual para cada material confeccionado.

Durante o processo de experimentação, os bebês poderão colocar o material na boca, o que, no caso, dos materiais resultantes destas receitas, não oferecem riscos a saúde por serem formados da junção de ingredientes comestíveis e atóxicos. Em 3 das receitas o corante comestível é usado para fornecer cor ao material. Para tanto é necessário estar atentos ao fato destes corantes serem confeccionados com corantes artificiais, como por exemplo, a tartrazina. Neste sentido alerta-se para o fato de que algumas crianças podem desenvolver reações alérgicas a esses produtos, portanto, o cuidado com a manipulação destes deve ser reforçado.

Assim como, foi observado que, em três das receitas analisadas, contém amido, fato que também requer cuidados redobrados durante a manipulação na medida em que este produto nos primeiros seis meses de vida não é digerido pelo intestino, pois nos bebês a amilase pancreática (enzima que atua na digestão do amido) não é detectada. Após 1 ano de idade o amido pode ser introduzido a dieta. Neste sentido a inclusão de amido na alimentação do recém-nascido pode provocar diarreia, cólicas e comprometer a função intestinal do bebê (Euclides, 2000<sup>1</sup>). Portanto os bebês não devem ingerir esses materiais, até porque já foi destacado que são materiais confeccionados para a manipulação e, por isso, não devem ser ingeridos.

Contudo, é muito importante resaltar que, mesmo sendo preparados com produtos comestíveis, os materiais confeccionados, não são alimentos. O alimento, de acordo com a ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) é toda substância ou mistura de substâncias, no estado sólido, líquido, pastoso ou qualquer outra forma adequada, destinadas a fornecer nutrição para os tecidos e formação, manutenção e desenvolvimento para o corpo humano.

---

<sup>1</sup> Euclides, M. P. Nutrição do lactente. Base científica para uma alimentação adequada. Viçosa – MG. 2000

Estes materiais denominados potencializadores são destinados para a experimentação, a observação e investigação dos bebês, e devem ser oferecidos a eles sempre sob a supervisão de um adulto, o qual será mediador desta experiência e deverá evitar a ingestão destes pelos bebês, sendo assim, são materiais para a manipulação e devem ser tratados como tal.

### **Geleca de amido de milho – cozida**

#### Ingredientes:

3 Xícaras de chá de amido de milho  
Gotas de corante  
1 copo de água morna (para misturar o amido)  
3 copos de água

#### Modo de preparo:

Colocar os 3 copos de água numa panela e após ferver acrescentar a mistura (do amido de milho /corante/água morna).

Mexa bem, até adquirir a consistência de geleca

No momento da confecção, o material ficou exatamente igual ao demonstrado pelas fotos tiradas. A geleca ficou consistente e elástica, mas depois de um dia de armazenamento na geladeira, o material perdeu a textura inicial e formou grumos, alterando assim uma de suas propriedades organolépticas.

Todas as substâncias apresentam propriedades específicas. Quando essas características podem ser percebidas pelos sentidos humanos, são denominadas propriedades organolépticas, sendo elas: cor, brilho, odor, sabor e textura.

Esta geleca foi conservada durante 10 dias na geladeira e, neste período, a textura modificou, mas o restante das propriedades permaneceram inalteradas, o que nos comprova que o tempo de validade da geleca é 10 dias e, durante este período, poderá ser utilizada com segurança, desde que esteja armazenada na geladeira.

---

### **Massa de Borra de café**

#### Ingredientes:

5 xícaras de chá de borra do café  
1 xícara de chá de amido de milho  
1 xícara de água ,morna.

  
Nicell Bortoli  
Nutricionista  
CRN2 11525

Modo de preparo:

- 1- Reserve 5 xícaras de chá de borra do café
- 2- À parte, misture 1 xícara de chá, de amido de milho com 1 xícara de água morna
- 3- Numa panela, coloque a borra de café com um pouco de água e deixe ferver. Após, acrescente a mistura do amido de milho e água morna
- 4- Mexendo sempre para não grudar. Quando ficar na consistência de mingau está pronto.

No momento da confecção, o material ficou exatamente igual ao demonstrado pelas fotos tiradas pela autora, mas depois de ser armazenado na geladeira a consistência e textura mudaram. A massa ficou com consistência pegajosa e de difícil manipulação.

Mesmo mantendo inalteradas o restante das propriedades (cor, brilho, odor e sabor), a massa não deve ser armazenada. Até porque o objetivo é que os bebês tenham livre acesso ao material, ou seja, a massa poderá ficar com sujidades depois de manipuladas e exploradas pelos pequenos. Portanto a massa de borra de café deve ser utilizada logo após ser confeccionada, não é recomendado que a massa pronta seja armazenada.

Contudo, a borra de café pode ser armazenada após o preparo do café, sendo possível guardá-la em um pote bem fechado na geladeira, por até 25 dias, sem alterar suas propriedades organolépticas. Sendo, indispensável, identificar no pote a data em que a primeira borra foi armazenada para que seja utilizada dentro dos 25 dias de validade.

### **Tinta de amido de milho e corante comestível**

Ingredientes:

- 3 xícaras de amido de milho
- Gotas de corante comestível líquido
- Água

Modo de preparo:

Misturar amido de milho com água fria até adquirir a consistência desejada. (Quanto mais água mais líquida ficará a tinta). Após acrescentar algumas gotas de corante comestível líquido.

Depois de pronta a tinta foi armazenada, em um pote bem fechado, na geladeira. No dia seguinte, a parte sólida do material (amido de milho) se solidificou e se separou da água, mudando um pouco a aparência inicial. Entretanto, bastou misturar as partes para que o material voltasse a apresentar a mesma característica do momento da confecção. A tinta foi armazenada na geladeira durante 20 dias sem haver alterações nas suas propriedades organolépticas. Depois desse período, a textura e o brilho modificaram, sendo inviável a utilização do material.

  
Niceli Bartoli  
Nutricionista  
CRN2 11525

## ANEXO D – TERMOS DE CONSENTIMENTO INFORMADO



### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO INSTITUIÇÃO

Estarei realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar as relações que os bebês estabelecem a partir dos *Materiais Potencializadores* com o grupo de crianças do Berçário da Escola Municipal de Educação Infantil- RS. Para tanto, solicito autorização para realizar este estudo nesta instituição, assim como, ressalto que será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

Os responsáveis pelas crianças que participarão do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Elisete Mallmann e sua orientadora Leni Vieira Dornelles. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Elisete Mallmann, mestranda em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul no município de Porto Alegre. E-mail para contato: elisete.mallmann@gmail.com – telefone: (51)37263065 ou (51) 96750627. Maiores informações no Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3629.

---

Mestranda Elisete Mallmann (FACED/UFRGS)

Porto Alegre, \_\_\_\_ de, \_\_\_\_\_ 2013.

Concordamos que as crianças, que estudam nesta instituição, participem do presente estudo.

Escola Municipal de Educação Infantil

Responsável: \_\_\_\_\_



## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ aceito que o(a) mesmo(a) participe da investigação desenvolvida pela pesquisadora Elisete Mallmann, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações de audiovisual de filmagens e fotografias realizadas das situações do cotidiano escolar. As filmagens e fotografias que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas necessárias.

Estou ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, uma vez que a participação de meu/minha filho (a) é um ato voluntário. Houve a garantia de que esse tipo de pesquisa não compromete ou prejudica em nada o desenvolvimento do meu/minha filho (a).

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Essa pesquisa pode contribuir no campo educacional, por isso autorizo a divulgação das filmagens, das imagens fotográficas e das observações realizadas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado/RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Responsável legal pela criança: \_\_\_\_\_

Nº CPF: \_\_\_\_\_.

Pesquisadora Elisete Mallmann: \_\_\_\_\_.

Leni Vieira Dornelles

Orientadora:

N. CPF: \_\_\_\_\_.





TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A PROFESSORA DA ESCOLA

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora Elisete Mallmann, aluno mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá fazer uso de observações, de análise de documentos escolares, de filmagens e registros fotográficos do cotidiano escolar e de conversas com as crianças e adultos, podendo ocorrer gravações de audiovisual das entrevistas previamente combinadas e consentidas durante o desenvolvimento da mesma. As filmagens e fotografias que serão geradas terão o propósito único de pesquisa.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, filmagens, fotografias e observações realizadas dentro e fora da sala de aula poderão ser necessárias. Por isso, autorizo a divulgação das observações, das análises dos documentos escolares, das entrevistas, das filmagens e fotografias geradas para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado/RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Nome do (a) professor (a): \_\_\_\_\_.

CPF: \_\_\_\_\_.

Pesquisadora Elisete Mallmann: \_\_\_\_\_.

CPF: \_\_\_\_\_.

Leni Vieira Dornelles

Orientadora: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Informações: elisete.mallmann@gmail.com – telefone: (51)37263065 ou (51) 96750627