

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO**

Amanda de Cassia Borges Ribeiro

**DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ENCONTRO COM A AÇÃO DE COMEÇAR-SE NO MUNDO**

Santa Cruz do Sul

2017

Amanda de Cassia Borges Ribeiro

**DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ENCONTRO COM A AÇÃO DE COMEÇAR-SE NO MUNDO**

Dissertação apresentada do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Doutorado. Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Dra. Sandra Regina S. Richter

Santa Cruz do Sul

2017

R484d Ribeiro, Amanda de Cassia Borges
 Docência com bebês e crianças pequenas na educação infantil:
 encontro com a ação de começar-se no mundo / Amanda de Cassia
 Borges Ribeiro. – 2017.
 92 f. : il. ; 30 cm.

 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
 Cruz do Sul, 2017.
 Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina Simonis Richter.

 1. Professores de educação pré-escolar. 2. Educação de crianças.
 3. Educação pré-escolar. 4. Creches. 5. Desenvolvimento infantil. I.
 Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

Bibliotecária responsável: Jorcenita Alves Vieira - CRB 10/1319

**DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENCONTRO COM A AÇÃO DE COMEÇAR-SE NO MUNDO**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós- Graduação em Educação – Mestrado – Doutorado; Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Professora orientadora - UNISC

Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Professora Examinadora – UNISC

Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa

Professora examinadora - UFRGS

Dra. Viviane Ache Cancian

Professora examinadora - UFSM

Santa Cruz do Sul

2017



Dedico esta dissertação a todos que vivem e convivem com os começos! À todos que intencionalmente permitem às crianças viverem sua infância plena e linguageira!

AGRADECIMENTOS

À professora Sandra Richter pelas palavras acolhedoras, incentivos, sugestões de leituras, pela amorosidade, paciência e respeito ao caminho por mim trilhado, pela paciência em considerar o instante da minha descoberta e vivência enquanto pesquisadora e minhas *errâncias*, agradeço pelo privilégio da sua companhia e orientação que enriqueceu minhas reflexões e minha prática em torno da educação da infância.

Às professoras componentes da banca, Maria Carmen Barbosa, Viviane Ache Cancian e Ana Luiza Teixeira, pelas importantes considerações, que me fizeram repensar a escrita, de maneira a qualificar esta dissertação em um cenário de lutas e ressignificações da docência com bebês e crianças pequenas.

Aos meus colegas do mestrado, principalmente às colegas Ana Cristina e Carla, parceria que aos poucos foi se fortalecendo e agora ao final do curso, são amigas que levo para uma vida.

À minha família, minha mãe Mirian, pelo incentivo, apoio e a alegria de acompanhar as vivências e aprendizagens do curso.

Ao meu companheiro e amigo Beto (Adalberto dos Anjos) pela compreensão dos dois anos dedicados a este estudo, por respeitar minha escolha, minhas dúvidas e por dividir a paixão em estar com crianças.

Agradeço à Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, pelo acolhimento, aprendizagens e a possibilidade de viver com os bebês e as crianças pequenas.

Aquilo que se mostra no limiar entre ser e não ser, entre sensível e inteligível, entre palavra e coisa, não é o abismo incolor do nada, mas o raio luminoso do possível.

Agamben (2007, p. 30)

RESUMO

Nesta dissertação apresento uma abordagem bibliográfica e reflexiva em torno da docência na Educação Infantil para interrogar e refletir a especificidade da atenção pedagógica de conviver com bebês e crianças pequenas na creche. O estudo foi desencadeado pela minha convivência com bebês e crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, localizada no interior do Rio Grande do Sul, com o objetivo de destacar a intencionalidade pedagógica em relação à experiência singular dos começos na educação infantil a partir da concepção de natalidade em Hannah Arendt e estudos realizados no grupo de pesquisa LinCE – Linguagem, Cultura e Educação da UNISC. A concepção de natalidade em Hannah Arendt contribui para considerar que os começos se referem ao fato de que nascemos para o mundo, para a linguagem, como singularidade de iniciar algo novo no mundo e como imprevisibilidade do agir em linguagem no mundo comum. A experiência de iniciar-se em linguagem com os adultos exige da docência um planejamento que considere a ludicidade das primeiras aprendizagens no e do mundo, ou seja, a docência na creche solicita organizar um cotidiano de vida e não de escolarização no qual o planejamento cumpre importante função pedagógica de intencionalmente apresentar o mundo aos que nele chegam, trazendo para o estudo o não planejado, o inusitado e o inesperado.

Palavras-chave: Docência. Educação Infantil. Educação de bebês. Natalidade.

ABSTRACT

In this dissertation I present a bibliographical and reflexive approach around teaching in Child Education to question and reflect the specificity of the pedagogical attention of living with infants and young children in the day care center. The study was triggered by my coexistence with infants and young children at the Ipê Amarelo Infantile Education Unit, located in the interior of Rio Grande do Sul, in order to highlight the pedagogical intentionality in relation to the singular experience of early childhood education from conception of birth in Hannah Arendt and studies carried out in the research group LinCE - Language, Culture and Education of UNISC. The conception of birth in Hannah Arendt contends that the beginnings refer to the fact that we are born into the world, into language, as the uniqueness of initiating something new in the world, and as the unpredictability of acting in language in the common world. The experience of starting in language with the adults requires of the teaching a planning that considers the playfulness of the first learning in the and of the world, that is to say, the teaching in the crèche asks to organize a daily life of schooling in which the planning fulfills important pedagogical function of intentionally presenting the world to those who arrive at it, bringing to study the unplanned, the unexpected and the unexpected.

Keywords: Teaching. Child education. Education of babies. Birth.

Sumário

| | |
|---|-----|
| 1 Inquietações e interrogações de uma docência com bebês e crianças pequenas..... | 10 |
| 1.1 Caminhos para escrever uma docência com bebês e crianças pequenas..... | 17 |
| 2 Ação educativa com bebês e constituição no mundo..... | 24 |
| 2.1 Educação Infantil no Brasil: da assistência à força educativa..... | 25 |
| 2.2 Mundo comum e educação de bebês: de que <i>mundo</i> falamos?..... | 32 |
| 3. Educação infantil e começos no mundo..... | 43 |
| 3.1 Docência como encontro com meus começos..... | 46 |
| 3.1.1 Ser educadora de bebês e crianças pequenas..... | 52 |
| 3.2 Encontros do bebê e da criança pequena na creche..... | 57 |
| 3.3 Planejar encontros pedagógicos com a ação de <i>começar-se</i> no mundo | 61 |
| 3. 4 Bebês e crianças pequenas: brincar com a novidade do mundo | 67 |
| 4 A imprevisibilidade do encontro na creche..... | 778 |
| Referências | 85 |

1 INQUIETAÇÕES E INTERROGAÇÕES DE UMA DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

A docência com bebês e crianças pequenas¹ na creche² é muito recente na Educação Básica e, portanto, configura um tema de estudos pouco debatido na formação docente e na pesquisa educacional. A novidade que os bebês e as crianças pequenas trazem ao debate educacional torna necessária a revisão tanto nas concepções de ação pedagógica com bebês e crianças pequenas quanto das concepções de educação das infâncias.

Essa dissertação nasce do encontro entre minhas angústias, incertezas, curiosidades e desafios vivenciados como educadora e a potencialidade do movimento para tornar-me pesquisadora, de adentrar em um caminho investigativo que circunda a inquietação de estudar a experiência dos começos, de um começar- se no mundo que, para Hannah Arendt (2015, p. 220), “[...] não é o início de uma coisa, mas de alguém que é ele próprio um iniciador”. Um desafio não somente de escrita, mas de escolha do tema, que além de interrogar meu percurso de formação docente na Educação Infantil exige enfrentar a invisibilidade dos bebês e o não-lugar da creche no sistema educacional (BARBOSA; RICHTER, 2013).

Para escrever e encontrar a melhor maneira de estudar o que considero relevante no campo da Educação das Infâncias, proponho nessa dissertação entrelaçar minha experiência de educadora na creche à experiência de aprender a pesquisar a complexidade educacional da docência com bebês e crianças pequenas para tecer possibilidades de novos começos, novos desafios, novos

¹ Barbosa (2010) considera o bebê como a criança até 18 meses de vida. Após essa idade, elas são chamadas de crianças pequenas.

² A Lei Nacional de Diretrizes e Bases de 1996, seguindo a Constituição Federal, mantém a divisão em dois níveis: creche para as crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para as de 4 a 6 anos. A mesma lei, vai tornar claro o compromisso ao estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade o desenvolvimento integral das crianças. A escolha dessa terminologia, que desconsiderava a história das instituições educacionais brasileiras, fortaleceu o recorte da unidade Educação Infantil e fragilizou o binômio cuidar e educar crianças dos 0 aos 6 anos.

inícios, outros mundos (ARENDRT, 2015).

A escrita acadêmica, como composição das leituras e releituras realizadas no percurso dos estudos realizados implicou escolhas e decisões que se transformaram em um princípio de ação que, por sua vez, transformaram minha escrita. Nesse emaranhado, o que foi surgindo desenhou outros modos de pensar e enfrentar as inquietações diante da complexidade da tarefa cotidiana de intencionalmente acompanhar as primeiras aprendizagens dos novos que chegam ao mundo.

Compartilho neste estudo a experiência estética do encontro com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil e dessa convivência refletir a constituição da especificidade de uma docência na creche. Se a experiência ética “implica colocar-se em atitude de respeito à condição humana de buscar sentido para o viver junto” (BRASIL, 2009, p. 109), comprometer-se com escolhas e ações valorativas, a experiência estética permite a sensibilidade de pensar os fazeres docentes tanto como intencionalidade pedagógica de intervir nas interações do cotidiano quanto ser por eles transformada na docência. Nessa intenção, a ação docente não se traduz apenas em fazer alguma coisa com ou para alguém, mas antes em conviver e ser afetado nesta interação com o outro. O desafio estético, “torna-se justamente o privilégio de quem tem por profissão a responsabilidade de acompanhar e compartilhar as primeiras aprendizagens das crianças pequenas no tempo e no espaço coletivo da educação infantil” (BRASIL, 2009, p. 109-110).

Escrever esta dissertação foi um ato de afirmar a Educação Infantil – creche e pré-escola – como primeira etapa da Educação Básica em um momento histórico de disputas e negociações na implantação de políticas públicas em torno dos direitos de bebês e crianças pequenas à especificidade de ações educativas que considerem a temporalidade de seus começos no mundo. Nossas opções e ações educacionais são sempre historicamente situadas no cenário político das negociações, isto é, no agir no mundo. Se consideramos, com Hannah Arendt (2015), a política como ação no mundo, na qual a organização política diz respeito à realização de coisas em comum, as opções e ações educacionais são invariavelmente relativas à convivência entre diferentes (ARENDRT, 1998).

Diante da sugestão arendtiana da concepção de “política” como emergência do “caos absoluto das diferenças” (ARENDDT, 1998, p. 21), defendo e luto por uma educação que considere a relevância da especificidade educacional de intencionalmente acompanhar a experiência dos começos – infâncias – como modo de reivindicar uma sensibilidade pedagógica ao acontecimento educacional que é *começar-se* no mundo e uma ética da responsabilidade pelos novos que chegam ao mundo, pensamento este que coaduna com o pensamento de Jorge Larrosa (1998) quando escreve que

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa (LARROSA, 1998, p. 234).

Para o autor, a educação se dá no acolhimento de cada novo ser humano que chega ao mundo, na resposta as suas singularidades, procurando entender e estar disponível para suas especificidades e, principalmente, promover a renovação do mundo pela potência do encontro entre os mais experientes com os recém-chegados. Significa compreender a relevância dos adultos favorecerem situações nas quais os novos habitem suas “descobertas” e “invenções”, e ao (des) cobrirem o que está “coberto” de significados já produzidos por uma história, aprenderem a desvendar o que lhes é transmitido para transformá-lo ao inventarem sentidos na imprevisibilidade do agir.

Nessa compreensão, o que proponho é um estudo em torno da relevância educativa de considerar na docência a atenção pedagógica à experiência dos começos no mundo como direito de bebês e crianças pequenas compartilharem momentos prazerosos, de “brincarem” com adultos-professores que se permitem “jogar” e “escutar” o que eles e elas “falam”, ou seja, que se colocam disponíveis para interagir na coexistência. O que, muitas vezes, é extremamente difícil para nós adultos, pois não estamos mais nessa linguagem e, portanto, não podemos compreender o que falam (BRASIL, 2009, p. 29).

A dificuldade está nas crianças empregarem as mesmas palavras – os mesmos gestos, os mesmos sons – dos adultos que as cercam, mas nelas colocarem um conteúdo completamente diferente (LARROSA, 2008). Essa

dificuldade – ou alteridade linguageira entre crianças e adultos, destaca Larrosa (2008), diz respeito à consideração de que "qualquer língua é muitas línguas" e, portanto, "a língua da criança não é a língua da mãe. E não somente porque a língua da mãe seja mais extensa ou inclua mais palavras, mas porque as mesmas palavras não são as mesmas na língua da criança e na língua da mãe" (LARROSA, 2008, p. 284). Aqui, nos defrontamos com um dos grandes desafios nas interações entre bebês, crianças pequenas e adultos na Educação Infantil, pois a coexistência entre crianças e adultos supõe a disponibilidade para enfrentar a alteridade entre diferentes modos de estar em linguagem (BERLE, 2013).

A escolha da profissão é tarefa difícil e decisiva na vida de qualquer um. Não anseio, de maneira alguma, dizer que esta ou aquela escolha são mais acertadas ou errôneas que outras. O que discuto nesta escrita é a escolha do profissional da educação que convive com crianças pequenas como mediadora de interações, educadora de bebês e crianças pequenas. Esta escolha em particular foi, e ainda é, a escolha que me tornou feliz e, como afirma Paulo Freire (1997), para ser professor é preciso gostar do que se faz. Ou seja, a ação educativa é tecida com amorosidade.

O interesse inicial da pesquisa foi desencadeado pela relevância na pesquisa educacional em problematizar as ações pedagógicas desenvolvidas com bebês e crianças pequenas no que se refere às concepções da ludicidade, educação e processos das primeiras aprendizagens. Meu objetivo inicial era discutir as implicações de uma docência que considera a exploração de diferentes materialidades como necessárias vivências e experiências de aprendizagem em espaços no âmbito da creche. Porém, no processo de escrita da dissertação percebi que o encontro entre adultos e bebês na creche vai muito além do planejamento e organização de propostas pautadas em princípios escolarizantes. Talvez inseridas em rotinas que não consideram os tempos das crianças *começarem-se* no mundo. Tempos que, para as crianças pequenas, emergem no instante presente, presente na observação e na experiência de outros modos de viver. Para o bebê o tempo é inaugurado no encontro, em presença do outro, na experiência temporal do agora (STERN, 2007).

A docência com bebês e crianças pequenas demanda um outro tipo de

planejamento, e tal planejamento permite aos professores seguirem as crianças, e não planos. Isso é entender junto com as crianças o significado do trabalho com bebês. Não nego a existência do planejamento, ele existe sim, é e deve ser muito bem elaborado, mas tão é um planejamento dado a priori, numa perspectiva escolarizante, com pontos de chegada pré-definidos. O que existe é a relação humana dos encontros entre bebê/bebê, bebê/criança pequena, bebê/adulto e bebê/materialidades.

A investigação em torno da atenção pedagógica à experiência dos começos, de uma docência atenta aos processos singulares e iniciadores no mundo (ARENDR, 2015) no âmbito da educação coletiva de bebês e crianças pequenas na creche, aqui proposta, parte do “entre - lugar” de minhas reflexões a partir do vivido na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) e os estudos realizados entre 2013 e 2016 no grupo de pesquisa LinCE - Linguagem, Cultura e Educação, vinculado ao PPGEdU da UNISC, em especial aos projetos de pesquisa desenvolvidos e orientados pela professora Sandra Richter.

Tais estudos em torno da educação de bebês e crianças pequenas contribuíram para a abordagem conceitual que desencadeou esta pesquisa. É desse lugar que interrogo o planejamento na creche, a ação docente de planejar e para quem estamos planejando. Que encontros queremos oferecer? Quais vivências são possíveis pensar com e para os bebês e as crianças pequenas? O planejado é importante para o adulto docente ou para os bebês? Questões que permitem interrogar a presença dos adultos pedagogos no universo da educação infantil.

A intenção de interrogar, para repensar a ação docente na especificidade da creche, emerge do interesse pedagógico em considerar que um planejamento pode apresentar determinados objetivos, determinadas intenções, que possibilitam um início, um começo, mas não pode prever o seu resultado. É no decorrer do vivido que emerge a experiência de viver o que foi pensado e organizado no planejamento. E, ainda assim, jamais o docente poderá saber ao certo o que foi vivido, experienciado pelo bebê e pela criança pequena. Este é um tema que pode desencadear inúmeros debates e discussões, pois não temos como dimensionar o que se aprende e o que se ensina, considerando que aprender e ensinar nem sempre andam juntos, uma vez que aprender está

intimamente relacionado com a experiência da pluridimensionalidade da linguagem (RICHTER, BERLE, 2015), pois diz respeito ao encontro interativo com o outro. Como afirma Almeida (2011, p. 26), “a linguagem talvez seja o exemplo mais claro de um bem comum”, pois “o mundo comum depende fundamentalmente da comunicação entre as pessoas” (ALMEIDA, 2011, p. 26).

O pensamento de Hannah Arendt (2015) em torno da natalidade contribui para destacar que a ação docente oferece condições para aprendizagens intimamente relacionadas à interação em diferentes dimensões da linguagem com outros e, assim, estabelecem um âmbito de convivência no mundo comum (ARENDR, 2015). Neste sentido, foram muitos encontros nos quais planejei a oferta de diferentes materialidades para os bebês, mas o que surpreendia eram as aprendizagens não planejadas. Eram encontros que oportunizavam vivências e aprendizagens dando visibilidade à ação autônoma dos bebês e crianças pequenas.

Repensar minhas experiências vividas como docente com os bebês é também compartilhar aquelas em que me diverti muito junto a eles quando trouxe no planejamento a oferta de uma meleca (mistura feita com amido de milho e água). Minha intencionalidade inicial era oportunizar a exploração desta mistura que se transforma em uma instigante goma de pegar e manipular.

Ao chegar nasala, solicitei para minhas colegas bolsistas (acadêmicas do curso de educação especial ou pedagogia) que organizassem o berçário, de modo que houvesse espaço para eles explorarem livremente. Dito isso, em seguida a sala já se encontrava organizada para viver a proposta: brinquedos guardados, papel forrando o chão da sala, bebês com camisetas próprias para se “sujarem” (menos um bebê de 1 a e 4 meses, que não quis trocar a roupa). Bebês sentados em círculo para explorar a meleca. Pronto! Ofereço uma bacia vazia para explorarem. Tudo acontecendo conforme planejado. Separo uma boa quantidade de farinha para ser colocada dentro da bacia. Neste momento observo que um bebê parece se interessar pelo material branquinho disponível. Mas nada demais, pois explorar o desconhecido fazia parte do meu planejamento. O planejamento foi ocorrendo conforme previsto, até que o bebê que não havia trocado de roupa, e que aparentemente não estava interessado na minha brincadeira, se aproximou e resolveu explorar a farinha branquinha,

fofinha. Ele achou muito divertido virar a bacia com o amido de milho em cima de sua cabeça e em consequência todo seu corpo, roupas, cabelo eram brancos. Este foi um momento em que todos – bebês, adultos e as crianças pequenas da sala se divertiram muito. Sem falar é claro, no pequeno, que adorou a brincadeira, principalmente quando outros bebês passaram a imitá-lo. Foi neste e em outros momentos que pude reafirmar a maravilha que é o trabalho da educação infantil. Permitir-se brincar!

O professor Italiano Danilo Russo (2007), em seu artigo – carta, traz importante reflexão para pensar o planejamento na educação infantil ao considerar que o fazer pedagógico surge e se renova nas brincadeiras diárias.

Na conversa, no papo que surge *em torno* de alguma coisa que se faz junto, *enquanto* se faz junto alguma coisa, coloco uma outra parte do meu saber. É *estratégia da brincadeira*? Não sei, "cientificamente", não me parece. Acho que se eu e os meninos e as meninas estamos juntos algumas horas por dia, porque eu sou pago para ser o seu professor, a coisa mais inteligente (mais "pedagógica") que pode acontecer a mim/ a nós é aprender a nos falar, dar início a **uma comunicação que se alimenta por si só**, *independentemente* de qualquer estratégia. **Dentro** dessa ideia, acho que **SE a forma de comunicação** entre as pessoas (e, portanto, também entre crianças e seu professor) **for o máximo possível** assim, de modo que cada um possa aderir a ela ou subtrair-se dela, isso as torna melhores, isso é melhor do que SE fosse de outro modo; é *intrinsecamente* melhor, sem ter de postular um fim *estratégico*, externo, para justificar. Não me sinto diminuído como professor, não me sinto *infantilizado* como pessoa, quando passo o máximo possível do meu tempo de **trabalho brincando**, já que tenho a sorte de que o meu trabalho seja com crianças. Nesse sentido, quanto mais me proporciono a possibilidade de comunicar *livremente* com eles, fazendo, ao mesmo tempo, atividades que são livres para todos, mais parece que estou fazendo algo inteligente em relação à parte que me compete. E, quanto mais me divirto, menos me pesa a função. (RUSSO, 2007, p, 85, grifos do autor).

Se para Danilo Russo (2007) o fazer pedagógico se efetiva na convivência diária com as crianças ao considerar seu trabalho uma diversão "inteligente", para Arendt (2013) a criança não tem familiaridade com o mundo e, portanto, a ação de educar exige interagir com os bebês e as crianças pequenas como seres iniciadores na esfera humana e política da vida coletiva.

1.1 Caminhos para escrever uma docência com bebês e crianças pequenas

Desde a graduação em Pedagogia (UFSM), venho constituindo um percurso de docência com bebês e crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA); localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul e situada no campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no bairro Camobi, na cidade de Santa Maria/RS. É uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão mantida pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e vinculada, administrativamente, à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT) e, pedagogicamente, ao Centro de Educação (CE), de acordo com a Resolução Nº 044/2011³. Na UEIIA encontramos uma proposta pedagógica diferenciada das demais instituições de educação infantil no município de Santa Maria. A proposta contempla crianças de diferentes idades em uma mesma sala, estas turmas são denominadas de “multi-idades”.

A relevância dessa escola está no espaço formativo que representa na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS) ao proporcionar aos diversos cursos da UFSM e também a instituições, não pertencentes à UFSM, a oportunidade de realização de atividades de pesquisas teóricas e práticas no contexto de educação infantil, o que é muito significativo pois este convívio com bebês/bebês e bebês e crianças pequenas ou é oferecido em curto espaço de tempo ou não é ofertado durante o curso de Pedagogia. O que apenas reafirma a invisibilidade dos bebês no debate educacional dado que, teoricamente, os bebês configuram "um não- sujeito" (GOTTLIEB, 2009, p. 314) pois eles: não falam, não caminham, não compreendem como nós.

Na UEIIA, a partir de estudos articulados à prática pedagógica com bebês, nas quais diferentes materialidades eram oferecidas, como brincadeiras na areia, tintas comestíveis, brincadeiras no pátio gramado, pracinha, brincadeiras com misturas feitas com gelatina, farinha, amido de milho, entre outras tantas, fui percebendo em mim um movimento de “maravilhar-me” diante do que vivia com as crianças. E o que vivia dizia respeito à experiência de bebês/crianças

³ Resolução que determina que a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo seja vinculada administrativamente à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica da UFSM e pedagogicamente ao Centro de Educação.

pequenas que iniciavam suas interações com o mundo, com as coisas, e com as pessoas, exercendo seus diferentes modos de ser e estar em linguagem no mundo. Vivenciei a sensibilidade ética e estética da docência com bebês e crianças pequenas de maneira a eles proporcionar experiências nas quais pudessem investigar, interpretar e experimentar o mundo a partir das interações encarnadas em linguagem, transformando a si e as coisas nas quais é possível explorar e viver no mundo comum. Gradualmente fui entendendo que as crianças já estão imersas neste processo vital de “fazer” para aprender com as coisas, com o corpo e assim enquanto docente de bebês e crianças pequenas, também aprendo a pensar fazendo e agindo com a novidade. Escutando os bebês e as crianças pequenas na creche, mobilizei um movimento em torno da amorosidade de estar junto com os recém-chegados. Para complexificar a experiência de pensar este encontro dei início ao curso de Mestrado em Educação, desejando interrogar a docência na educação infantil com os bebês e as crianças pequenas a partir de uma trajetória profissional constituída em espaços e tempos de vida coletiva na UEIIA.

No percurso desencadeado no Mestrado e como docente na creche, passei a interrogar o sentido da intencionalidade das ações pedagógicas com bebês e crianças pequenas no tempo e espaço da vida coletiva na educação infantil. A inquietação diante da complexidade dos desafios educacionais à atenção pedagógica dos adultos postos pela experiência das primeiras aprendizagens, ou seja, pela experiência de *começar-se* no mundo (BERLE, 2013; RICHTER, 2016), provocou a interrogação pela ação docente na creche. Que movimento pedagógico de atenção é esse que olha, toca, ouve e sente, pensa e toma decisões nas interações com bebês e crianças pequenas nos espaços coletivos da creche? Que especificidade de atenção é essa exigida pelos bebês e crianças pequenas em suas primeiras experiências no mundo? Que encontros queremos oferecer? Quais vivências são possíveis pensar para os bebês e as crianças pequenas? O planejado é importante para o adulto docente ou para os bebês? Encontrar as palavras para descrever o que não pode ser dito, não é tarefa fácil.

Para enfrentar essa dificuldade apoio-me nas palavras de Morin (2001, p. 337) que, ao falar do método, o avalia como “a atividade pensante do sujeito e a

metodologia, seria a autocrítica, o que se poderia falar depois do escrito”. Ou seja, busco um método para descrever o vivido, fazendo o pensamento pensar diante das muitas experiências vividas. A metodologia, seria a redescritção crítica de meus atos, considerando ao máximo a experiência do encontro entre o adulto, bebês e crianças pequenas. No entanto, Hannah Arendt (2015) destaca, ao incorporar a impossibilidade de se estudar o humano, isto é, de conhecer a natureza humana, que esta tarefa seria designada somente para um “deus”, ou seja, um ser, que estaria fora do humano, e somente assim poderia se estudar, ou escrever sobre o humano, ou dizer sobre o humano, o que seria esse humano (ARENDR, 2015).

Mas escrever se faz necessário, e a experiência da escrita acadêmica deflagrou um caminho sem volta. Tornar-me pesquisadora na área da educação consistiu muito mais do que traduzir em palavras a ação da escrita. Consistiu em deixar-me entrar em um universo desconhecido. Novo para mim. Foi um caminho percorrido com muitas vivências e o ato de escrever transfigurou-se em um fazer pensar. Fazer pensar com o corpo e com o coração.

A intenção inicial, quando entrei no curso de mestrado, era estudar e pesquisar quem eram os bebês e a experiência de explorar materiais não estruturados, acreditando que estavam - os bebês - fazendo arte. O interesse estava na minha experiência em propor atividades, brincadeiras, descobrimentos e vivências. Diante desta experiência com as materialidades, várias foram as vezes que maravilhei-me diante do que observava.

Das vivências que presenciava, tornei-me ainda mais apaixonada pelo que escolhi fazer. E, durante seis anos de encontros com bebês na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), constatei a importância de investir e investigar a especificidade da docência com bebês e crianças pequenas. Entendo agora que o que faziam não era arte, mas a tessitura de novas aprendizagens diante dos primeiros encontros do corpo sensível provocado pelo mundo.

Das pesquisas realizadas no grupo LinCE – Linguagem, Cultura e Educação e no grupo Estudos Poéticos da UNISC, estabeleço interlocução com os estudos de Berle (2013) para abordar o tema da infância e começos, de Moura (2014) para pensar uma docência “artesã” na Educação Infantil, de Marchi (2015)

para considerar a relação entre as narrativas das crianças pequenas e a ação pedagógica na creche e de Hinterholz (2016) para a relação entre imaginação poética em Bachelard e natalidade em Arendt.

Partir de estudos já realizados no grupo contribui com conceitos e abordagens que sustentam minha intenção de considerar que a experiência da infância é a condição humana para a experiência da linguagem, ou seja, que a infância implica *começos* pela necessidade de todos que nascem terem que aprender a estar em linguagem (BERLE, 2013); que a docência com crianças pequenas exige tempos de lentidão, de atenção aos detalhes, de repetição de gestos, de acolhimento e de confiança, ou seja, uma docência artesã como aquela que implicada a fundo no que faz (MOURA, 2014); que a ação pedagógica na creche permite visibilizar a importância de uma docência comprometida tanto com os processos linguageiros de imaginar e narrar quanto com o acolhimento à criança bem pequena que já é, aqui e agora, e não para o que irá se tornar no futuro (MARCHI, 2015); que o mundo é o que os humanos têm em comum e que a imaginação poética supõe o corpo no mundo, como acontecimento e potência inventiva da linguagem (HINTERHOLZ, 2016).

Com os estudos realizados no grupo de pesquisa, estabeleço uma aproximação entre minha experiência docente na UEIIA e reflexões no campo da educação infantil, em especial a partir de Richter (2005; 2008; 2016; 2017) e Barbosa (2009; 2010; 2015), com as concepções de natalidade e de mundanidade em Hannah Arendt (2015) e de experiência e linguagem em Jorge Larrosa (2010). O desafio da escrita a partir dessa aproximação está em sustentar a intenção de pensar os *começos* como experiência humana potencializadora de aprendizagens insubstituíveis porque dizem respeito à experiência da primeira vez (RICHTER, 2005). Se para Berle (2013, p. 60) “a percepção na infância é dos começos, das primeiras vezes. E é aí que reside também a maior alteridade entre adultos e crianças”, para Larrosa (2010), essa alteridade é radical por dizer respeito a

nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. [...]. Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 2010, p. 185).

Acolher essa alteridade entre adultos e crianças, “essa absoluta diferença” apontada por Larrosa (2010), é considerar a experiência da descontinuidade temporal entre adultos e crianças como condição de inscrição dos novos no mundo comum. Para Bárcena (2012, p. 67), essa diferença entre o tempo dos adultos e o tempo das crianças exige educação dos que chegam ao mundo, que torna o humano educável, pois é essa diferença temporal entre gerações que garante a possibilidade de transmissão pedagógica. Essa transmissão entre gerações não pode ser reduzida à comunicação, informação ou mero ensino de “conteúdos” por implicar uma experiência de encontro entre jovens e velhos.

Na transmissão há presença: a presença de alguém que dá e de alguém que recebe. Ou seja, a transmissão não contém a morte de si, mas a presença de um quem em palavras encarnadas. Toda relação pedagógica, então, se resolve em um fazer-nos presentes no que dizemos, no que fazemos e ante quem dizemos e para quem falamos” (BÁRCENA, 2012, p. 36).

As inquietações que mobilizam o estudo que apresento ao leitor dizem respeito a essa relação pedagógica e tem como referência minha experiência vivida na UEIIA. Para ressignificá-la – transformá-la – em escrita busco elaborar uma circularidade entre teoria e prática em torno do fenômeno da docência com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil. Aqui, a concepção de aprendizagem docente como processo ou acontecimento de uma vida orienta os percursos pelos quais a pesquisa se encaminhou. Ou seja, a ênfase na dimensão existencial do meu viver sustenta as ressignificações do estudo como possibilidades do estar no mundo. Educadores de crianças não nascem prontos, vão se compondo historicamente, aprendendo ao longo de seus percursos formativos sem nunca se desvincular do mundo que os cercam, aprendem nos encontros e desencontros com outros perpassados pela reflexão de sua ação em um movimento constante de auto aprendizagem.

Quanto ao processo de constituição da docência na creche, particularmente interessa a este estudo a metodologia pautada na pesquisa bibliográfica, aquela que assume a pesquisa como dinâmica de leituras e releituras que permitem adentrar e interpretar temas considerados pela pesquisadora relevantes à docência com bebês e crianças pequenas na educação infantil. Assim, o fator determinante de escolha para o tema foi

baseado no interesse pessoal a partir de ideias e argumentos que tratassem de bebês e crianças pequenas em idades entre 0 a 18 meses. Os autores, foram escolhidos pela relevância em aprofundar conceitos relacionados à docência na educação infantil, bebês e crianças pequenas, natalidade e mundanidade, como estratégia teórico-metodológica para destacar a discussão em torno da especificidade da docência na Educação Infantil.

Tal estudo considera a participação da pesquisadora que, por sua vez, se empenha com o processo de reflexão, orientado principalmente pelo que considera importante e que a leva a definir e a compreender seu processo de formação. Significa trazer essa escrita como um caminho para reflexão, o qual não se define como uma tarefa técnica, pois pensar, falar e escrever emerge em um difícil contexto intelectual, de valorização da subjetividade da pesquisadora. Neste sentido, considero a opção pelo método bibliográfico como produtor de conhecimento sobre o cotidiano de convivência na creche, o qual expõe a singularidade de saberes. Nesse sentido, a pesquisa configura um movimento de formação que sublima a importância de uma abordagem compreensiva das apropriações da experiência docente como princípios que concedem àquele que escreve o papel de ator e autor de sua história.

O processo de aprendizagem docente acontece e toca cada um de maneira diferenciada, contudo ele não acontece isoladamente, pois tudo que se refere à educação pode ser compartilhada, discutida, para que possa ser (re) significada. E essa é a intenção: ressignificar o vivido no tempo e no espaço da educação infantil ao longo desta escrita. Como participante no contexto da pesquisa, o pesquisador traz relevante contribuição ao destacar a relação entre o vivido e o escrito, mesmo que esta perspectiva metodológica não suponha a utilização de variáveis - diferenciando-se de outros métodos – pois não implica em si uma ausência científica. Não se trata de uma postura neutra já que todo pesquisador parte de pressuposições gerais, elaboradas desde expectativas possíveis ou não em direção a um interesse de estudo e busca.

Assim, o desafio da pesquisa está em aprofundar a reflexão em torno da complexidade do encontro entre os recém-chegados e a docência no espaço e tempo da Educação Infantil, no sentido amplo e intenso daquilo que historicamente fomos esquecendo quando planejamos e organizamos situações

e provocações para exploração e transformação pelos bebês e crianças pequenas: o amor ao mundo. A pesquisa trata de um caminho, do encontro entre o já começado, o já vivido e o por vir que tece os estudos do grupo de pesquisa, a minha experiência como docente na educação infantil na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) e o que posso aprofundar na reflexão e contribuir para estudos em torno da complexidade do encontro entre educação e infâncias.

Para tanto, apresento na introdução as inquietações e interrogações de uma docência que orientaram o percurso metodológico seguido nesse estudo para produzir uma escrita que permita destacar a relevância educativa da atenção pedagógica à experiência de começar-se no mundo. No segundo capítulo, me detenho na relação entre ação educativa e constituição do mundo com o objetivo de interrogar e refletir a ação e a atenção às primeiras aprendizagens nos encontros que acontecem na Educação Infantil. As concepções de ação educativa e de mundanidade partem do pensamento de Hannah Arendt a partir da ideia da natalidade e inspiradas na condição mais geral da existência que é a ação humana da imprevisibilidade.

No terceiro capítulo, trago a experiência dos começos a partir do pensamento de Arendt (2015) para sustentar a intenção de pensá-los como experiência humana potencializadora de aprendizagens insubstituíveis, porque dizem respeito à experiência da primeira vez (RICHTER, 2005).

No quarto capítulo, faço um destaque à potencialidade do encontro entre adultos e bebês, os iniciantes neste mundo a partir da relação com o vivido em espaços de vida coletiva.

Ao finalizar, entrelaço o encontro das palavras que tecem a escrita apoiada em conceitos que contribuem para apresentar uma reflexão que busca afirmar a docência na creche como força de encontros promovidos pela estesia da docência na educação infantil. A interlocução das palavras e da escrita deste trabalho se configura na possibilidade de tecer palavras que, ao final deste trabalho, pretendem pensar a relevância pedagógica de organizar um cotidiano de vida e não um cotidiano pautado na lógica escolar, ou seja, de considerar no planejamento a interação com os iniciantes neste mundo, de intencionalmente apresentar o mundo aos que nele chegam.

2 AÇÃO EDUCATIVA COM BEBÊS E CONSTITUIÇÃO NO MUNDO

O bebê ao nascer, ao chegar ao “nosso mundo”, nos inquieta, nos incomoda, pois nos coloca diante do “novo”. Cada nascimento, representa o nascimento de algo desconhecido, alterando o mundo do já instituído, do já conhecido. O bebê representa a imprevisibilidade do devir humano.

López (2009, p. 29) considera que o humano nasce em dois momentos de sua vida “uma quando nasce o corpo, outra quando adquirimos ideia de nós mesmos”. Para Arendt (2015, p. 219), “é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original”. Se em Arendt (2015) o nascimento traz consigo a possibilidade de surgir no mundo, Hinterholz (2016, p. 85) destaca que a alteridade do humano revela que “nascemos fora da linguagem, da história e da cultura. [...] Assim, nascemos fora de nós mesmos, uma vez que nascemos primeiro para o mundo e para os outros e somente depois para nós”, por isso “teremos para sempre a alteridade como lugar de nascimento” (LÓPEZ, 2009, p. 30). Ambos os autores reafirmam o pensamento de Arendt (2004) ao confirmarem em suas palavras que a especificidade da educação é a natalidade, isto é, o fato de que no mundo hajam nascido humanos. Para a filósofa, o humano não é passível de ser fabricado, ele *nasce*. Isto é, não pode ser reduzido à execução de algo previamente determinado, pois implica o enigma de *um começar-se* no mundo, de ser ele mesmo um iniciador. Por isso, Larrosa (2010) reivindica considerar que o nascimento

Não é senão o princípio de um processo em que a criança, que começa a estar no mundo e que começa a ser um de nós, será introduzida no mundo e se converterá em um de nós. Esse processo é sem dúvida, difícil e incerto. Mas, apesar desse resto irreduzível de incerteza, o nascimento põe a criança em continuidade conosco e com nosso mundo. Desse ponto de vista, o nascimento situa-se numa dupla temporalidade: de um lado, o nascimento constitui o começo de uma cronologia que a criança terá de percorrer no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação e de sua progressiva individualização e socialização; por outro lado, o nascimento constitui um episódio na continuidade da história do mundo (LARROSA, 2010, p. 187).

Essa ideia de nascimento constituir ao mesmo tempo o início de uma cronologia singular e a continuidade de uma história do mundo comum é também uma ideia que tem história. Durante muito tempo a criança foi vista como alguém que devesse ser ensinada para a vida adulta e preparada na forma de adulto sem considerar suas características específicas. No entanto, a partir do século XX, emerge uma sensibilidade de pensar a criança – e com ela interagir - como ser humano em interação linguageira a partir de uma constituição biológica e cultural própria que caracterizam sua alteridade nas diferentes maneiras de se relacionar com os adultos. Tais estudos foram e estão sendo realizados, na perspectiva de considerar os bebês e as crianças pequenas com direitos à educação desde a creche.

A infância é uma das categorias geracionais mais recentes. É claro, como dissemos anteriormente, que sempre houve crianças, mas elas não eram reconhecidas como grupo social com especificidades próprias. Foi ao longo dos últimos séculos que a ideia da infância como período separado e diferenciado da idade adulta emergiu. Essa separação e a polarização propiciaram, por um lado, a valorização do pensamento de proteção das crianças, como a defesa contra a exploração pelo trabalho ou o abuso sexual, mas, ao mesmo tempo, constituiu um controle, às vezes excessivo, sobre as crianças (BRASIL, 2009, p. 25).

No Brasil, até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas não existia como instituição voltada para ações educativas comprometidas com uma concepção de infância potente na sua radical alteridade temporal em relação aos adultos – e não deficitária em relação aos adultos. Uma ideia de infância que permitisse afirmar a capacidade das crianças pequenas interagirem no mundo em sua alteridade linguageira. Como afirma Cohn (2005, p. 33), “a criança não sabe menos que o adulto, sabe de outro modo”. O que existiam eram asilos, ou instituições nas quais os bebês e as crianças eram acolhidos para que não morressem em decorrência das intempéries do mundo.

2.1 Educação Infantil no Brasil: da assistência à força educativa

Os primeiros atendimentos à infância seguiram influência assistencialista, inspirada em movimentos iniciados na Europa entre os séculos XVIII e XIX. Micarello (2011, p, 215) explana que “diante das restrições a que se viam submetidas pela sociedade brasileira em fins do

século XIX e início do século XX, as mulheres encontraram no magistério uma alternativa possível para o ingresso no espaço público e a conquista de alguma independência”. Mas, destaca a autora, mesmo assim este ingresso ao mundo do trabalho não se deu de forma igualitária aos homens, pois consideravam que assim como “a ‘missão’ da mulher na esfera privada [...] o trabalho da mulher/professora passa a ser identificado como vocação, o que contribui para um esvaziamento do caráter profissional das funções por ela exercidas” (MICARELLO, 2011, p.215).

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas era inexistente e segundo Oliveira (2012, p. 21) “essa situação se modifica um pouco a partir da segunda metade do século XIX, com o aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana das grandes cidades e também com a proclamação da República”, o que para a autora torna possível o surgimento de condições para um desenvolvimento cultural e tecnológico no país. Para Oliveira (2012),

O desejo de construir uma nação moderna favoreceu a assimilação por parte das elites políticas, de novos preceitos educacionais elaborados na Europa, como a ideia de Jardim da infância, recebido com entusiasmo por alguns setores educacionais e combatido com veemência por outros. Pensar um ambiente promotor da educação das crianças dos diferentes grupos sociais era meta colocada com muita dificuldade (OLIVIERA, 2012, p. 21).

Em 1875 e 1877 são criados os primeiros jardins de infância respectivamente no Rio de Janeiro e São Paulo sob os cuidados de entidades privadas (OLIVEIRA, 2012). Somente em 1896, os primeiros jardins de infância públicos são oferecidos as crianças. Mesmo com a criação destas instituições o investimento financeiro na área da educação da época estava voltado para o ensino primário, ainda assim abrangia somente uma parte das crianças em idade escolar. Contudo, se percebia um discurso de que os jardins de infância deveriam ser para todas as crianças, sendo este defendido por movimentos de proteção à infância, no entanto eram demarcados de maneira “preconceituosa” no discurso de que a educação para os pobres é uma dádiva e não um direito.

Este contexto, aliado ao crescimento da urbanização e à transformação da mulher cada vez politizada e participativa na sociedade, favoreceu a promoção da crescente necessidade de oferecer à população meios de adaptar uma forma de

atender às crianças. Segundo Oliveira (2012, p. 22), em “1919, o governo instituiu o Departamento da Criança, que defendia uma assistência científica à infância”.

A necessidade social de educar as crianças de 0 a 6 (zero a seis) anos passa a ser um direito institucional assegurado através da Constituição Federal de 1988. É a partir da Constituição de 1988, por meio de um movimento de órgãos governamentais e da própria sociedade civil, que as creches e pré-escolas passam a ser legalmente um dever do estado e direito da criança (artigo 208, inciso IV). Sendo este direito reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, de 1990.

Promulgada em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, reafirma esses direitos e estabelece no título III, art. 4, IV, “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996).

Assim, a educação infantil passa a fazer parte da primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), primando pelo desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, fazendo ainda uma relação entre a família e as instituições de educação infantil.

No título IV, art. 11. V se destaca que:

Os Municípios incumbir-se-ão de: oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Porém, apesar desta importante conquista, a expectativa de uma expansão da Educação Infantil com qualidade de atendimento no Brasil vem enfrentando obstáculos históricos que nos forçam constatar a lentidão de sua consolidação passados mais de 20 anos da aprovação da LDB 9394/96.

A educação infantil ao assumir espaço qualificado de atendimento para crianças pequenas, inserindo-se na educação básica designou aos professores que atendem a essas crianças, a função docente. O que configura, para as autoras Barbosa e Richter (2013, p. 88), a exigência de uma formação

diferenciada que considera também a experiência lúdica de aprender como planejar e organizar o cotidiano com bebês e crianças pequenas, como selecionar e contar histórias, como conhecer e vocalizar poemas, cantar, dançar, pintar, desenhar e também refletir sobre como se convida um bebê a segurar sua própria colher para comer com independência.

Difícil acolher a docência na educação infantil da mesma maneira os demais níveis da Educação Básica, pois esta possui uma lógica própria de funcionamento que exige destes profissionais o desafio de efetivamente articular o que historicamente foi separado na formação docente e na organização do cotidiano das crianças. O desafio pedagógico está em estabelecer a interlocução entre as ações de cuidar e de educar, a qual exige maior sensibilidade permeada pelas interações e brincadeiras em uma perspectiva intencional de apresentar o mundo, ou seja, que compreenda que a educação com os bebês acontece a todo o momento, nos mínimos detalhes do cotidiano. As primeiras noções no e sobre o mundo se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem (BRASIL, 2009, p. 30). Dizem respeito, portanto, à complexidade da ação educativa com bebês e crianças pequenas.

Na contemporaneidade, o movimento crescente em direção à compreensão do papel criador da desordem, da auto-organização, da não-linearidade, torna relevante o interesse pela abordagem do pensamento complexo (MORIN, 2011) principalmente pela intenção de superar a separação entre corpo e mente na ação educativa.

Uma das afirmações mais impactantes dos últimos anos, e que orienta os estudos da linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, do PPGEdu da UNISC, é o afeto e a emoção estar na origem de nossas interações com o mundo. Como afirma Varela (2000, p. 248), “a razão é o que surge no último estágio da emergência minuto a minuto da mente. Fundamentalmente, a mente é algo que emerge da tonalidade afetiva que está ancorada no corpo”.

Convém destacar, com Varela (2000), que essa condição corporal não é a- histórica, a-temporal, e muito menos determinada por um programa genético,

pois é a condição que nos remete tanto para a natureza biológica e suas raízes na vida animal quanto para o contexto histórico-linguístico que encontra-se situado culturalmente no aqui e agora da presença corporal. Ambos se entrecruzam na vivência do corpo onde toda ação retira ou opera sua possibilidade: o mundo aí fora e o que faço para estar no mundo são inseparáveis (VARELA, 2000).

Mas, se a mente não está na cabeça, está onde? No corpo? É precisamente este o ponto pois também não está no corpo! “Esta neste não-lugar da co-determinação entre o interno e o externo, logo não podemos dizer que está fora ou dentro” (VARELA, 2000, p. 242). É emergência, é modo de ação e de presença no mundo. Nesta perspectiva está no plano da criação e da invenção! Se reunimos os conceitos de encarnação⁴ e de emergência⁵, podemos refletir ainda com Varela (2000, p. 247), que

a mente é fundamentalmente assunto de imaginação e fantasia. Em outras palavras, [...] a mente não é representação de um determinado estado de coisas; a mente é a produção constante desta realidade coerente de organizar as transições locais-globais. Dito de outra maneira, assim como a percepção é imaginária, a imaginação se baseia na percepção.

Para perseguir essa dimensão da inseparabilidade entre o que pensamos e fazemos no mundo (VARELA, 2000), considero relevante destacar com Morin (2011) que o paradigma da complexidade,

a primeira vista, é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. De fato, todo sistema auto-organizador (vivo), mesmo o mais

⁴ Para Varela (2000), uma das maiores contribuições da ciência nos últimos anos é a convicção de não haver nada que se assemelhe a uma mente ou uma capacidade mental sem considerar que esta esteja totalmente encarnada ou inscrita corporalmente, envolta no mundo. A evidência está inextricavelmente vinculada a um corpo que age e interage com o mundo.

⁵ Para Morin (2002), **emergência** é uma qualidade nova em relação aos componentes do sistema tendo, portanto, além da virtude de **acontecimento** ao surgir de maneira descontínua, uma vez que o sistema já está constituído, o caráter de **irreducibilidade** pois é uma qualidade que não se deixa decompor por não se poder deduzir de elementos anteriores: “mesmo quando se pode prevê-la a partir do conhecimento das condições de seu surgimento, a emergência constitui um salto lógico e abre em nosso entendimento a brecha por onde penetra a irreducibilidade do real” (MORIN, 2002, p.139). Para o pensador, é notável que noções aparentemente elementares que são matéria, vida, sentido, humanidade, correspondam a qualidades emergentes de sistemas. Nesse sentido, o real é não aquilo que se deixa absorver pelo discurso lógico, mas o que resiste a ele: “parece-nos então aqui que o real não se encontra mais somente escondido nas profundezas do “ser”; ele jorra também na superfície do sendo, na fenomenalidade das emergências” (MORIN, 2002, p. 141).

simples, combina um número muito grande de unidades da ordem de bilhões [...]. Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso (MORIN, 2011, p. 34-35).

Afirmção ou compreensão que remete aos constantes desafios que tecem os processos educacionais cotidianos, relacionados às teorias, metodologias e práticas. Ainda para Morin (2011), estes saberes promovem a necessidade de aliar a razão e a emoção nos processos dinâmicos e imprevisíveis de conhecer, “humanizando” os indivíduos e considerando as criações educativas que se desenvolvem em todos os espaços.

Neste sentido, os princípios da complexidade surgem para questionar a fragmentação dos conhecimentos. Diante de tais mudanças, os desafios impostos aos professores e aos pesquisadores no campo educacional estão em compreender e assumir o compromisso social que a sua profissão exige. A complexidade está no atual modo de visualizar o mundo, no qual as mudanças são constantes, e não se pode negar sua multiplicidade ou pluridimensionalidade. Na perspectiva da complexidade se destaca o princípio lógico da não exclusão da complexidade. Para Morin (2001, p. 82) a “complexidade não é uma receita para conhecer o inesperado”, antes ela nos torna prudentes, ou atentos; não nos deixa dormir na aparente mecânica e na aparente trivialidade dos determinismos.

A complexidade contribui para o entendimento da convivência desde o princípio da existência das múltiplas mudanças na convivência mundana. São essas mudanças que produzem a rede de conhecimentos possíveis. Podemos então definir que a complexidade é o próprio processo de conhecer.

Ela nos mostra que não devemos nos fechar no “contemporaneísmo”, isto é, na crença de que o que acontece hoje vai continuar indefinidamente. Por mais que saibamos que tudo o que aconteceu de importante na história mundial ou em nossa vida era totalmente inesperado, continuamos a agir como se nada de inesperado devesse acontecer daqui para frente. Sacudir essa preguiça mental é uma lição que nos oferece o pensamento complexo (MORIN, 2011, p. 82-83).

Dessa forma, re/significamos constantemente nossas práticas e estabelecemos parcerias com as famílias e os profissionais que atuam no âmbito da educação infantil. Ressignificação que implica considerar os princípios da

complexidade como ponto de partida para o entendimento das especificidades da docência na primeira etapa da Educação Básica e da necessidade de estratégias individuais e coletivas para exploração e (re) invenções do mundo, em particular, pelos bebês.

Tanto Varela (2000) quanto Morin (2011) contribuem para considerar com Richter e Barbosa (2010, p. 88) que o bebê “é muito ágil e inventivo; é poderoso em sua capacidade básica de se auto-organizar, autogerir, auto-administrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados”, ou seja, são potencialmente capazes de interagirem no e com o mundo em sua condição vital de simultaneamente serem dependentes dos cuidados adultos e independentes em seus atos de escolha naquilo que podem realizar ou aprenderem a realizar (FALK, 2004).

Atualmente, com a entrada cada vez mais cedo da criança pequena em instituições educacionais, o educador e a Educação Infantil assumem, entre outras, a tarefa de inserir o bebê e a criança em um mundo já existente, em um mundo culturalmente languageiro. Sendo aí um lugar educativo no qual a criança vivencia sua infância com experiências que favorecem o amor ao mundo.

Bárcena (2006, p. 125) destaca, que o amor ao mundo ou *amor mundi* nos termos de Hannah Arendt significa “*cuidado*, ‘preocupação’ pelo mundo. Nos ocupamos do mundo e, ao mesmo tempo, estamos preocupados por ele, já que o mundo humano é temporal e se dirige a um futuro imprevisível “. É nessa relação entre “ocupação e preocupação” pelo mundo que encontramos nossa própria definição plural de humanos. Para Arendt (2015), não é necessário que estejamos junto aos outros, basta a pluralidade de estar *entre* outros para que nossa singularidade emerja. Aqui, a compreensão da pluralidade humana em Arendt (2015, p. 9) corresponde “à condição “de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”. Sendo, para a filósofa, essa a condição de toda vida política.

Edgar Morin (1999, p. 16) aproxima os termos *complexus* – “aquilo que se tece em conjunto” – e amor – “algo único, como uma tapeçaria que é tecida com fios extremamente diversos, de origens diferentes” – para afirmar que a amorosidade carrega, ou tece junto, uma multiplicidade de componentes inteiramente diversos, os quais – justamente – permitem produzir a coerência do

ato de amar.

O ato de amor é tecido tanto pelo componente físico ou biológico, aquele que “inclui o engajamento do ser corporal” (MORIN, 1999, p. 16), quanto pelos componentes mitológico e imaginário, aqueles que apresentam “uma profunda realidade humana” (MORIN, 1999, p. 16). Composição de fios que tramam nossa experiência vital no mundo. Assim, Morin (1999) condensa a amorosidade nessa trama que constitui, em suas palavras, uma “possessão recíproca: possuir o que nos possui. Somos indivíduos produzidos por processos que nos precederam; somos possuídos por coisas que nos ultrapassam e que irão além de nós, mas, de certo modo, somos capazes de possuí-las” (MORIN, 1999, p. 31).

A partir dessas palavras de Morin (1999), vou compreendendo que conhecer e estudar é uma possibilidade de dialogarmos com pessoas que já estão neste universo de significados e teorias, práticas e conhecimentos que possibilitam exercermos nossa autonomia. Para Morin (2011), a noção de autonomia é complexa já que essa se alimenta de dependências. “Para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que essa própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma” (MORIN, 2011, p. 67). Por isso, para Maturana (1999, p. 29),

A educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere. Isso não significa, é claro, que o mundo do educar não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente (MATURANA, 1999, p. 29).

Significa compreender que dependemos da educação que recebemos, de uma linguagem na qual convivemos, de uma cultura, de um mundo que nos inserimos, enfim, de uma história coletiva que nos singulariza.

2.2 Mundo comum e educação de bebês: de que *mundo* falamos?

Richter e Barbosa (2010, p. 87), ao abordarem a questão do currículo na creche e afirmarem que no cotidiano “existe uma riqueza de ações que não são validadas como aprendizagens culturais”, permitem interrogar à docência e a

ação pedagógica na creche no que diz respeito ao acolhimento das especificidades educativas dos bebês e crianças pequenas. As autoras, com Bernard Charlot (2000), destacam que ao nascermos trazemos a necessidade vital de com outros termos que aprender a nos relacionar e nos comunicarmos, pois, nascer “é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros” (CHARLOT apud RICHTER, BARBOSA, p. 87). Significa compreender que a ação de educar não se dá sem a relação com o outro no mundo.

Aqui, a ação educativa emerge como movimento inacabado – sempre por apreender e conquistar um conjunto de sentidos e relações que só podem ser constituídos com outros – humanos e não humanos – no mundo comum. Para Arendt (2015, p. 68), mundo comum “é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro”. O que temos em comum, para a filósofa, é o constante recomeço do mundo com a chegada dos novos em um movimento intergeracional no qual

De uma geração a outra se transmite *um* mundo ou, o que é o mesmo, as possibilidades de fazer “mundo” dentro do Mundo. O transmitido é parte de um *pacto geracional*; se transmite o que já estava – corpo, língua, lugar – e, ao mesmo tempo, se transmitem as possibilidades contidas em um corpo, uma língua, um lugar. Se transmite a possibilidade de um começo, a expressão de uma liberdade (BÁRCENA, 2006, p. 205).

A escola de Educação infantil, como lugar e tempo privilegiado de apresentação de mundo aos novos, garante através dos encontros entre adultos, bebês e crianças pequenas uma experiência única. Palavras perdem sentido e não descrevem esse acontecimento em sua complexidade na relação com o outro no encontro entre o já vivido e o vir a ser, reconstituindo o já constituído. “A educação, como um projeto coletivo e comunitário, é constituída e implementada através das relações entre as pessoas, e está em constante ação na escola” (BRASIL, 2009, p. 39).

Bárcena (2012, p. 190), leitor de Hannah Arendt, afirma que “é o mundo – a experiência da mundanidade e de sua durabilidade no tempo –, a condição de

possibilidade de toda ação educativa”. Na concepção de Arendt (2015), se o mundo comum é aquele que nos inserimos ao nascer e que iremos deixar quando morreremos, “esse mundo comum só pode sobreviver ao ir e vir das gerações na medida em que aparece em público” (ARENDDT, 2015, p. 68). É no domínio público que aparecem as realizações e os acontecimentos produzidos por cada geração e que a preservam do esquecimento. Apesar de perpassar nossa existência, o mundo comum em Arendt (2015) não é natural e sim relacionado ao domínio público: à proximidade e ao distanciamento simultâneo entre os indivíduos. Em suas palavras,

O termo “público” significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que privadamente possuímos nele. Esse mundo, contudo, não é idêntico à Terra ou à natureza, enquanto espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelo homem (ARENDDT, 2015, p. 64).

Para situar essa concepção, Arendt (2015, p. 64) recorre à metáfora da mesa e destaca que conviver no mundo é como estar em volta dela, na qual cada ser localiza-se tendo a tábua como uma ligação, um “espaço-entre”, uma materialidade que simultaneamente aproxima e distancia. O mundo comum, ao mesmo tempo que nos une, também nos separa estabelecendo a convivência e a relação humanas. O mundo comum para Arendt (2015, p. 61) é o espaço político e não seguro, compartilhado por leis, no qual tudo o que aparece em público pode ser visto e ouvido por todos, pois se nos congrega também evita nos sobrepor uns sobre os outros. Almeida (2011, p. 23), ao apontar que as ações entre as pessoas “constantemente criam e recriam o *espaço-entre*, assim, estabelecem um *mundo comum* – lugar da política e palco das histórias humanas” também aponta que “a linguagem talvez seja o exemplo mais claro de um bem comum” (ALMEIDA, 2011, p. 26), pois o mundo comum depende de atos e discursos compartilhados entre as pessoas. Nessa compreensão, “na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele” (ARENDDT, 2013, p. 239) não apenas para prepará-la para as necessidades da vida, mas principalmente para que possa participar do mundo comum.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, possui em

nosso país uma história muito recente assim como os debates em torno de concepções de infância e de ação pedagógica com bebês e crianças pequenas. O obstáculo maior está em compreender que tais concepções são plurais em diferentes momentos históricos.

Desde a segunda metade do século XX, os termos e os sentidos de infância e de criança vêm sendo assumidos como construção histórica e social – conceitos, pré-conceitos, esperanças: sonhos, ideias, discursos e expectativas de adultos a partir da criança que foram e que imaginam ter sido. Por outro lado, “as imagens sociais sobre crianças pequeninas ou bebês são, basicamente, aquelas da fragilidade, da incapacidade, da graciosidade – sobre elas recai, basicamente, o discurso da proteção” (BARBOSA, RICHTER, 2013, p. 83). A questão diz respeito a uma consideração histórica em relação ao atendimento público de bebês e crianças pequenas em nosso país exercida em instituições orientadas por uma dinâmica social assistencialista (BARBOSA, RICHTER, 2013).

Se os bebês geralmente não são considerados nos debates educacionais, as ideias de infância e de criança, conforme Kuhlmann Jr. (1998, p. 16), “tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”. O que o autor destaca é que

não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica, por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é um processo exclusivamente psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. (KUHLMANN Jr., 1998, p. 31),

Com Kuhlmann Jr. (1998) constatamos que é cada vez mais difícil sustentar a noção de uma “infância universal”. Significa compreender com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 71), que “não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e

crianças”. Nesse pressuposto, as infâncias são sempre contextualizadas em relação ao tempo, ao local e à cultura, sendo que o modo como são concebidas dizem respeito a entendimentos constituídos socialmente. As crianças, por sua vez, estão entre nós, são ativas no seu contexto social, agindo no mundo em que vivem, e isso significa que as crianças pequenas não somente estão incluídas, mas vivem em relacionamento ativo no coletivo social, incorporando o mundo no qual vivem, influenciando este mundo e construindo significados a partir dele (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003).

As concepções e discursos em torno de bebês e de crianças se modificam dependendo do momento e recorte histórico, abrangendo diferentes olhares a eles lançados. Estes olhares são, nesta dissertação, evidenciados em estudos que apresentam os bebês e as crianças como sujeitos histórico-culturais, produtores de cultura, com potencialidades e capacidades que emergem através de interações languageiras no mundo comum (BARBOSA, 2010, 2015; BARBOSA, RICHTER, 2013; RICHTER, BARBOSA, 2010; BARBOSA, RICHTER, DELGADO, 2015).

Ao ultrapassar a lógica do assistencialismo nas creches, com a LDB 9394/96, é desencadeado um movimento educacional de pensar os bebês como começos de vida humana, entendendo, nesta pesquisa, que os bebês “fundam”, vivendo e descobrindo as coisas, transformando a linguagem. Os bebês agem no mundo. Faz sentido, então,

pensarmos na ideia de que a chegada da criança no mundo diz respeito ao desvendar os mistérios da vida. Por isso, sua imaturidade é fundamental para o espanto, o maravilhamento, para a surpresa da qual Malaguzzi refere-se. Conforme o pedagogo italiano existe uma admiração da criança ao abrir os olhos, ao deparar-se com as coisas do mundo. Essa ideia de admiração pode ser pensada a partir da etimologia da palavra, já que admirar vem do latim *admiratio*, que é uma variação do verbo *admirari* e significa “espantar-se”. É formado por *ad a*, mais *mirare*, “espantar-se com”, derivada de *mirus*, “maravilhoso”. Então essa imaturidade, permite o espantar-se com o maravilhoso (BARBOSA, FOCHI, 2012, p 5).

Diante desse movimento e maravilhamento é que podemos pensar, com Arendt (2015), na ação como dinâmica que mais se aproxima daquilo que caracteriza o nascimento, pois permite a relação da imprevisibilidade entre humanos. Corresponde à pluralidade da condição humana, e esta pluralidade é a condição da vida política. A ação, no pensamento arendtiano, atualiza a

condição humana da natalidade por não ser condicionada pela presença de outros, mas por ser impulsionada pelo “começo que veio ao mundo quando nascemos e ao qual respondemos quando começamos algo novo por nossa própria iniciativa” (ARENDR, 2015, p. 219). Se é no acontecimento da natalidade que se enraíza o agir humano, pois “a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo” (ARENDR, 2015, p. 220), é na linguagem que ocorre a atualização da condição humana da pluralidade pois “ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano” (ARENDR, 2015, p. 222).

Assim, o conceito de natalidade defendido por Arendt não é biológico, mas político ao sustentar que o humano aprende através da ação e do discurso a se inserir no já começado, no já vivido. Para a filósofa, essa inserção surge como um segundo nascimento, pois “é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano” (ARENDR, 2015, p. 219), no qual confirmamos e assumimos nosso aparecimento no mundo. Não nos é imposta pela necessidade, como o trabalho, nem desencadeada pela utilidade da obra, mas pela ação. Porém, embora todos comecem sua vida inserindo-se no mundo humano por meio da ação e do discurso, ninguém é autor ou produtor de sua própria estória de vida. (ARENDR, 2015, p. 229). Os bebês descobrem as coisas, vivendo, sentindo, explorando e para a educação infantil cabe organizar um cotidiano de vida e não de escolarização, pois cabe ao adulto pedagogo qualificar tais vivências, pensar nesses encontros como ação humana inseparável da imprevisibilidade.

Hannah Arendt, primeira filósofa do século XX a considerar a natalidade como princípio filosófico, faz uma inversão no pensamento ocidental orientado fundamentalmente para a finitude humana, o fim da vida, a morte. Ela foi a primeira a destacar os começos, a natalidade. Hannah Arendt (2015) fala da vida em seus começos, trazendo o nascimento como condição mais geral da existência humana, pois a natalidade transcorre da mundanidade.

O nascimento e a morte de seres humanos não são simples ocorrências naturais, mas referem-se a um mundo no qual aparecem e do qual partem indivíduos singulares, entes únicos, impermutáveis e irrepetíveis. O nascimento e a morte pressupõem um mundo que não está em constante movimento, mas cuja durabilidade e relativa permanência tornam possível o aparecimento e o desaparecimento; um mundo que existia antes de qualquer indivíduo aparecer nele e que sobreviverá a sua partida final. Sem um mundo no qual os homens

nascerem e do qual se vão com a morte, haveria apenas um imutável e eterno retorno, a perenidade imortal da espécie humana como a de todas as outras espécies animais (ARENDDT, 2015, p. 118-119).

A mundanidade – dada pela condição humana da obra e seu produto, os artefatos humanos – confere não somente a permanência e a durabilidade das coisas produzidas e da efemeridade do tempo mas também a condição da existência humana, pois “tudo o que adentra o mundo humano por si próprio, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana” (ARENDDT, 2015, p. 12).

O mundo para Arendt (2015) não é a esfera que nos rodeia, mas se constitui em um espaço construído pelo trabalho e constituído pela educação. “Mundo, na compreensão arendtiana, é o que vincula e distingue os humanos ao mesmo tempo, separando e estabelecendo uma relação entre os que ainda não chegaram e os que já estão, que vão além do privado e dos processos naturais” (HINTERHOLZ, 2016, p. 90). O mundo é inapreensível, com um conjunto de leis comuns e de espaço institucional que sobrevive ao ciclo natural da vida e da morte das gerações, garantindo assim a permanência da vida que está sempre se modificando, de maneira circular, sem início e nem fim, englobando vida e morte sucessivamente.

Referindo-se ao mundo humano como esfera política, assim para Arendt (2015), natalidade é um segundo nascimento significando a chegada do recém-nascido enquanto um ser único na Terra – a natalidade como capacidade humana do humano surgir na esfera pública pela ação, criando algo inovador. Nascer é, portanto, ingressar em um mundo político, um mundo comum. Para Arendt (2015), é a liberdade e o livre arbítrio que possibilitam ao homem agir e instaurar pela ação algo novo no mundo.

A natalidade não é, portanto, o simples fato de nascer, ou a repetição de uma condição natural geneticamente estabelecida, mas o início do ser no mundo e de um novo mundo para cada ser. O nascimento representa a condição mais geral da existência humana. Essa seria “a essência que, na educação, é a natalidade, o fato de os seres humanos *nascere*m no mundo” (ARENDDT, 2013, p. 223). Cabe destacar, com Correia (2010), que a natalidade não é sinônimo de nascimento, mas a sua condição inaugural de renovação do mundo e da descontinuidade do tempo.

Enquanto o nascimento é um acontecimento, um evento por meio do qual somos recebidos na Terra em condições em geral adequadas ao nosso crescimento enquanto membros da espécie, a natalidade é uma possibilidade sempre presente de atualizarmos, por meio da ação, a singularidade da qual o nascimento de cada indivíduo é uma promessa; a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por termos nascido e de nascermos, assim também, para o mundo; de que sejamos acolhidos no mundo por meio da revelação de quem somos mediante palavras e atos; de que nasçamos sempre de novo e nos afirmemos natais, não mortais; a possibilidade, enfim, de que nos tornemos mundanos, amantes do mundo (CORREIA, 2010, p. 813).

Nos tornarmos amantes do mundo é assumir a responsabilidade por tornar o mundo um lugar habitável, no qual o “*amor mundi* converte-se então em ‘quero que o mundo persista’, e o amor aos homens em quero que eles persistam” (CORREIA, 2010, p. 819). E preservar o mundo diz respeito à responsabilidade dos adultos no “constante influxo de recém-chegados que nascem no mundo como estranhos” (ARENDT, 2015, p. 11). O mundo acolhe os “recém-chegados” pela ação de educar como ato de ser recebido e abrigado como radical novidade. Neste sentido a educação introduz estes recém-chegados em um mundo existente muito antes de sua chegada e permanecerá depois de sua partida, lembrando que a escola não é o mundo, mas apresenta o mundo para os bebês.

É em virtude dessa teia preexistente de relações humanas, com suas inúmeras vontades e intenções conflitantes, que a ação quase nunca atinge seu objetivo, mas é também graças a esse meio, onde somente a ação é real, que ela “produz” histórias, intencionalmente ou não, com a mesma naturalidade com que a fabricação produz coisas tangíveis (ARENDT, 2015, p. 228).

O adulto por ser mais experiente, por estar mais tempo no mundo e conhecê-lo, é capaz de instruir e introduzir os recém-chegados ao mundo, tornando-se, na perspectiva de Hannah Arendt (2015), um mediador entre o velho e o novo. Considerando este um ato de conversação entre gerações, pois educar está intimamente relacionado ao fato de cuidar de um mundo comum. Ao defender a importância do fato de que “nasçam seres humanos para o mundo”, Larrosa (2010) considera que

a educação estaria nesta forma com que o mundo recebe os que nascem. [...] e receber é criar um lugar: abrir espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem. Os humanos, ao nascerem, trazem como condição a necessidade e o desejo de se relacionarem com o mundo (LARROSA, 2010, p. 188).

Esse desejo de se relacionar com o mundo, faz do mundo “a marca de que o humano constrói cultura e história. Assim, aqueles que chegam ou aqueles que já estão são seres do mundo” (HINTERHOLZ, 2016, p. 91) por nele encontrarem abrigo ao se reconhecerem na existência com os outros. Nesse sentido, compartilho com Hinterholz (2016, p, 17) a ideia de infância “como tempo da intensidade de aprender a imaginar. Tempo das crianças criarem suas reservas de entusiasmo, de experimentarem suas forças dinâmicas diante da resistência do mundo”.

Se a infância é o tempo incomensurável dos começos, o documento “Práticas cotidianas na educação Infantil: bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares” (BRASIL, 2009) permite compreender a criança como alguém em carne e osso, com corpo situado no aqui e agora, corpo que interage, se relaciona com outros humanos, e define o entendimento de infância referindo-se a maneira como se legitima experiências vivenciadas pelas crianças.

Durante muitos anos, na educação brasileira, tratamos os conceitos de infância e crianças como semelhantes. Os estudos, no campo da história da infância, foram os primeiros a apontar a diferença entre esses dois conceitos mostrando como eles foram formulados em momentos distintos. Sabemos que as crianças sempre existiram como seres humanos de pouca idade, mas que as sociedades, em momentos diferentes da história, criaram formas de pensar sobre o que é ou como deve ser a vida nesta faixa de idade (BRASIL, 2009, p. 22).

O documento também destaca que o termo “infâncias” refere-se à pluralidade mundana, existente neste universo. Salieta ainda que a criança por ser criança, não se restringe a viver a mesmas experiências (BRASIL, 2009, p. 22). Vivemos em um mesmo planeta, em um mesmo plano terreno, contudo não podemos dizer que as crianças por serem crianças vivenciam as mesmas situações e acontecimentos. Para Olarieta (2013, p. 7), pensarmos como humanos, é “necessariamente pensar-nos no tempo”. Não há experiência possível fora do tempo. Por sua vez, a forma como entendemos o tempo dependerá as possibilidades ou impossibilidades da nossa experiência. Na busca de outra compreensão da infância aparecerá necessariamente outra compreensão da temporalidade (OLARIETA, 2013). Se para Arendt (2015) o segundo nascimento não é biológico mas político e representa a existência

humana, para Larrosa (1998), o nascimento é

o aparecimento da novidade radical: o inesperado que interrompe toda expectativa; o acontecimento imprevisto que não pode ser tomado como a consequência de nenhuma causa e que não pode ser deduzido de nenhuma situação anterior; o que, longe de se inserir placidamente nos esquemas de percepção que funcionam no nosso mundo, coloca-os radicalmente em questão (LARROSA, 1998, p. 189).

Desse ponto de vista, podemos pensar com o autor que o acontecimento de nascer para o mundo exige outra ideia de temporalidade, distinta daquela cronológica que nos habituaram a considerar o tempo. Se consideramos o mundo como potência humana de vida, a infância reverbera o devir humano, um devir não em sentido cronológico da vida humana, como tempo sequencial, em que primeiramente seremos bebês, depois crianças, adolescentes, jovens, adultos e, por fim, velhos. Mas um devir de experiências, que ocupam muitas infâncias, considerando diferentes temporalidades. O tempo na ação educativa é o instante inacabado, incompleto, inconcluso e não linear, possibilitando a cada nascimento a potencialidades de novos começos, novos inícios.

O tempo para os gregos antigos, era nomeado por diferentes palavras, e uma delas é *chrónos*, “que designa a continuidade de um tempo sucessivo. Platão define *chrónos*, como a imagem móvel da eternidade (*aión*) que se move segundo o número” (KOHAN, 2004, p. 2), ou seja, a eterna continuidade entre o tempo passado, presente e futuro. *Kairós* também é outra palavra usada pelos antigos gregos para designar o tempo, contudo significa “medida” “momento crítico”. Ainda temos a palavra *Aión*, que designa a intensidade de vida humana, uma duração, uma temporalidade. [...] Se *chrónos* é o limite, *aión* é a duração” (KOHAN, 2004, p. 2)

Discutir a relação do tempo e da educação é pensar nos tempos de ser criança, é intensificar potencialidades na relação entre os humanos, é devolver à infância o tempo da intensidade (*aión*), daquilo que não é possível ser medido ou estabilizado em determinada cronologia. É considerar que ser criança é viver um tempo *chrónos* que necessita deixar-se influenciar por *aión*, permitindo a liberdade de experienciar momentos intempestivos e brincantes. É viver a intensidade que os começos representam.

Para Hannah Arendt (2010), a educação cumpre um papel social: educar

para lembrar. Educar na história, para constituir uma narrativa de vida com sentido, constituidora de sujeitos a ela pertencentes. Na contingência da educação que estes começos se incorporam e se compactuam, considerando relações de significados e significâncias que circundam a admiração das primeiras aprendizagens (RICHTER, 2005).

Ao ser acolhido pelo mundo o bebê expõe um excesso de humanidade pela potencialidade de ter que aprender a coexistir. Por isso, a intensidade da experiência da *primeira vez*: caminhar, falar, cair, cheirar uma flor, tocar a terra, ver formigas, subir em árvores e tantos outros acontecimentos que ocorrem no mundo. Acolher os novos em sua inserção na mundanidade, a eles favorecer a necessária confiança para gradualmente se sentirem do mundo, pertencentes a ele; supõe comprometimento dos adultos com a ação de acompanhar e cuidar das crianças na tensão das primeiras aprendizagens (HINTERHOLZ, 2016, p. 121).

As primeiras aprendizagens, se consolidam no encontro com o outro humano no mundo, na ação e na linguagem, no ato de começar-se da criança no mundo, à mundanidade do mundo, habitando nossa vida, inquietando-se, angustiando-se diante do novo, do desconhecido, aprendendo, conquistando sua existência no mundo.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL E COMEÇOS NO MUNDO

A cada nascimento vem ao mundo algo singularmente novo.

Hannah Arendt

Os bebês inauguram a vida humana antes mesmo de nascerem, pois no mundo protegido do útero materno já sofrem influências externas de um mundo já constituído. “Nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo está já constituído, mas também não está nunca completamente constituído” (MERLEAU- PONTY, 2011, p. 608). Ao nascerem estes pequenos seres humanos passam a viver em ato, descobrindo a todo momento, a todo instante, repetindo e inaugurando muitas ações, mantendo outras. Possibilitar aos novos que chegam em instituições de educação infantil ações educativas que considerem a novidade radical que é nascer, como renovação do mundo e descontinuidade do tempo, alicerçam começos importantes na vida humana. “Para compreender o nosso apego ao mundo, cumpre juntar a cada arquétipo uma infância, a nossa infância. Não podemos amar a água, amar o fogo, amar a árvore sem colocar neles um amor, uma amizade que remonta à nossa infância” (BACHELARD, 1988, p. 121).

Os bebês, durante muitos anos, foram definidos pelas suas fragilidades e incapacidades (BARBOSA, 2010). No entanto, estudos atuais quebram barreiras e contrariam pré-conceitos, quando estes pequenos seres “recém-chegados ao mundo” nos questionam e nos forçam entender o quão complexo é o processo de educá-los, exigindo um currículo que contemple tais complexidades. Barbosa (2010, p. 2) nos diz que “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”. Essa é outra maneira, outro modo de acolher e compreender os bebês e as crianças pequenas em sua singular alteridade nas formas de viver e agir no mundo. Porém, se a natalidade configura para Arendt

(2015) um ato político, por lhe ser inerente a capacidade de agir e iniciar algo novo no mundo, contudo não é o fato de nascer que torna o bebê um ser político.

O que cada criança traz de novidade ao mundo é o seu aparecimento como novo ser no mundo, apresentando consigo a possibilidade de ação e transformação, “o acontecimento inesperado que interrompe a segurança do mundo e a continuidade da história” (LARROSA, 1998, p. 189). Não é suficiente nascer e “vir” ao mundo, é necessário experimentá-lo ao agir. Se, como afirma Arendt (2015, p. 220), agir “é ser capaz de realizar o infinitamente improvável”, nascer é adentrar no incerto, é ser exigido a experimentar-se diante da impossibilidade de determinação prévia da existência, pois a vida e as condições da existência humana “jamais podem ‘explicar’ o que somos ou responder à pergunta sobre quem somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto” (ARENDRT, 2015, p. 14). Essa ação de experimentar-se no mundo depende de como essa criança aprende a amar o mundo. Mais, é desse amor que a criança é impulsionada a agir no mundo, pois para o pensamento arendtiano,

o impulso para a ação brota do desejo de estar na companhia dos outros, do amor ao mundo e da paixão pela liberdade. Ao agir, o indivíduo confirma o desejo de que o mundo e os outros persistam, assim como sua memória. O conteúdo do *amor mundi* é a responsabilidade, compreendida como resposta a, cuidado de, condução para, adesão a, decisão por, dizer sim. Se há alguma possibilidade de ensinar para o *amor mundi*, cabe antecipar, ela reside no compromisso e na responsabilidade pelo mundo traduzida naqueles que o apresentam (CORREIA, 2010, p. 819).

Arendt (2015), ao trazer a natalidade para a discussão, demonstra a esperança com o fato de que este nascimento está relacionado ao futuro da humanidade. Trata-se de pensar que ações políticas no mundo dependem das gerações que estão nascendo agora e o que isso representa. Muitas vezes as ações que os humanos realizam podem ou não estarem relacionadas ao bem da humanidade, mas ao nascer o bebê traz consigo a possibilidade da mudança, do novo, da esperança na capacidade humana de agir.

Ao chegarem ao mundo humano os bebês exigem atenção, cuidado, proteção e zelo por um longo período. Para Machado (2010, p. 70), “as crianças são e significam a novidade no mundo; é preciso que cada adulto encare esse fato com generosidade, zelando pela criança que trouxe ao mundo”.

Compromisso que os adultos, por já estarem a mais tempo neste mundo, devem se responsabilizar como *pacto geracional* (BÁRCENA, 2006, p. 205). Essa responsabilidade ou cuidado, designado por muitos anos apenas para as famílias, se faz hoje necessário compartilhar com outras pessoas e instituições. “Não haveria, portanto, como ‘emancipar’ uma criança, deixando de responsabilizar-se por ela. A infância não seria uma etapa fixa e pré-estabelecida, como que pronta ou fechada em si mesma” (MACHADO, 2010, p. 70). Nessa compreensão, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009b) determinam as escolas de educação infantil como instituições abertas às famílias e à comunidade, como um local que proporciona uma efetiva consolidação do direito social que todas as famílias têm, e que possui como objetivo garantir o bem-estar para todos. A Educação infantil, como tempo e espaço educacional de cuidado da interação entre criança e adultos, tem como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada.

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art.3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada. (BRASIL, 2009a).

A educação infantil é um espaço diferente do ambiente doméstico, é um espaço de vivências coletivas, na qual os bebês e as crianças pequenas têm a possibilidade de experimentar novas relações afetivas e sociais. Sendo assim, as DCNEI's (BRASIL, 2009a) prescrevem propostas curriculares significativas na educação dos bebês em espaços de vida coletiva; o que caracteriza este tipo de instituição, distinta dos demais níveis de educação; como é o caso dos anos iniciais; quer em seus espaços físicos ou não. Em muitos momentos a criança ao ingressar no primeiro ano, parece que deixa de ser criança ao começar – sem o tempo adequado para que possa realizar suas experiências – a viver e conviver com rotinas, horários, currículos que não permitem viver a intensidade *aiônica* de seus tempos de infância.

Destaco a sensibilidade e a responsabilidade que o adulto tem, ao escolher dedicar sua vida ao encontro de bebês iniciantes e iniciadores no

mundo comum, com possibilidades de aprendizagens que apresentem o amor ao mundo como um encontro de respeito e consideração aos que iniciam sua experiência existencial conosco.

3.1 Docência como encontro com meus começos

Ao abordar reflexivamente, minha constituição enquanto adulta, compartilho alguns momentos vividos com os iniciantes no mundo. Momentos compartilhados e embasados teoricamente. Pensar na docência somente como encontro ao acaso é negar que os encontros vivenciados na educação infantil não necessitam de planejamento. Ao contrário, aqui não se nega este planejamento, se considera que a docência na educação Infantil com bebês e crianças pequenas passa pela compreensão, estudo e clareza teórico-prática do planejado, das propostas oferecidas para e com os bebês. É necessário olhar para esses bebês, que são corpos aprendentes. A docente também é corpo em constante aprendizagem. Fazer a escuta, e garantir o lugar do docente, que não exclui o planejar.

Supõe considerar a escrita de uma educadora interessada em diferentes modos de viver a docência com bebês na Educação Infantil. Diferentes maneiras de estar com bebês e crianças pequenas que buscam compreender os movimentos que envolvem a aprendizagem de uma docência desafiada a articular a circularidade entre teoria e prática, narrada e revisitada pela singularidade de uma trajetória pessoal e profissional.

Percurso percorrido inicialmente no ano de 2011, ano que estava cursando Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, e na qual pude atuar como bolsista e estagiária antes de me formar. Foi um ano repleto de meses, dias e horas compartilhadas com imensa alegria, angustia, incerteza, e por fim na esperança na educação das crianças pequenas. Foi um ano de muitos aprendizados ao conviver com as crianças e a educadora regente da turma. Esta educadora foi para mim uma pessoa fantástica que ensinou a amorosidade de estar com crianças pequenas. Esta professora pouco falava⁶, mas muito me apresentava a maravilha que é viver junto das crianças. Tive a oportunidade de viver uma experiência que tomei como referência, como pontos

⁶ Mais importante era demonstrar com ações do que palavras.

de partida.

Foram dias vividos recheados de encantos e desencantos. Fui aos poucos percebendo que as crianças pequenas não eram seres indefesos ou seres perfeitos ou ainda que não entendiam o que era dito. Sublinho isso, pois era um entendimento que na época tinha das crianças. Seres que nasciam perfeitos. Fui aos poucos percebendo que este entendimento de crianças eram argumentos usados por adultos que desconheciam a importância e a seriedade que é trabalhar com bebês e crianças pequenas nos espaços de educação coletivos.

Viver com as crianças durante o estágio curricular foi um aprendizado. Um aprendizado recheado pela convivência com os seres humanos iniciantes, re significando o entendimento de que eles precisam de outros seres humanos mais experientes para poder potencializar o convívio que a Educação Infantil possibilita.

Em artigo publicado no ano de 2015, as autoras Rocha e Gonçalves (2015) apresentam um estudo do trabalho de docentes com crianças pequenas de 0 a 3 anos de idade e relatam o aumento no número de teses e dissertações sobre o tema da docência na creche. As autoras descrevem que esta é uma docência, em sua maioria,

marcada pelas relações, pelas interações humanas, pelo compartilhamento de experiências e que envolve uma intensa interação: com o toque, abraços, afagos, dentre outras ações que imprimem uma relação íntima entre os corpos que se encontram: professora e bebê. Neste sentido, podemos afirmar que a produção indica que ser professora de bebês envolve uma multiplicidade de aspectos que abrangem as dimensões educativas no cotidiano da creche, que implicam em construir uma relação empática. Em outras palavras, uma relação de respeito às crianças, desde os bebês, como atores sociais. (ROCHA, GONÇALVES, 2015, p. 52)

Estar com os bebês e crianças pequenas é ensinar a conviver em uma sociedade que já estava aqui inserida e que permanecerá quando todos partirmos. Ser educadora de bebês e crianças pequenas sugere pensar uma docência diferenciada das demais, pois o “aluno” em questão não permanece parado, ou ainda, ele não compartilha desejos, angústias e necessidades dos adultos, pois muitos ainda não falam, ou ainda se o fazem, não denominam sentimentos, sensações ou emoções que emergem do cotidiano como os adultos

As autoras Rocha e Gonçalves, ao citarem Coutinho (2012, p, 255), destacam as relações que professoras da educação infantil precisam estabelecer na estrutura organizacional dos tempos e espaços para que os bebês e as crianças pequenas ampliem e complexifiquem seu repertório e experiências (ROCHA, GONÇALVES, 2015, p. 53). Acrescento que é uma docência que exige um olhar sensível. Olhar que escuta o que eles – os bebês - ainda não nos falam, escutar as palavras que ainda não têm sentido para os bebês. Estar com os bebês e as crianças pequenas, possibilitou compreender que educar não é algo que alguém possa transmitir ao outro, educar não significa pegar algo de alguém, ou para alguém, mas sim compartilhar experiências com a infância.

Ser docente é pensar nos silêncios, nas diferentes maneiras de ser e estar na escola de educação infantil, de perceber os diferentes modos como estabeleciam as relações entre elas, com os adultos e com os objetos. Afirmar a infância com respeito aos começos no mundo e com o mundo implica afirmar que educar pressupõe o outro: encontrar, compartilhar, escutar. E por ser encontro, supõe potência de viver e conviver no mundo comum.

Ao terminar o curso de Pedagogia, no ano de 2012 aceitei o desafio de assumir uma turma de bebês de idades entre 8 meses à 1 ano e 5 meses. Foi neste momento que iniciei minha caminhada de docente com os iniciantes neste mundo. Fui aos poucos aprendendo o que era ser educadora de bebês e foi no dia a dia que aqueles iniciantes me ensinaram muitas coisas. A primeira delas é que o professor de bebês e crianças pequenas não “dá aulas”, mas sim oportuniza vivências e aprendizagens. Aprendizagens sustentadas nos novos sentidos atribuídos para a escola de educação infantil. Esta turma de bebês, foi o que despertou de maneira mais forte, o meu desejo de fazer a diferença enquanto pedagoga.

No ano de 2013 vivenciei a experiência de ser educadora referência em uma turma de crianças em idades de 2 a 4 anos. Fui aos poucos conhecendo o grupo de crianças, cada um com sua particularidade. O desafio estava em assumir uma turma multi-idade, e isto significava ter que prestar atenção em tudo o que estava acontecendo (não que já não o fizesse na turma de bebês), mas precisava organizar os espaços para as brincadeiras e promovia espaços para

que eles organizassem suas próprias brincadeiras. A turma multi-idade apresenta a particularidade de exigir uma atenção mais específica ao que as crianças estão experienciando e aprendendo. Tal aprendizagem não é tão explícita, pois não existe um produto final. Na verdade, a atenção pedagógica está no olhar para a maneira como eles se relacionam entre si, como eles se relacionam com as coisas, com os outros e consigo mesmos.

Enquanto docente nesta turma multi-idade, me coloquei como adulta atenta a tudo que estava acontecendo, organizei diferentes propostas. Mas também precisei tornar visível o protagonismo desse novo grupo de crianças que estava sob minha responsabilidade, protagonistas para organizar diferentes propostas que promovessem outras maneiras de interagir e se relacionar. Foi um momento de pensar outros modos de estar com crianças pequenas. Precisei compreender que mesmo sendo um grupo de crianças maiores, eles necessitavam de cuidados diferenciados dos bebês, mas ainda assim necessitavam de cuidados. Precisavam de uma escuta, uma escuta sensível, pois mesmo que já falassem, estabeleciam outro entendimento de palavras, sentimentos, sensações, pois estavam constituindo seu modo de ser e agir no mundo.

Nesta turma, os desafios compreendiam estar em constante aprendizagem da docência como um processo compartilhado de aprendizagens na convivência com as crianças pequenas, na intencionalidade de escutá-las, de conhece-las e acolhe-las em suas singularidades no grupo, que simultaneamente exigia a reflexão diante da ação do fazer e estar com elas. Cada vez mais o interesse de continuar a estudar a infância, a docência se fazia necessário e cativante. As crianças da Turma Laranja, possibilitaram repensar a organização do planejamento, pois precisava contemplar no trabalho pedagógico os diferentes interesses que vão emergindo na convivência de uma mesma turma. Sabe-se que mesmo em uma sala com crianças de mesma idade, os interesses são diferenciados, contudo aquele grupo em específico de multi-idade exigia uma atenção para as especificidades etárias de cada um.

O convívio com a turma de bebês, no ano anterior me ensinou a organizar as propostas, a perceber diante das sutilezas de cada um, suas necessidades e potencialidades de aprendizagens. Esse sempre foi um grande desafio para

mim, pensar e planejar de maneira sensível cada fala ou gesto. Escutar e traduzir cada olhar, para depois disso organizar propostas que pudessem potencializar novas aprendizagens.

No ano de 2014, assumi a turma de bebês, a turma Violeta. Com esta turma pude experimentar e explorar novas situações e possibilidades de interação, pois haviam passados dois anos de intensos aprendizados com as crianças. O nervosismo da primeira vez já havia passado, (na verdade até hoje me vejo nervosa frente a uma turma de crianças, percebo que a experiência nunca é suficiente). Experimentei novamente a possibilidade do encontro com os bebês e a opção pela pedagogia da escuta, a qual torna possível a organização de ações e vivências voltadas para potencializar as diferentes aprendizagens da infância. Para Larrosa (2010), a infância é um outro,

aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua (LARROSA, 2010, p. 184).

As experiências que vivenciei com cada uma das turmas, me proporcionou viver à docência. O espaço da escola proporcionava um outro modo de ver a infância, um outro modo de pensar a potência dos encontros que a educação infantil oferece.

A escola é feita pela arquitetura que a caracteriza, com paredes, teto, chão, enfim de uma arquitetura que possibilita organizar espaços potentes em favorecer diversas experiências de aprendizagens. Contudo a escola é habitada por humanos, por gente, e são eles que enchem de vida esses espaços delimitados pelas paredes. São os humanos que potencializam as vivências e os encontros. São os humanos que potencializam as experiências potentes em aprendizagens.

E foi nesta escola que presenciei encontros potentes. Foi nesta escola que humanos mais experientes, pensaram propostas para os recém chegados. Esta escola enquanto espaço formativo para adultos e para bebês e as crianças

pequenas. Foi nesta escola, que aprendi a enxergar os bebês e as crianças pequenas, como protagonistas; com vontade de viver intensamente cada momento de descoberta, de exploração. Aqui, o termo protagonista diz respeito à potência de iniciar um gesto no mundo, de ser o bebê um iniciador no sentido que lhe dá Arendt (2015) de ser ele próprio um iniciador. Os bebês inauguram a novidade no mundo, cada nascimento consagra a relevância do sentido do novo.

Nesta escola, a concepção de infância vigora e potencializa as ações tanto dos adultos, quanto das crianças. Por isso é possível dizer que nesta escola é garantido o respeito às especificidades de diferentes interesses. O protagonismo da criança, se percebe quando o educador assume o bebê e a criança pequena como um ser capaz, competente e ativo em suas interações no mundo, aparecendo assim em todos os momentos em que se pensam espaços para que possam viver a infância plena e linguareira de vida.

Não foi fácil, pois assumir uma turma em uma escola que pensa a criança enquanto foco do planejamento, é assumir uma postura distinta de compreender tanto a docência quanto os bebês e as crianças pequenas capazes de criarem, explorarem, inventarem como encontro de experiências anteriores à vida na escola. Experiências que vão se ampliando no convívio com a família e a escola.

O ano de 2015, foi, para além de constituir-me enquanto docente, pedagoga, foi um ano para assumir novos desafios. Foi neste ano que recebi o convite para exercer a função de apoio pedagógico. Este convite foi para mim, uma surpresa e passado o susto, entendi que foi na verdade um gesto de reconhecimento pelo trabalho que desenvolvi, junto as crianças. E foi assim, que em fevereiro de 2015, assumi a função de apoio à coordenação pedagógica da Unidade e até o início de 2017, tive a oportunidade de viver à docência a partir de outro modo. Uma das funções do apoio pedagógico, era o de acompanhar e apoiar as propostas desenvolvidas junto às turmas. Por isso sempre foi necessário, que eu acompanhasse junto com a coordenadora pedagógica da unidade, os planejamentos e os registros feitos pelas educadoras e professoras. Estar na equipe de apoio à coordenação exigiu estar próxima ainda mais das crianças, mas desta vez não de uma turma só, mas sim de todas as crianças da escola.

3.1.1 Ser educadora de bebês e crianças pequenas.

Apesar da Educação Infantil conquistar recentemente relevante espaço de inserção como a primeira etapa da Educação Básica, ainda enfrenta importantes questões que se referem à formação dos docentes que atuam nestas instituições. Este tema é destaque de muitas discussões, pois persiste o fato de ainda encontramos profissionais que não possuem a formação mínima exigida atuando com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil. Tardiff (2012) contribui para pensar qual formação é necessária para a docência com crianças pequenas ao escrever que

agir com outros seres humanos é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino, é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor. Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos, e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. (TARDIFF, 2012, p. 12)

Ensinar para o autor é estar em relação com o outro, estar em relação com o mundo do saber. No entanto, a formação dos profissionais que atuavam com crianças pequenas inicialmente acontecia em escolas profissionalizantes, chamadas de Escolas Normais, sendo substituídas posteriormente pelos Institutos de Educação. Para Tanuri (2000) a formação do professor primário dessas escolas era compactada em dois anos e apresentava em seu currículo disciplinas denominadas como “fundamentos e metodologias para o ensino”.

Inicialmente, um dos primeiros objetivos do curso de Pedagogia era a formação de professores para a Escola Normal dos Institutos de Educação, seguindo o modelo de currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal, tendo como proposta a formação de professores para o ensino secundário.

No ano de 1935 é criado o primeiro curso superior de formação de professores, e posteriormente, em 1939 é vinculado a Universidade do Brasil, através do Decreto Lei n.1.190 de 04 de abril de 1939, o que segundo Silva (2006) visava à formação de bacharéis e licenciados em pedagogia, sendo este

fato considerado como um importante marco na criação do curso de Pedagogia no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 - LDB, no artigo 62, mantém o curso normal superior para formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, possibilitando assim a formação de qualquer profissional que possuisse diploma e que se dispusesse a atuar no magistério na educação básica (Art. 63, Inciso II) (FURLAN, 2008). Com este artigo, a nova LDB 9394/96 gerou um clima de especulações sobre a extinção do curso, fazendo-se pensar na função do curso de Pedagogia.

A LDB 9394/96 dava indícios de extinção gradativa do curso de Pedagogia no Brasil, mas o MEC ao solicitar por meio de edital n. 4/97 a SESU que houvessem encaminhamentos de propostas para Diretrizes Curriculares dos cursos superiores e entre eles estava o curso de Pedagogia, deixou claro que não se pretendia extinguir o curso de Pedagogia no Brasil (FURLAN, 2008).

Em 2006, a proposta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE elaborada no ano de 1999 é aprovada, e com isso define-se a formação de profissionais do curso de Pedagogia, abrangendo assim a docência com a participação na gestão e avaliação de instituições de ensino em geral, bem como a elaboração e execução de atividades educacionais (FURLAN, 2008). Para Silva (1999) ao comentar o futuro do curso de Pedagogia nos diz que

disso tudo resultará o futuro do curso de Pedagogia no Brasil. E, dependendo do que se possa decidir, dentro de mais alguns anos não estaremos nós a discutir a respeito do futuro desse curso, mas sim uma nova geração de educadores, que poderá se ver debruçada sobre essa velha questão (SILVA, 1999,, p. 90).

As diretrizes curriculares de 2006 indicam que a identidade do curso de Pedagogia é baseada na docência e que a licenciatura deve ser uma identidade consequente do pedagogo. Com isso, as habilitações são extintas e o curso de Pedagogia passa a formar profissionais com uma gama de conhecimentos e de práticas que irão se articular durante toda sua formação profissional (FURLAN, 2008).

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e

nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2006, p. 6).

Assim, a formação do pedagogo em sua abrangência possibilita o trabalho em espaços escolares, sala de aula e/ou em outros em que sua presença se faça necessária. Outra importante conquista para os profissionais da educação reside no fato de que as universidades devem ser o único *lócus* de formação de professores (FURLAN, 2008). Para Libâneo (2001), o profissional pedagogo qualificado para atuar em diversos campos educacionais, atende demandas socioeducativas oriundas das realidades diversas que se encontram na sociedade contemporânea.

Muitos autores apresentam, em suas obras, discussões epistemológicas envolvendo o conceito da Pedagogia e docência (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; LIBÂNEO, 2006). No entanto, é de consenso entre esses autores, que a Pedagogia abrange a docência, seus métodos, a compreensão do ensino e formação de crianças na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos. Contudo, ressaltam ainda que a Pedagogia não se resume somente a um curso, mas sim a uma amplitude de conhecimentos que advém de conceitos teóricos e da prática na educação. Para Nóvoa (1995, p. 25) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Atualmente, os desafios relacionados à formação de professores ainda se fazem presentes e são assunto recorrente nas discussões que se relacionam, principalmente no que se refere à formação de professores da educação infantil, com questões relacionadas à própria indefinição de papéis destes profissionais. Kishimoto (2002, p.107) considera que “desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos”. A autora conclui que “contradições aparecem nos cursos amorfos, que não respeitam a especificidade da educação

infantil” (KISHIMOTO, 2002, p.107).

Se o adulto pedagogo tem em sua docência com bebês um trabalho diferenciado aos demais professores torna-se importante considerarmos aspectos formativos, pois implica a complexidade de considerar a dimensão educativa dos laços de afetividade que podem ser constituídos entre o educador e o bebê. São os afetos estabelecidos entre docente, o bebê e a criança pequena que permite ampliar, tanto no adulto quanto nas crianças, o amor ao mundo e garantir a liberdade que o seu nascimento representa para este mundo.

Estes aspectos consideram ainda o quanto as questões ligadas a bebês e crianças pequenas são deficitárias nos cursos de Pedagogia, que formam para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais. Talvez por falta de planejamento ou reorganização de uma grade curricular acadêmica, a educação infantil se torna secundária aos estudos nos cursos de formação de professores.

No Plano Nacional de Educação (2014-2024) foram previstas na Meta 15, “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). Está também previsto a implantação de uma política nacional que garanta formação para os profissionais da educação. Em sua descrição sobre a necessidade de formação, o PNE afirma que

A formação acadêmica do professor é condição essencial para que assumam, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. A formação, portanto, é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas (BRASIL, 2014, p. 48).

No entanto, tal meta ainda não foi atingida, pois muitas escolas de crianças pequenas continuam acolhendo profissionais que não possuem a formação exigida, trazendo implicações referentes às distintas concepções do trabalho desenvolvido junto aos recém-chegados. Ao analisar esta Meta 15, e pensar na Meta 16, o PNE (2014-2024) prevê, até o final do último ano de vigência deste plano

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos

professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 51).

Neste sentido, pensar, refletir e conversar com os profissionais da educação, principalmente com os adultos-pedagogos que convivem e vivenciam com os iniciantes neste mundo humano, traz consigo a responsabilidade de qualificar ainda mais a Pedagogia como potencializadora de encontros que considerem a responsabilidade geracional de apresentar aos novos o mundo comum.

A Pedagogia como fenômeno reflexivo sobre suas práticas pode orientar o trabalho educativo. Não nos referimos somente às práticas relacionadas à escola, mas sim ao campo de variadas ações no mundo, entendendo que as experiências educativas acontecem em todos lugares, tanto no ambiente familiar, ruas, em locais públicos, quanto através dos meios de comunicação. Sendo assim, não pode-se dizer que a Pedagogia se reduz apenas aos métodos de ensino. Um dos objetivos da Pedagogia está intimamente relacionado ao estudo reflexivo do fenômeno educativo das práticas de tudo que envolve a educação. Pedagogia não se resume à transmissão de conhecimentos, mas sim de um constante processo de produção destes, e que organizados de maneira sistêmica colaboram para a formação e entendimento da nossa sociedade inserida em uma pluralidade humana. A pluralidade, para Arendt (2015, p. 10), “é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá”.

Aqui, a ação pedagógica com bebês e crianças pequenas torna-se uma ação diferenciada das demais, pois lhe compete o privilégio político de uma docência que convive com crianças bem pequenas e que intencionalmente participa das primeiras experiências de vida no mundo humano. Uma ação educativa comprometida com estes novos humanos que iniciam experiências de travessia em terras estranhas, desbravando a ação no mundo. É considerar a imprevisibilidade do convívio com bebês. Aqui, a docência na creche faz do seu trabalho uma gestão do inesperado. O inesperado diante do novo que surge em cada nascimento exige o ato político de educar ao apresentar o amor ao mundo.

Supõe respeitar e entender, com Arendt (2015), que a política não é natural para o humano. Viver e compartilhar um mundo como algo público e comum significa, nas palavras de Bárcena (2006, p. 126), que a ação humana “é fundamental, sobretudo esse tipo de ação que é a *cultura*. Cultura e educação permitem compartilhar um mundo comum e fazer que permaneça, que seja durável. A educação é uma tarefa de *amor mundi*”.

O domínio político, para Arendt (2015, p. 245), é uma relação e “resulta diretamente da ação em conjunto, do ‘compartilhamento de palavras e atos’” e, por isso, pode existir ou não⁷, surge ou não diante das ações historicamente condicionadas para o humano. Para Arendt (2015), essa relação se sustenta na liberdade, aquela “que surge entre humanos a partir do sentido de política como *criação da liberdade*” (BÁRCENA, 2006, p. 143). É o ato de educar baseado na liberdade da vontade política de educar para a liberdade.

3.2 Encontros do bebê e da criança pequena na creche

São muitas as relações estabelecidas na creche, em especial nos encontros entre os adultos, os bebês e as coisas. São eles – os adultos – os responsáveis pela educação dos bebês e das crianças pequenas, mas para que esta relação efetivamente se converta em aprendizagens que impulsionem os bebês e as crianças pequenas a agirem e participarem do mundo comum é importante que o adulto pedagogo observe, acolha e também desafie este bebê a participar do percurso compartilhado que a escola oferece.

É necessário que o adulto organize ações e intervenções para potencializar tais encontros. A ação educativa na educação infantil não está comprometida, apesar de muitos nisso acreditarem, com a continuidade dos fazeres domésticos; ao contrário é uma profissão que exige aprofundamento teórico comprometido principalmente com a relação pública de amorosidade com

⁷ Para Arendt (2015, p. 246), “embora todos os homens sejam capazes de agir e de falar, a maioria deles – o escravo, o estrangeiro e o bárbaro na Antiguidade, o trabalhador e o artesão antes da idade moderna, o empregado e o homem de negócios da atualidade – não vive nele. Além disso, nenhum homem pode viver permanentemente nesse espaço. Ser privado dele significa ser privado da realidade que, humana e politicamente falando, é o mesmo que a aparência”.

o mundo, com todos os envolvidos na educação de bebês e crianças pequenas.

Os bebês e as crianças quando percebidas como seres potentes e capazes de participarem de sua inserção no mundo passam a ser *protagonistas*⁸ no projeto educacional, ou seja, a criança passa a ser considerada co-participante no processo educativo planejado pelos adultos, interagindo com o processo de constituição dos saberes, construindo sua ação autônoma como forma de conquistar modos de conhecer e dizer o mundo. Essa compreensão aponta para o reconhecimento tanto da singularidade quanto da pluralidade das ações educativas na Educação Infantil, ou seja, da especificidade da ação educativa com bebês e crianças pequenas em tempos e espaços de educação coletiva. É a atenção pedagógica à escuta sensível dos detalhes nos acontecimentos cotidianos que torna possível a organização de experiências educativas voltadas para o improvável das possibilidades de aprender na infância.

Os bebês exigem pensar a infância como início, como princípio, como momento privilegiado das primeiras aprendizagens no mundo. Pensar na possibilidade das primeiras vezes é intencionalmente pensar a singularidade da vida que reverbera ao inaugurar diferentes modos de interagir, considerando as crianças como caminhantes no mundo a partir de experiências languageiras. Experiências que não precisam de palavras para interpretar e atribuir sentido ao vivido.

Compreender a criança como protagonista nas práticas pedagógicas na educação infantil, como co-participante das ações do cotidiano, é pensar as contribuições do idealizador do sistema municipal de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi. Para o professor italiano, a criança possui especificidades e necessita de um professor de bebês e crianças pequenas e não de um professor disciplinar, como acontece nas escolas de Ensino Fundamental. Compreender a criança como protagonista é também entender que toda a criança é capaz de iniciar uma ação no mundo, portanto, plenamente capaz de interpretar, criar e recriar sentidos para suas experiências iniciais, mesmo sem dominar a

⁸ A origem etimológica do termo remete à palavra *protagonistés* que, no idioma grego, significava o ator principal de uma peça teatral, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento (Ferreira, 2004).

linguagem dos adultos. A palavra infância, em sua raiz (*infans* – ausência de fala) remete justamente ao sentido da potência não-falante da infância. A longa, mas importante citação de Kohan (2003), contribui para compreender que

Infans está formado por prefixo privativo *in* e *fari*, “falar”, dali seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de “incapacidade de falar”. Mas logo *infantis* – substantivado – e *infantia* são empregados no sentido “infante”, ‘criança’ e ‘infância’, respectivamente. Deste sentido surgem vários derivados e compostos, na época imperial, como *infantilis*, ‘infantil’, e *infanticidium*, ‘infanticídio’. Quintiliano (I, 1, 18) fixa a idade em que a criança é considerada como incapaz de falar até por volta dos sete anos e por isso *infantis* pode designar a criança no sentido ordinariamente reservado a *puer*. Na verdade, há usos de *infans* referindo-se a pessoas de até pelo menos, quinze anos, com o qual devemos entender que *infans* não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas que antes refere-se aos que, por minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais- *infans* seria assim ‘o que não pode valer-se de sua palavra para das testemunho’. A palavra *infantes* também passa a designar muitas outras classes de marginais que não participam da atividade pública, como os doentes mentais (KOHAN, 2003, p. 32).

Nas palavras do autor, percebemos a singularidade do nosso entendimento de infância, pois afirmam que a concepção de infância tem um sentido histórico muito presente em nossos discursos sobre infâncias. No entanto Kohan (2003) nos apresenta outros modos de pensar a infância. Ou seja, a infância como ausência; ausência de palavra; ausência de sentidos, portanto, possibilidade de inserção no sentido e criação de novos sentidos.

Nessa concepção, o conceito de infância é para nós adultos um enigma (LARROSA, 2010), algo novo, algo que não possui sentido ou significado, residindo aí a maior angústia dos adultos que tentam de todas as maneiras capturarem a infância ao explicarem o que ainda não foi vivido ou experienciado no mundo comum.

A infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos. O que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que ainda não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado. A arrogância do saber não apenas está na exibição do que já se conquistou, mas também no tamanho de seus projetos e de suas ambições, em tudo aquilo que ainda está por conquistar, mas que já foi assinalado e determinado como território de conquista possível (LARROSA, 2010, p. 185).

Para Kohan (2003), a infância se diferencia do generalizado sentido cronológico linear no qual todos já passamos como adultos. Um sentido linear que exige tomar como ponto de partida o “nada” para ir adquirindo significados para a vida diante do acúmulo das experiências. Por isso, nada sabemos sobre a infância, e o que resta é seguir em uma linha naturalizada de “controlar a infância”, pois pensamos ingenuamente que tudo sabemos sobre crianças. Contudo, paradoxalmente, quanto mais sabemos sobre “infâncias”, quanto mais a concebemos como “fase” ou “etapa” cronológica de vida, mais nos distanciamos ao transformá-la em objeto de análise científica, menos somos capazes de “senti-la” próxima a nós mesmos.

Neste entrelaçar de ideias, considero importante pensar outros modos de viver a infância, modos estes que reinauguram uma docência repleta de sentidos, e significados, unindo a ideia da sensibilidade poética da docência. Richter (2005) destaca, a partir da leitura de “Proust e os signos” de Deleuze, que nos tornamos marceneiros somente nos fazendo sensíveis aos signos da madeira, ou médicos, sensíveis aos signos da doença.

Assim, nos encontros que a escola oferece nos tornamos sensíveis aos humanos iniciantes neste mundo. E se faltam palavras para dizer, nomear, classificar o sentido e o significado da infância, aceitemos o desafio de nos unirmos às crianças, aqui e agora, e com elas viver o que o sentido da experiência de infância tem a nos ensinar, fazer e falar e não necessariamente analisar mas sentir a infância em sua plenitude de liberdade e vida.

Atualmente sabemos que as escolas de educação infantil assumiram importante papel em produzir e divulgar a cultura das infâncias, contribuindo para legitimar o compromisso social de garantir suas especificidades na sociedade contemporânea (BRASIL, 2009, p. 22). Porém, o não lugar da creche no sistema educacional, suas especificidades de funcionamento e organização pedagógica, revela a exigência de parâmetros diferenciados da escola de Ensino Fundamental.

3.3 Planejar encontros pedagógicos com a ação de *começar-se no mundo*

Planejar é refletir e prever alternativas que possibilitem à docência ampliar ações educativas que instiguem aos bebês e crianças pequenas percorrerem caminhos e travessias potentes em seus processos iniciais no mundo comum, pois ele (o mundo) ao mesmo tempo que nos une, também nos distancia. A ação de planejar permite à docência na Educação Infantil aventurar-se a assumir um plano de situações nas quais as crianças sejam co-participantes destas. Pelo planejamento, a docência na creche inventa novos fazeres, outros modos de pensar e realizar a ação pedagógica que permitam outros desafios nos encontros do cotidiano com a experiência de *começar-se* dos bebês e crianças pequenas no mundo comum.

Mas, é preciso planejar para possibilitar ações no mundo ou a possibilidade de agir está intrínseca nesses encontros pela possibilidade mesma de não agir? Como o planejamento docente pode possibilitar encontros na educação infantil, no sentido amplo de pensar e realizar propostas que favoreçam diferentes ações e ao mesmo tempo repetidas maneiras de ampliar o repertório de experiências das crianças recém-chegadas, ou ainda, para as que já chegaram? Morin (2011, p. 83), ao falar de movimento e da novidade, nos lembra que “o pensamento complexo possibilita a cada um, o aviso de que não se esqueça que a realidade é mutante, não esqueça que o novo pode surgir e, de todo modo, vai surgir”. Ou seja, se os bebês inauguram a novidade no mundo, cada nascimento consagra um importante sentido do novo.

A ação de planejar na educação infantil, nessa compreensão, exige considerar que planejar implica um “não planejar” resultados prévios, pois a educação infantil é repleta de imprevisibilidades. Planejar situações entre adultos e crianças pequenas na educação infantil não permite um “improviso”, o que ela permite é lidar com o “imprevisível”, o “imprevisto”. Nesta escola, a ação de planejar é o início das propostas, mas o fim quem vai definir e nos dizer são os bebês e as crianças pequenas. Na educação infantil, sabemos o início, mas nunca o fim de uma situação proposta.

É a partir da intencionalidade sensível à escuta e ao respeito aos percursos e imprevisibilidades dos encontros entre adultos, bebês e crianças

pequenas que pedagogicamente é possível planejar ações que priorizem tempos e espaços desafiadores e inovadores para os que dele participam. Organizar tempos e espaços com bebês e crianças pequenas resulta sempre da disponibilidade docente a uma atenção pedagógica do seu grupo de bebês e crianças pequenas. Uma atenção da docência às necessidades singulares e coletivas, às brincadeiras preferidas de cada criança e aquelas que envolvem o grupo, aos espaços de preferência, aos ritmos de cada uma e do grupo, ao que mais chama a atenção no dia-a-dia. Para Rossetti-Ferreira (2007, p. 147), existem modos adequados de organizar o berçário com colchonetes, caixas vazadas, móveis baixos, que permitem ao educador observar todo o movimento da sala e do bebê também.

Chegamos à conclusão de que planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significantes que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico (ROSSETTI-FERREIRA, 2007. p.7)

Planejar na educação infantil permite ao pedagogo, ou ao profissional que atua com as pequenas crianças, refletir e estudar como modo de colocar-se em constante movimento de aprender a organizar e realizar propostas que tornem as interações no cotidiano com as crianças mais densas de possibilidades de apresentar o mundo ao nele desafiar ações e narrativas que as signifiquem. O que não implica apenas elaborar diferentes atividades para cada encontro, mas promover as repetições que inauguram outras ações, outras interações e situações que possibilitem vários modos de vivê-la e narrá-la, pois “o mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite apresentar-se em uma única perspectiva” (ARENDRT, 2015, p. 71). Talvez, esse seja o grande desafio da docência na ação de planejar o cotidiano da creche.

A docência na creche traz ou sustenta significativa função – além da família e comunidade – de possibilitar encontros inaugurais entre os novos e as coisas mundanas. Pois, se a docência na creche compartilha a responsabilidade da família e da comunidade em torno da criança de lhe apresentarem o mundo comum, são os pedagogos que favorecerem aprendizagens a partir do seu

conhecimento de mundo. Não no sentido de conhecer profundamente as teorias, mas no sentido de estar em constante desafio de aprender e de estudar o humano, de elaborar propostas para a primeira infância ao cuidar o modo como proporciona encontros entre adultos e crianças. Este encontro, nas palavras de Ruppenthal (2014, p. 91), “é um encontro existencial, intergeracional porque é condição de inserção e participação no mundo”.

Em observância ao Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, percebemos que a relevância da educação infantil, em sua função sociopolítica, está em garantir a concretização de tais encontros.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

(...)

III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; (...)

(p. 19)

Planejar ações para promover encontros que desafiem agir no mundo, possibilita ao docente organizar e acompanhar avaliando os processos de exploração e inserção das crianças pequenas na vida compartilhada em atos e palavras. Tais encontros consistem em ampliar seus repertórios linguageiros de vivências, proporcionando para eles a possibilidade de exercerem ações autônomas. Para Judith Falk (2004), a importância da presença do adulto não está em sua interferência nas ações dos bebês, mas sim nas diferentes possibilidades criadas por ele ao planejar, pois

O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno – sempre a partir do que consegue fazer – é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente. Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes. (FALK, 2004, p.31).

O bebê é capaz de realizar escolhas e considerar o que vai fazer. Ele decide a partir daquilo que eu, como adulta mais experiente, proponho ou organizo para suas escolhas ao nele confiar e lhe apresentar as condições de segurança para a independência de suas ações no e com o mundo. Implica ao

adulto observar, ao mesmo tempo, de maneira atenta e de maneira distraída as coisas e aos diferentes modos de estar consigo e com os outros. Supõe uma docência a partir da disponibilidade educativa em pensar e realizar um currículo que emerge de experiências pedagógicas pautadas na escuta sensível aos bebês e as crianças pequenas.

A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa. Nas palavras de Carla Rinaldi (1995, pg 122): Se a criança é portadora de teoria, interpretações, perguntas, e é co-protagonista do processo de construção do conhecimento, o verbo mais importante que guia a ação educativa não é mais falar, explicar, transmitir, mas escutar. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, pois, como sabemos, não é só registro mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legítima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e ao ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças, seguramente enriquecedoras, para os participantes desta forma de troca. A reflexão levantada pela educadora italiana é extremamente pertinente e nos ajuda a pensar os caminhos do trabalho pedagógico. (OSTETTO,2000, p. 194)

A disponibilidade pedagógica em realizar uma escuta sensível com bebês e crianças pequenas implica pensar no currículo da educação infantil como desafio de intencionalmente viver diferentes modos de estar no mundo e de articular educação e cultura. É pensar em um currículo no qual a docência observa a ação e percebe saberes e conhecimentos sendo vividos no encontro com o outro, no encontro com as coisas. Diante desta concepção de planejamento, a docência entende que não é por ser professor ou professora que lhe cabe ensinar ou meramente transferir conhecimentos, mas sim favorecer ou alcançar aos bebês e as crianças pequenas a transmissão geracional das possibilidades de viverem a ação pensante de realizarem suas escolhas, de viverem ações que neles e nelas provoquem continuar pensando, vivendo e aprendendo a compartilhar ações e narrativas no mundo comum. Mas é também pensar nos detalhes que promovem diferenças na convivência.

Os detalhes do cotidiano, para Richter (2016, p. 15), dizem respeito à experiência sensível da beleza – à estesia que expande nossa percepção da realidade, nos forçando a prestar atenção aos detalhes do mundo. Para a autora, a existência relacional não está no corpo ou no próprio mundo, mas sim na relação entre o corpo e o mundo. Por isso a experiência da beleza emerge e se

percebe no encontro entre corpo e mundo. Prestar a atenção aos detalhes do mundo reverbera na atenção aos encontros com os bebês e crianças pequenas admirados pelas novidades do mundo. Considerando com Arendt (2013) que a novidade de chegar ao mundo é a especificidade da educação, pois nele nascem humanos que não podem ser fabricados, isto é, eles *nascem*. Este é o enigma de um começar-se. O adulto apresenta e ensina o amor ao mundo através da linguagem no e com o mundo.

A linguagem que compreende e nomeia o outro no mundo é a estética, a ficcional, ao apresentar narrativas que possibilitam colocar-se em convivência com o outro. Supõe amar o mundo. E aí reside a complexidade da docência com os bebês e as crianças pequenas, pois é o planejamento que vai tecendo os encontros, provendo experiências dos bebês e das crianças pequenas no e com o mundo. Aqui, não é somente falar do mundo, mas sim colocar-se à disposição do outro para viver e estar no instante presente do aqui e agora.

Organizar espaços e tempos para receber os bebês foi sempre um desafio em minha experiência de docência na creche. Pensar propostas que pudessem ampliar o repertório de possibilidades e vivências tornava a tarefa de planejar algo inquietante. Desta forma, debruicei-me a estudar e procurar articular a reflexão aos fazeres cotidianos como modo de organizar uma ação pedagógica com os bebês que respeitasse as especificidades de cada um. Organização que amplia os desafios da docência pois exige disponibilidade do adulto realizar uma escuta sensível de cada fala “não falada”, de cada gesto não realizado, de cada vivência ainda não vivida.

O espaço organizado com melecas, por exemplo, oferecia além do encontro do bebê com as diferentes texturas, gostos, sabores e aromas, um encontro com o outro. Um encontro com outros bebês que também estavam iniciando suas vivências com o novo. Tais descobertas vividas eram compartilhadas de bebê para bebê. Explorar, naquele momento significava não só explorar as melecas, mas sim explorar o desconhecido, explorar a diversidade de possibilidades oferecidas para os bebês. Diferentes sensações eram vivenciadas para todos; o bebê estava diante do novo. E agora? O que é isso? O que posso fazer com isso? Vou até lá? Posso pegar? Morder? Comer? O que aquele outro está fazendo? Não quero! Quero ficar próximo da educadora. Estou

protegido aqui neste colo? Não vou lá, prefiro olhar. Tenho medo! Quero sair daqui!

Os bebês se relacionam profundamente através dos olhares, por isso olhava intensamente para todos, e procurava oferecer as coisas que o mundo oferece, ou pelo menos o que eu achava interessante mostrar. Também haviam olhares e gestos que vinham acompanhadas muitas vezes de palavras carinhosas, ou expressões que relacionavam ações vividas. Organizava espaços aconchegantes, pois muitas vezes os bebês e as crianças pequenas passam grande parte do seu dia nestes espaços educativos, vividos em coletividade.

Esses tempos vividos intensamente dizem respeito às primeiras aprendizagens, que emergem das interações que os bebês e as crianças pequenas estabelecem com os diferentes materiais oferecidos e do vivido nos tempos e espaços que tecem o âmbito das práticas cotidianas na educação infantil, bem como as interações entre seus pares e os adultos que os cercam. Começar no já começado.

Estudos relacionados às pesquisas realizadas no grupo de pesquisas do LINCE, possibilitaram dialogar com concepções do universo da educação das infâncias, e da educação do humano. Tais pesquisas, em meu percurso de estudos, foram importantes e necessárias para assumir o “entre – lugar”, sob sugestão de Richter e Berle (2015, p. 1028), como um "lugar de movimento entre devaneio e pensamento, entre o que podemos sentir e pensar e o que ainda não sentimos e pensamos", para compartilhar a intenção de me situar "entre diferentes forças que promovem abertura à contradição e à discussão, portanto à intenção de tencionar ideias mais do que defendê-las" (RICHTER; BERLE, 2015, p. 1028).

Do meu cotidiano na docência com bebês e crianças pequenas, trago sensações, emoções, percepções vividas em um espaço de possibilidades a partir do encontro do corpo com a matéria, do sensível com o inteligível, do lúdico e do imaginário. Proposições que ao planejar podemos nunca vir a sentir, pois depende da abertura de cada um.

3. 4 Bebês e crianças pequenas: brincar com a novidade do mundo

O sorriso, o encantamento, a ludicidade de um corpo explorando o mundo e suas possibilidades. A linguagem de um corpo em movimento no qual a vida emerge como experiência do novo. Um corpo que brincar com a dimensão lúdica da linguagem na simultaneidade que vive, descobre, transforma, interpreta, um corpo que é e está neste lugar conosco. O divertimento emerge do pertencimento a este lugar pleno de possibilidades de sentidos. O bebê descobre as coisas “coisando” as coisas: mexendo, remexendo, vivendo em ação.

Para Korczak (apud RICHTER, MURILLO, BERLE, 2012, p. 10) a extrema dificuldade de os adultos estabelecerem interações linguageiras e se comunicarem com as crianças ocorre porque elas “utilizam as mesmas palavras [os mesmos gestos, os mesmos sons] que todos nós e nelas colocam um conteúdo completamente diferente”. O bebê representa a novidade no mundo; por isso ele desacomoda, move, transforma, instiga, questiona, movimenta, agita. A experiência, fruto da ação do humano no mundo, é a possibilidade de compartilhar invenções de sentidos no mundo. Para Morin (2011, p. 80-81) “desde o momento em que um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja ela, esta começa a escapar de suas intenções”.

Para o bebê e crianças pequenas, tudo convida a explorar e aos adultos cabe o papel de promover situações que provoquem sentidos permitindo a experiência das primeiras aprendizagens. Mas que aprendizagens seriam essas? A educação infantil ao organizar um cotidiano de vida, oferece o mundo para os iniciantes em uma perspectiva da vida coletiva. O bebê vivencia o mundo brincando, explorando, jogando com as materialidades. Hinterholz (2016), em seu estudo das crianças pequenas explorando o barro, descreve que estas ao mesmo tempo em que experimentam a brincadeira com a materialidade do barro, transformam e criam a novidade da coisa no mundo:

[...] pelo encontro entre devaneio operante e materialidades, no exercício de fazer e criar artifícios, podemos aprender a pensar de outra maneira, reconhecendo um outro em nós mesmos. A criança na manipulação e modelagem do barro aprende a potência de fazer aparecer algo que ainda não existia no mundo, enfrenta o desafio de modificar o barro para transformá-lo em outra coisa, no ato mesmo de pensar e devanear. Talvez esta seja realmente a capacidade de agir da humanidade, de transcender e ultrapassar a realidade: fazendo,

imaginando e pensando (HINTERHOLZ, 2016, p. 122).

Contudo, não é difícil nos depararmos com debates em torno da educação das infâncias que desconsideram a ação de brincar como potência do corpo em linguagem no mundo. Essa desconsideração emerge de uma concepção educativa que nega “a produtividade do brincar nos processos de aprendizagem diante da expectativa de assimilação de conteúdos escolares passíveis de serem acumulados e quantificados” (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2011, p. 2).

Para Huizinga (2014), metaforicamente o lúdico traz uma representação da realidade material, como se reproduzisse a aparência, a imaginação. Transformando e transportando situações para a esfera teatral, do faz de conta. O historiador nos fala que esta é uma condição para que o jogo aconteça e se alicerce como prática social. O lúdico, para ele, serviria como uma “dissimulação” do humano para as atribuições do contexto social que marcam a história, ultrapassando os limites de uma atividade exclusivamente física ou biológica. Esse ato de dissimular implicaria em uma apropriação da realidade disfarçada na imaginação, dispondo de elementos que caminham entre a realidade do subconsciente e a realidade externa, intrínseca ao mundo da natureza e o social. Huizinga (2014, p. 4) considera o jogo como sendo “uma função significativa, isto é, encerra um determinado significado [...] todo jogo significa alguma coisa”. No entrelaçar da alegria, do divertimento e da tensão, que acontece a conexão do lúdico do corpo com o mundo.

A criança ao brincar, joga, inventa, cria histórias, narra, interpreta adentrando na mundanidade. A criança quando cria uma história se apropria da realidade que a cerca, podendo brincar de ser a mãe, alguém que de fato não é, mas que, em contexto, faz parte de sua vida cotidiana. As crianças brincam, e ao brincarem inventam, narram, interpretam cenários nos quais transformam o seu desejo, dando sentido ao vivido, determinado pela sua experiência no mundo. “Um mundo lúdico não pode jamais subsistir unicamente por ele mesmo, ele depende sempre da realidade ordinária dos jogadores e dos jogos” (FINK, 1966, p.109 apud RICHTER, ano, 2005, p.230). Ao transpor a realidade para a fantasia a linguagem emerge no mundo como “uma linguagem que transcende as necessidades da vida e confere um significado à ação”. Para Huizinga (2014,

p. 7) a linguagem permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao intelecto do pensamento e da inteligência, pois “na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas”.

Brincar, cujo termo deriva de *brinco*, do latim *vinculum* – liame, laço, atadura, atualmente parece que perdeu seu sentido para uma infância escolarizada, que desconsidera o contato lúdico e amoroso entre o adulto e a criança (RICHTER, 2017, p. 1). Na ação de brincar, como potência lúdica, reverbera a ideia de que é brincando que aprendemos na contingência do corpo no mundo.

Podemos assim considerar que a desconfiança pedagógica da potência das crianças aprenderem sem serem ensinadas, dada pelo esquecimento do prazer lúdico que promove integração entre sensível e inteligível, advêm de uma “clareza analítica” que projeta adjetivos orientados pelos imperativos da produtividade que outorgam “a ação educativa um papel de meio instrumental” (RICHTER, 2017, p. 1). Porém quando a expectativa é apenas pelos resultados da ação, o que se nega e a própria experiência lúdica. Se nega o caminho trilhado pela criança ao iniciar sua principal atividade: brincar.

O encontro do corpo bebê com o mundo humano acontece após seu nascimento com a mãe, em um jogo de descobertas com um corpo adulto que o alimenta, sacia sua fome, aparece quando chora, sorri, acalenta, embala, acaricia. Essa relação de alteridade entre o bebê e a mãe, segundo Winnicott (1975, p. 27), possibilita a primeira experiência do bebê com o mundo, pois “em algum ponto teórico, no começo do desenvolvimento do indivíduo humano, um bebê, em determinado ambiente proporcionado pela mãe é capaz de conceber a ideia de algo que atenderia a crescente necessidade que se origina da tensão instintual”.

O bebê aos poucos amplia sua relação com o mundo, aliando experiências lingüísticas potentes incorporando a expressividade do corpo aderido ao mundo, sentindo, agindo e produzindo sentidos, realizando suas ações de maneira autônoma. Para Hoyuelos (2004), este desenvolvimento se dá através das relações que se estabelecem, e sem esta relação não existem as

palavras, não existem as atuações, não existem as sensações, os pensamentos nem as interpretações. Hoyuelos (2004, p. 147) considera que “tudo existe não porque as coisas ou os sujeitos estejam em relação, mas porque são a relação. Relação entendida como interdependência. É nessa interdependência que a observação se faz relacional”.

A relação “circundante” gerada pelo encontro, entre sujeitos, e o encontro de gerações são encontros possíveis de serem vividos e pensados na educação infantil. A vida mais experiente se relaciona, se interliga, se entrelaça com a vida menos experiente.

As primeiras noções sobre o mundo social se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem (BRASIL, 2009, p. 30).

É no brincar que a experiência se transforma, que as linguagens se potencializam diante do ser brincante. Planejar ações compartilhadas com os bebês e as crianças pequenas é entender que nelas a ação lúdica de brincar é intensa e repetitiva, pois é na repetição que o corpo se movimenta e reinventa novos ritmos, novos deslocamentos, novas relações.

Na ação docente de planejar modos de oferecer e apresentar aos bebês tempos e espaços que possibilitem explorar, investigar, descobrir e constituir interações com o que está a sua volta. Planejar ações para os bebês é um ato de reflexão e requer um olhar que lhes possibilite exercerem sua ação autônoma na busca de objetos e brinquedos de sua preferência, estabelecendo relações e interagido com adultos e seus pares. A complexidade é considerar o tempo para o lúdico, para o pensamento, para a razão.

Mas pensar propostas para bebês que ainda não caminham? O que fazer para possibilitar tais experiências? Pensar a organização da ação pedagógica que possa contemplar diferentes interesses, mesmo em uma turma de bebês de mesma idade? Considerando o fato de que mesmo, em um grupo de bebês com idades próximas, maneiras de pensar e agir são distintas.

Eles não caminham ainda, mas já engatinham, encontram uma maneira de ir atrás do que lhe chamam a atenção e desperta curiosidade [...] porque não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a

'nossa língua', [...] interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 90).

Em um desses vários encontros com esses iniciantes, e ao observar o interesse de alguns bebês engatinhando, na direção das portas e gavetas dos armários da sala, na tentativa de abrir, fechar ou entrar, organizei algo que pudesse instigá-los a explorar, afirmando a condição da criança com o corpo que explora, se vira, contorce, avalia e repete a ação. Este gesto acontece repetidas vezes, e cada vez que se repete, se dinamiza e se modifica, se transforma, se aperfeiçoa.

Um papel, um papelão, uma caixa, um canto, um novo. Pensar em um objeto, como uma caixa de papelão por exemplo, oferece aos bebês, um encontro com uma novidade, um diferente, um espaço de brincar. Lançar a imaginação para a exploração. Em uma proposta com este material, observei muitas instigantes explorações. Com alegria, eles trocavam olhares, balbuciavam, sorriam. Se encantavam com a possibilidade de brincar com o novo.

Todos se envolveram, brincaram, exploraram de maneira prazeroso. Nesta experiência de exploração da caixa de papelão, trago um momento de muitas aprendizagens, das quais, só me dei conta ao fazer o registro deste momento, ao rever as imagens e refletir sobre esta prática. Ao registrar este momento, transformando o vivido, em palavras escritas, evidenciei as explorações dos bebês.

Os bebês estavam pela sala, fazendo alguma coisa, cada um em suas curiosidades e descobertas. Quando entrei na sala, inicialmente veio a surpresa e a curiosidade em descobrir o que era aquele objeto diferente que estava sendo oferecido a eles. Para RICHTER (2005, p 22), as crianças “podem aprender aquilo que não compreendem ainda através da experiência de admirar ou estranhar o inesperado que advém de uma perplexidade, de um conflito ou de uma tensão diante do familiar”.

Era um objeto grande, aparentemente firme, com uma cor que não era transparente. Era um objeto que a educadora conseguia segurar com as mãos, mas que eles o máximo que conseguiam fazer era arrastá-lo com o peso do

corpo. Eu fiquei a admirar tudo que estava acontecendo, observando as potencialidades de movimento que emergiam do encontro dos bebês com as caixas de papelão. Passei a compreender as palavras de Bachelard (1988, p. 182): “o mundo é constituído pelo conjunto de nossas admirações. Admira primeiro, depois compreenderás”. Primeiro é preciso admirar, sendo esta a forma que principia o conhecimento.

Puderam perceber, que em um dos lados daquela caixa, havia uma abertura, e que eles poderiam colocar objetos, alguns objetos entravam com facilidade, outros necessitavam de várias tentativas. Também haviam objetos que quando entravam faziam um barulho diferente, como por exemplo um carrinho. Ah! E haviam objetos que não produziam som algum, como por exemplo as bolinhas, que eram tão leves que pareciam não tocar o fundo da caixa. Havia potinhos que também produziam sons diferentes. Mas agora que haviam descoberto que poderiam colocar objetos de diferentes tamanhos e formas dentro da caixa, que tal se eles pudessem entrar? É aí que o educador pedagogo entra em cena. Ao falar e incentivar a ação de “entrar”, a pedir ajuda ao colega e finalmente entrar na caixa. E dentro da caixa, podem perceber que além dos objetos eles também cabem, e encontram os brinquedos que haviam sido jogados e em alguns instantes haviam desaparecidos do campo visual. Na caixa ainda é possível pensar novas possibilidades de brincar com o outro. Estão em um lugar um pouco mais apertado. O espaço diminuiu, mas a brincadeira não deixou de ser menos divertida. Para os bebês que não quiseram entrar, restou abrir e fechar a caixa com os colegas dentro. Esconder os colegas, para novamente descobri-los lá dentro. Inebriados pela nova brincadeira.

Mas os bebês não brincam muito tempo na mesma brincadeira, é preciso estar sempre inventando novas possibilidades!? Não é bem isso que acontece. O professor de bebês e crianças pequenas, percebe nas sutilezas dos gestos, das ações e dos olhares, quando eles já não se interessam mais pela brincadeira, ou quando estão cansados, procurando novos desafios. O educador de bebês percebe quando a brincadeira está promovendo novas aprendizagens. Por isso, percebi que esta brincadeira provocou muitas aprendizagens, e o tempo transcorreu rápido para nós enquanto adultos, controladores do tempo da brincadeira, mas lentamente para quem estava vivenciando novas possibilidades

de vida, um tempo da intensidade, da estesia, do prazer estésico.

O brilho no olhar das crianças me levou a entender que a educação dos bebês acontece em todos os momentos significando o compartilhamento de afeto entre o adulto-professor e o bebê. A docência com bebês é uma docência relacional, em que troca de olhares, diálogos e brincadeiras reverberam as significações que os bebês aos poucos vivenciam com o adulto. Foram algumas materialidades que disponibilizava para eles, mas o que não foi planejado é que se apresentou em um encantamento: o inusitado, o inesperado. As relações entre bebês se apresentavam recheadas de vivências encantadoras.

É um privilégio estar com os bebês, viver o encontro com estes “recém-chegados”. Viver à docência na educação infantil é estar sempre na condição de não saber. O não saber se relaciona diante da imprevisibilidade do que se oferece, e a potencialidade do poder vir a ser e a fazer. É respeitar as individualidades de cada um, é pensar outros modos na educação das infâncias (MOURA, 2014).

Para Richter e Barbosa (2010, p. 94), o principal desafio nas propostas pensadas para os bebês é proporcionar experiências que permitam a imersão, cada vez mais complexificadora, em suas possibilidades principalmente através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto no mundo, construindo narrativas em comum.

Mas em um espaço de vida coletiva, os bebês vivenciam diferentes ações culturais, diferentes aprendizagens, iniciam o convívio com diferentes adultos, além de sua família. Sempre me perguntava se alimentar um bebê, era tão importante quanto brincar e interagir com o outro e foi na observação e no convívio que fui percebendo a importância do encontro entre humanos.

Entendo que este é um momento particular na esfera da educação infantil, pois se constitui também no cuidar e educar na educação de bebês, pois ao mesmo tempo em que o adulto oferece o alimento ao bebê sacia a sua fome e supre suas necessidades básicas de sobrevivência, também proporciona sensações diferenciadas de sabores, aromas e texturas. Existe uma troca afetiva de diálogos gestuais, hora traduzidos em palavras e hora recheado de significações estabelecidas entre pedagogo-bebê, bebê-bebê, bebê-espaço,

bebê-coisas.

Barbosa (2015), em entrevista discorre diante da questão do cuidar e educar na educação infantil:

Esse binômio que a Educação Infantil estabeleceu do cuidar e do educar, que a educação de crianças pequenas não é apenas um espaço de educação, mas também um espaço de cuidado, que não é apenas físico, biológico, mas é também cuidar da alma, das relações, cuidar do olhar, do gesto, cuidar dos ambientes. É um cuidado que vai para além, é um cuidar ampliado, isso faz uma diferença muito grande que nos coloca a pensar na responsabilidade para com a vida das crianças, amplia a tarefa educacional e dá sentido à vida, tanto a nossa vida, como a da criança. E, aí, eu volto à questão da docência (BARBOSA, 2015, p. 203).

Estes momentos são repletos de aprendizagens. Enquanto educadora/adulta em uma turma de bebês, observei encontros que os bebês vivenciavam, a troca olhares. Tocavam o alimento entre seus dedos, expressavam através de olhares a felicidade das primeiras experiências com o alimento. A curiosidade do que era oferecido. “O bebê começa brincando com os próprios sentidos, num crescente jogo de descobertas, desenvolvimento de habilidades e construções de significados” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 103). Nestes momentos nada era dito, nada se explicava, mas percebia – acredito - o que estavam “expondo”. Sabendo que o docente da educação infantil, “terá que ser um bom tradutor. Arriscará traduzir uma meia palavra, um gesto, um movimento, poderá criar hipóteses interpretativas, pois ele nunca saberá, efetivamente, se o gesto de um bebê, um choro, é isto ou aquilo” (BARBOSA, 2015, p. 198).

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, BARBOSA, 2010, p. 87).

Um passeio da turma de bebês no jardim, no pátio gramado, ou ainda no entorno da escola se tornam momentos mágicos em descobertas, tudo é novo,

diferente e causa espanto, medo, alegria. No gramado, por exemplo, quando encontram em um cantinho alguma coisa pequena que se mexe rapidamente, balbuciam e apontam para a novidade que encontram (novidade para eles, pois mal sabem que a formiga já circula a muito tempo no nosso mundo). Ou ainda, quando um objeto um pouco maior, também se movimenta, um pouco mais lentamente, mas que ao se aproximar, este “objeto” esta “coisa” voa.

Para os que já caminham as descobertas se intensificam ainda mais. Com a deliciosa sensação de caminhar sozinho, colocar o pé na areia da pracinha da escola, causa imensa alegria. Nestes momentos a educadora já não é mais tão solicitada, por isso de longe eu observava sentindo com os bebês esses novos começos, essas novas aprendizagens, essas novas vivências. Todas as experiências possibilitam a ela momentos de transformação de sensações e valorações em percepção, criando no corpo uma memória das experiências vividas (RICHTER; MURILLO; BERLE, 2012, p. 8).

A educação infantil, entendida como espaço de vivências e experiências intencionalmente possibilitadoras do encontro entre adultos e bebês/crianças pequenas desafiam o pensamento pedagógico, pois esta ao entrar para a educação básica impõe aos seus profissionais a necessidade de entender o universo que rege este encontro entre bebês-bebês, bebês-adultos, bebês-coisas, e uma reflexão a respeito do seu trabalho, ampliando entendimentos sobre experiências complexas que permeiam a docência na educação infantil. Arendt (2013) considera que

a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não e de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. [...] Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez uma responsabilidade pela criança, só que agora essa não e tanto responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. (ARENDR, 2013, p. 238-239).

É neste lugar de educação, respeito e valorização que os bebês observam, tocam, experimentam, narram e questionam, aprendem e constituem ações e sentidos no e com o mundo comum. A potência da ação autônoma

solicita, em seu cotidiano, a necessidade de tocar, sentir, ouvir, cheirar, olhar tudo que o rodeia. Tudo que o cerca se torna alvo para sua exploração, para a busca pela compreensão de sentidos já postos neste mundo que o recebe. Ao explorá-lo, o bebê cria hipóteses, investiga sentidos e busca, a seu modo, estabelecer e articular sua relação de confiança com este espaço, com as coisas e com as pessoas (RICHTER; MURILLO; BERLE, 2012, p. 9).

Esse é o importante papel da educação infantil no que se refere às crianças bem pequenas, pois nesta faixa etária as interações e brincadeiras, entre seus pares e os adultos, têm expressiva relevância para a constituição da identidade pessoal e coletiva das crianças. Planejar os espaços, as brincadeiras, e as relações de trocas, exige do pedagogo uma ação sensível, pois a organização dos espaços e tempos possibilita ou não aos bebês exercerem ações com autonomia, permitindo novas possibilidades de experienciar e experimentar o mundo. Ortiz e Carvalho (2012) consideram que o olhar do educador

é olhar sensível, olhar cuidadoso, olhar que espera, olhar que antecipa, prevê, planeja, organiza. Olhar que conhece, acolhe, envolve, oferece afeto, põe limites, dá segurança, indica caminhos. Olhar de quem acompanha e se envolve em um processo repleto de detalhes e riquezas (ORTIZ, CARVALHO, 2012, p. 173).

Pensar e planejar espaços que possibilitem aos bebês enfrentar o desconhecido, instigando a realizarem uma ação autonomia, possibilita uma articulação de buscar o novo. É possível considerar o jogo heurístico como possibilidade de realização desta ação, pois para Richter, Murillo e Berle (2012, p. 9), “é do humano enfrentar o desconhecido e seus enigmas. Esse enfrentamento ocorre através da ação lúdica do encontro com o mundo”. Goldshmidt e Jackson (2006) destacam que é pelo jogo heurístico⁹ que o bebê realiza que emerge o encantamento por este mundo. Ao movimentar-se com autonomia apreende o mundo e o conquista com sua ação. Enquanto jogam, os bebês constroem narrativas; no entanto não é só narrar um mundo, e sim experienciar ações nele. E neste instante do jogo não existe o tempo *em Chrónos*, com início e fim previstos, este jogo permite que *Aión* apareça e se coadune com o momento brincante do bebê em um tempo da intensidade, da estesia, do prazer estésico, tempo *Aión*, o tempo da criança que joga.

⁹ HEURÍSTICA – subst. fem. - arte de inventar, de fazer descobertas; ciência que tem por objeto a descoberta dos fatos (HOUAISS)

4 A IMPREVISIBILIDADE DO ENCONTRO NA CRECHE

Para dar início ao fim da escrita, a qual deflagrou em mim o princípio de uma alquimia humana e transformadora, faço uso de palavras que irão compor a trajetória do vivido, do encontro, da mundanidade de estar com os recém-chegados. Palavras que descrevem as interações. Nasci pela segunda vez quando adquiri ideia de mim mesma (LÓPEZ, 2009, p. 29), surgiu em um mundo de escrever sobre infâncias e encontros. Não posso escrever qualquer palavra, pois são as palavras que irão tecer a beleza, a amorosidade, a estesia e a ética da docência com bebês e crianças pequenas.

No livro "escrever", de Marguerite Duras (2001, p. 29), a autora sustenta que "um escritor é uma coisa curiosa. É uma contradição e, também, um contra-senso. Escrever também é não falar. É calar. É gritar sem ruído. Um escritor é, muitas vezes, repousante: ouve muito".

Para Arendt (2015) é preciso pensar sempre em como agir no mundo, nos colocando a fluir diante de reflexões sobre como compreendemos nossas ações no mundo. E é no instante presente que *kairós* se coaduna ao momento da imprevisibilidade (*aión*). Este instante, não pode ser ensinado ao novo, ao recém-chegado, não existem regras ou maneiras adequadas, o que existe é o encontro, a experiência. É nesse movimento de encontro que a experiência estética se assegura. Essa concepção pode ser entendida a partir de uma citação do poeta Jorge Luis Borges (2000) ao narrar que

O bispo Berkeley escreveu que o gosto da maçã não estava nem na própria maçã – a maçã não pode ter gosto por si mesma – nem na boca de quem come. É preciso um contato entre elas. O mesmo acontece com um livro ou com uma coleção deles, uma biblioteca. Um livro é um objeto físico num mundo de objetos físicos. É um conjunto de símbolos mortos. E então aparece o leitor certo, e as palavras – ou antes, a poesia por trás das palavras, pois as próprias palavras são meros símbolos – saltam para a vida, e temos uma ressurreição da palavra (BORGES, 2000, p. 12).

Onde está o sabor da fruta? Na fruta ou na boca? O poeta permite pensar ou compreender que o sabor está em morder a fruta, na língua, no amassar da fruta com os dentes. Não haveria o sabor sem a experiência do encontro, sem o sensível modo de estar com os bebês e as crianças pequenas.

Compreender que os processos de aprendizagem consistem em

processos que implicam auto-eco-organização, que esta se realiza pela e na experiência das interações estabelecidas entre os indivíduos e o mundo, provocando assim mudanças em ambos. “Assim como a qualidade da imagem hologramática está ligada ao fato de que cada ponto possui a quase totalidade da informação do todo, do mesmo modo, de certa maneira, o todo, enquanto todo de que fazemos parte, está presente em nossa mente” (MORIN, 2011, p. 88).

A atenção pedagógica, é vivida e compartilhada no vivido no qual cada pessoa toma parte na experiência do outro, na intersubjetividade do encontro mútuo, é apreendida sem precisar ser verbalizada e se torna parte do conhecimento implícito deste relacionamento. Inspira a novidade do encontro. Altera o instante do agora e permite desenhar as mudanças no vivido (STERN, 2007).

“Devolver o tempo à experiência” (STERN, 2007, p, 27). O tempo linear, (*Chrónos*), cronológico, transborda nossas narrativas, nossas histórias - o antes e o depois. Mas como descrever o tempo subjetivo, nas experiências que acontecem no agora? Esta é uma discussão que exige outros estudos e não pretendo me estender, mas considero relevante argumentar, pois trata-se de pensar no tempo vivido com os novos. Impossível de ser descrito, pois nada sabemos sobre o tempo das coisas. Independente da maneira como entendemos o tempo, ele se move, devorando o futuro e deixando o passado em seu rastro. Sempre em movimento, o instante do agora é ínfimo, podemos dizer que o tempo presente, não existe.

Mas se o tempo presente em *Chrónos* não existe, o que dizer das experiências vividas? *Kairós* expõe a existência de um tempo transitório, um momento ou instante no qual algo acontece, enquanto o tempo passa. É o nascimento de um novo estado de coisas, é o instante da novidade em que ação e agir tomam o seu lugar nos acontecimentos. O momento presente apoiado na perspectiva fenomenológica, situa-se em percepções, sensações, sentimentos, lembranças, sonhos e expectativas. Não sendo esta apreendida pela linguagem constituída após o fato acontecido, mas sim vivido na experiência do agora.

É neste instante do agora que a ação pedagógica situa-se na pluralidade do tempo (*Chrónos*, *Kairós* e *Aión*) e o adulto-professor vive a experiência - do e

– com o recém-chegado. O adulto- pedagogo, observa, registra, repensa sua prática e descobre junto aos novos o instante que não pode mais ser mudado, o instante presente que já é passado, o instante do que já foi vivido.

Este estudo foi desencadeado por dúvidas, incertezas e angústias. A escrita proporcionou reescrever e agir na imprevisibilidade da pesquisa. Planejei o início, mas foi na trajetória da escrita que os atravessamentos do vivido possibilitaram devaneios. A solidão da escrita possibilitou um encontro comigo, encontro este que se fez necessário, para entender o que procurava.

Ao pensar no tema de minha dissertação, precisei escutar, escrever, pensar devaneando e principalmente escovando palavras – sob inspiração do poeta Manoel de Barros, para tentar significar ao máximo, o que dizer - ao longo da escrita. Nesse percurso, fui admirando ainda mais os encontros vividos com os iniciantes.

Ao olhar para trás, lá para os primeiros dias do curso, me vejo como uma "infante", eufórica em estar cursando mestrado, principalmente com a possibilidade de escrever sobre bebês. E o quanto eles aprendiam com as materialidades que oferecia em meu cotidiano de docente na creche. Tal pensamento sugeria que esta seria uma escrita narrativa, descritiva e afirmativa do quanto os bebês são capazes de novas aprendizagens e o quanto o adulto deve estar comprometido em escutar os bebês. Escutar suas singularidades.

Mas a escrita desse texto, foi aos poucos inspirando um movimento de fazer refletir, fazer pensar. A escrita preconizou a mudança, o movimento. Passei então a escrever conversando com os recém-chegados, trazendo pela escrita, autores que me fizeram entender que os bebês, ao nascerem, trazem consigo a condição de ação diante da imprevisibilidade humana.

Antes, considerava que as brincadeiras e as explorações eram oportunidades de viver na linguagem do mundo, vivendo sensações e emoções. No entanto, mal sabia que, ofertava para eles suas primeiras experiências mundanas. E através das materialidades é descobriam o mundo. Mas o que não foi planejado é que se apresentou num encantamento, o inusitado, o inesperado, as relações não somente com os bebês e as coisas, mas entre bebês. Ofertava uma nova travessia em terras estranhas. Ofertava a amorosidade ao mundo. O que para Arendt, pode ser a mudança que o mundo necessita. Pode ser a

inserção política que o nascimento como ato político pode realizar.

Estando com os bebês, escutei e participei junto, “compartilhando” (*com – par – trilhando*) suas vivências no mundo. Respeitando a complexidade que a singularidade humana de estar no mundo instala, “sentindo a experiência do outro, e ambos sentindo a participação mútua na experiência do outro” (STERN, 2007, p. 42). Acolhendo os recém-chegados que comigo compartilharam a boniteza da novidade de um mundo inspirado nas possibilidades de vir a fazer. O encontro acontecia mediado pelas propostas de exploração de melecas (misturas feitas com farinha e água). Nestes momentos observava os bebês, mas também agia com o corpo, na presença, interagindo ampliava o repertório das experiências dos bebês. Em consenso, trago Barbosa (2009, p. 68-69) ao nos dizer que “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”.

Enquanto pedagoga, ao planejar propostas que demandavam a exploração das melecas e materiais não estruturados, o que me preocupava eram questões relacionadas ao cuidado físico, higiene ou periculosidade (entendo que isto também faz parte do trabalho do adulto pedagogo). No entanto, pensar em propostas que faziam uso de diferentes materialidades consistiam em transfigurar emoções e sensações para os iniciantes no mundo. Desconsiderava que estavam agindo no mundo, criando diante da ação no mundo, da linguagem no mundo, sustentando a sua ação diante da imprevisibilidade de sentidos vividos. Desconsiderava o encontro entre humanos e coisas. Desconsiderava que os bebês descobriam as coisas vivendo e agindo no mundo.

O pedagogo provê elementos, oferece materialidades que potencializam a travessia dos humanos recém-chegados para o novo, para a experiência estética de agir no mundo.

Portanto, a proposta de uma pedagogia como expressão ética não supõe apenas respeitar o outro ou cumprir normas. A ética diz respeito aos atos de sugerir, propor, analisar, assumir a complexidade dos processos de aprender as regras e avaliar a coerência delas. Não é só julgar, mas também qualificar e valorar esses julgamentos. Esse é o drama de todos os dias (BRASIL, 2009, p. 109).

Os bebês inauguram a novidade no mundo, e a cada chegada, se consagra um importante sentido do novo. Uma vez começado não tem como reverter. Uma vez iniciado no mundo ele não pode parar. A ação é irreversível, imprevisível. Entendo hoje que o bebê é um enigma, não em sentido biológico, sociológico ou psicológico, mas do humano em sua integralidade biológica e cultural.

Foi necessário pensar que não falamos a mesma língua dos bebês, pensar nas primeiras vezes no mundo. O docente promove situações que provocam sentidos. Considera que o pensamento se vive e fornece significados para uma descoberta do pensar junto. Para o bebê, tudo é novidade, tudo é um mundo a descobrir, desvendar, desvelar e explorar. Aos adultos compete o papel de promover situações que provoquem sentidos que exigem linguagem para os significar, que possibilitem o esforço e o desafio de realizarem a ação linguageira lúdica de significar suas primeiras experiências de aprendizagens.

A docência precisa se constituir em uma capacidade crítica de compreender a rotina dos bebês, de todo o trabalho realizado, para além das propostas do docente, desde a acolhida dos bebês, adaptação, aproximação e diálogo com as famílias, os cuidados, tudo o que é vivido, momentos de interação entre os bebês e dos bebês com as demais crianças. A adaptação e aproximação e diálogo com as famílias, os cuidados, tudo isso, além das propostas do docente. Pensando desde a acolhida dos bebês com as demais crianças da escola e os adultos. Tudo é um aprendizado, é o corpo que aprende.

Mas o que o bebê pensa? Que aprendizagens seriam essas? Impossível responder estas questões, e acredito que ninguém possa fazê-lo, pois aí reside o maior mistério do humano: *começar-se*. O que posso é imaginar e instigar discussões no intuito de potencializar o pensamento diante do mistério que é o humano, considerando que a educação infantil exige de a docência organizar um cotidiano de vida e não de escolarização, pois qualquer adulto que estiver com a criança pode apresentá-la ao mundo. A escola de educação infantil é um espaço de vida do encontro, aqui e agora.

A educação infantil instiga pensar em uma educação da transmissão dos velhos para que os novos tenham como de partida e de transformação o já vivido. Pensar que a principal diferença entre professor e o pedagogo é que o primeiro lida com situações previamente planejadas entre o início e o final da ação educativa e o pedagogo é aquele que planeja as condições para a disponibilidade em viver e sentir a imprevisibilidade de situações e encontros com bebês e crianças pequenas, convivendo com situações imprevistas.

Arendt (2015) considera a ação como a imprevisibilidade da existência mundana, desbravando e inventando, mais do que a própria criação, a ação e o discurso porque não há ação sem linguagem. O bebê não tem discurso, por isso ele transforma a linguagem. A educação alcança a linguagem dos bebês. No entanto, a criança pode produzir sentidos através das materialidades, dos encontros e do vivido.

Hannah Arendt (2015) me ajudou a repensar a função cultural da escola de Educação Infantil. Pois aos educadores as ações potencializadoras diante da convivência e do encontro, proporciona aos recém-chegados a experiência estética com o mundo, a reflexão e o diálogo com o novo. Se as escolas assumirem esta importante função na vida destes iniciantes no mundo, será possível aceitar que a educação incorpora a responsabilidade de promover, através da amorosidade ao mundo, o segundo nascimento humano, nascimento este entendido como ato político.

O conceito arendtiano de natalidade remete, reflete e surge no intuito de relevar a importância cultural da escola de educação infantil em suas possibilidades de contribuir para qualificar os tempos e os espaços de convivência, de oferta complexificadoras de experiências de aprendizagens para os bebês e as crianças pequenas. A filosofia da natalidade em Hannah Arendt, “ao mesmo tempo é ‘uma filosofia da vida’ e ‘uma filosofia do começo’” (BÁRCENA, 2006, p. 38), exige considerar a docência na Educação Infantil a partir da concepção do educador como adulto mais experiente, aquele que pode apresentar o mundo comum através de suas relações e dos seus encontros com os recém-chegados

possibilitar a transmissão da amorosidade ao mundo.

É no respeito aos recém-chegados que experiências intensas e potentes reverberam a intensidade da infância em inaugurar algo novo no mundo. Ao nascer o bebê traz consigo a potência de se viver algo novo no já vivido, no já pensado. É o nascimento biológico que a esperança se planta, a mudança se torna possível e real. E é no segundo nascimento, para Arendt, que nos tornamos seres políticos com a potência da real mudança. O educador que ensina para a liberdade, entende que o bebê e a criança pequena aprendem pensando, falando e se relacionando com o outro.

Entender que o bebê e a criança pequena são capazes de participarem do mundo comum, que são protagonistas de sua aprendizagem, torna o educador um profissional com responsabilidades educacionais pautadas no compromisso pedagógico de favorecer diversas experiências no mundo ao oferecer desafios libertos de expectativas de resultados e objetivos definidos em um planejamento previamente definido em seus resultados. Tal postura proporciona diversas possibilidades de perceber as diferentes linguagens das crianças e o quanto elas possuem capacidades diversificadas de aprendizagem.

Ao longo do trabalho, fui pensando com Hannah Arendt (2015), me colocando a pensar ações compartilhadas com os iniciantes neste mundo, em um movimento de incertezas e questionamentos, principalmente a respeito do trabalho junto aos pequenos seres do qual nada sabemos, e que provavelmente nunca saberemos (isso é maravilhoso – o mistério do humano), pois ofertamos para o bebê o que julgamos importante, mas não podemos mensurar qual será sua verdadeira aprendizagem, o quanto vai ser significativo para ele. O que podemos é oferecer espaços de interações, brincadeiras e principalmente espaços de vida. Em uma potência humana e imaginativa de se posicionar no mundo em linguagem.

Não estamos neste mundo para morreremos, mas sim para começarmos algo novo (ARENDR, 2015), dando continuidade e sentido de estarmos em um mundo comum. Por isso, que a concepção de natalidade em Hannah Arendt contribui para considerar que os começos se referem ao

fato de que nascemos para o mundo, para a linguagem, como singularidade de iniciar algo novo com outros a partir da imprevisibilidade do agir em linguagem.

É o encontro entre os mais velhos e os recém-chegados que funda a educabilidade do humano e a infância se potencializa em experiências de linguagem. A experiência de iniciar-se em linguagem com os adultos exige da docência um planejamento que considere a ludicidade das primeiras aprendizagens no e do mundo, ou seja, a docência na creche solicita organizar um cotidiano de vida e não de escolarização no qual o planejamento cumpre importante função pedagógica de intencionalmente apresentar o *amor mundi* aos que nele chegam.

Este estudo permitiu conduzir-me pelo gesto da escrita, pensando, com as indagações, que não findaram com leituras e reflexões. Foi necessário sentir, viver em linguagem. A escrita foi em si um gesto de linguagem no mundo. Surgindo! Questionando! Nascendo! Existindo! Exigindo! Significando! Não finalizado!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Bartleby, escrita da potência**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2007.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? In: _____; BAROUKH, Josca Ailine (Coord.). **Educação infantil e arte contemporânea**. São Paulo: Blucher, 2012. p. 25-42.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO –

PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

_____. A importância da educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva para os bebês e crianças pequenas. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 3, p. 190-203, 2015.

_____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013.

_____; FOCHI, Paulo Sergio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças

bem pequena. **IX ANPESul 2012.** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1234/318>. Acesso em: set 2017.

_____ ; _____ ; DELGADO, Ana Cristina C. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, out./dez. 2015.

BÁRCENA, Fernando. **Hannah Arendt: uma filosofia de la natalidade.** Barcelona: Herder Editorial, 2006.

BÁRCENA, Fernando. Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial. Professorado **Revista de curriculum y formación del profesorado**. [On-line] 2010, vol. 14, nº 3 (Sin mes), Disponível em <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART2.pdf>> Acesso em 11 out. 2014.

BERLE, Simone. Infância e linguagem: educar os começos. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: _____ ; _____. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva.** 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27834-27841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB**

n. 20, de 11 de novembro de 2009a. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=20_97-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 1 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. **Práticas cotidianas na educação Infantil**: bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC; UFRGS, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 10 nov. 2016.

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. Ed, 60 p. 247-249, 2006

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811-822, Dec. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04 Out. 2017.

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

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter.; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DURAS, Marguerite. **Escrever**. 2. ed. Lisboa: Difel Difusão Editorial, 2001.

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

FALK, Judit (org). 2004. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora.

Ferreira, A. B. H. (2004). Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa (3a ed.). Curitiba: Positivo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: 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**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, jul./set. 2009.

HINTERHOLZ, Beatran. Ninho bachelardiano: imaginação poética, mundanidade e educação de crianças pequenas na creche. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2016.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Ediciones Octaedro; Asociación de Mestres Rosa Sensat, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Estudos).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, Junho 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Set. 2017.

_____. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: XXVII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2004. Anais... Caxambu, ANPEd. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf> Acesso em: 26 agosto 2017.

KUHLMANN JUNIOR, Moyses. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____ ; FERNANDERS, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LARROSA, Jorge. O Enigma da Infância. In: _____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 185-193.

_____. O Enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J., LARA, N. P. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professor?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia e pedagogos**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

_____ ; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. Notas para una poética de la Educación. **Revista Sulamericana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 12, maio/out. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5292/4408>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2010. (Coleção Pensadores & Educação, 19).

MARCHI, Rodrissa Machado. Rabiscar e aprender a narrar desenhando na creche. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papirus, 2011. p. 211-227.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Martins Fontes: São Paulo, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Amor, poesia, sabedora**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MOURA, Daniela Ruppental. Docência artesã na educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2014.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLARIETA Beatriz Fabiana. O sol e as laranjas. Ou sobre o lugar onde as crianças e a poesia se encontram. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 11- 23, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. ed. São Paulo: Biruta, 2012.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PELLANDA, Nize Maria Campos; RICHTER, Sandra R. S. William Blake e Fernando Pessoa: poésias e complexidade. *Remate de Males*, v. 35, n. 2, p. 53-77, 2015.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Criança e pintura**: ação e paixão do conhecer. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. (Coleção Educação e Arte, 2).

_____. A dimensão ficcional da arte na educação da infância. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Docência e formação cultural. v. 2, p. 13-54. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. BAPTISTA, M. C.; NEVES, V. F. A. (Org.) ; NUNES, M. F. R. (Org.) ; BARRETO, A. S. (Org.) ; CORSINO, P. (Org.) ; COELHO, Rita de Cássia Freitas (Org.) . **Leitura e escrita na Educação Infantil** (10 volumes). 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 10 v.

_____. Jogar e brincar: potência do inútil. **Revista Pátio Educação Infantil**, v. 15, n. 50, jan./mar. 2017.

_____. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Revista Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, 2016, p. 90-106. Dossiê: Infância e Educação Infantil: abordagens e práticas.

_____; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. 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://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/reveducacao/issue/view/88>>. Acesso em: dez. 2013.

_____; BERLE, Simone. Pedagogia como gesto poético de linguagem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1027-1043, out./ dez. 2015.

_____; FRONCKOWIAK, Ângela. A tensão lúdica entre brincar e aprender na infância. **Revista Pátio Educação Infantil**, v. 9, n. 27, p. 39-41, abr./jun. 2011.

_____; MURILLO, Márcia Vilma; BERLE, Simone. Aprendendo com o mundo: Ação autônoma e jogo heurístico na educação de bebês. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012. **Anais...** Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Infancia/Trabalho/07_52_08_3220-6678-1-PB.pdf>. Acesso em: 1 maio 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal Rocha; GONÇALVES, Fernanda. A produção científica sobre a educação de bebês e crianças pequenas no contexto coletivo da creche. **P o i é s i s** – Revista do programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.9, n.15, p. 44 - 62, jan/jun 2015.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

STERN, Daniel N. **O momento presente na psicoterapia e na vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO. **Projeto político pedagógico 2013-1015**. [2013]. Apostila não publicada.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de educação**. n 14. Maio, junho, julho agosto 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>> Acesso em: set. 2017

TRIVIÑOS, A. N. S. (1995). **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

VARELA, Francisco. **El fenómeno de la vida**. Santiago: Dólmén, 2000.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.