

Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas

Ana Cristina Coll Delgado
Marta Nörnberg
Universidade Federal de Pelotas

Resumo

Este artigo articula elementos empíricos e teóricos decorrentes de experiências de estudo, pesquisa e extensão que envolvem bebês, crianças bem pequenas, professoras e auxiliares. O amparo teórico sustenta-se em referências da educação infantil e sociologia da infância, principalmente em concepções filosóficas de base pós-estruturalista, com base nos estudos de Mozère (2007). Conhecimentos acerca do cuidado e educação são sistematizados, indicando pistas conceituais e metodológicas para organização de práticas pedagógicas de formação de professores que buscam o instigante movimento de abrir-se aos “pontos de vista” e “forças do desejo” dos bebês e crianças bem pequenas.

Palavras-chave: Crianças bem pequenas. Forças do desejo.

On opening up to babies' and young children's points of view and the power of their wishes

This article links empirical and theoretical elements derived from study, research and community outreach experiences, involving babies, young children, teachers and teaching assistants. The theoretical background is sustained by references from early childhood education and childhood sociology, especially from post-structuralist philosophical conceptions, based on the studies of Mozère (2007). Knowledge about care and education is systematized and indicates conceptual and methodological clues for the organization of pedagogical practices in teachers' education, which aim at the riveting movement of opening oneself to the points of view and the power of the wishes of babies and young children.

Keywords: *Babies. Young children. Power of wishes.*

Del abrirse a los puntos de vista y fuerzas del deseo de los bebés y niños pequeños

El artículo que se presenta, articula elementos empíricos y teóricos derivado de experiencias de estudio, investigación y extensión, que envuelven bebés, niños muy pequeños, profesoras y auxiliares. El aporte teórico se sostiene en referencias de educación para niños y sociología de la infancia, principalmente en concepciones filosóficas basadas en el pos-estructuralismo, debatidas con base en estudios de Mozère (2007). Los conocimientos acerca de los cuidados y educación, son sistematizados, indicando señas conceptuales y metodológicas para organizar prácticas pedagógicas de formación de profesores que buscan el estimulante movimiento del abrirse a los puntos de vistas y fuerzas del deseo de los bebés y niños pequeños.

Palabras clave: *Niños muy pequeños. Fuerza del deseo.*

Abrindo-se às buscas

Seja pela literatura estudada, seja pelas práticas de ensino, pesquisa e extensão, nós temos aprendido que precisamos observar e escutar mais os bebês e crianças bem pequenas, assim como os adultos que passam boa parte do tempo com eles. Portanto, neste artigo, construímos uma reflexão articulada entre elementos empíricos e teóricos, decorrentes de experiências de estudo, pesquisa e extensão que envolvem crianças de berçário e maternal e suas respectivas professoras e auxiliares.

No desenvolvimento do estudo teórico, aproximamo-nos de algumas referências e concepções de base pós-estruturalista, com o intuito de, primeiramente, questionar as relações pedagógicas que têm predominado nos espaços coletivos de educação infantil. Num segundo momento, discutimos alguns indicativos para a produção de conhecimentos acerca do cuidado e educação dos bebês e crianças bem pequenas, reconfigurando a relação pedagógica desde o instigante movimento de abrir-se para os “pontos de vista” e “forças do desejo” dos bebês e crianças bem pequenas. Adotamos a nomenclatura “bebês e crianças bem pequenas” seguindo as orientações do documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares* (MEC, 2009). No documento se compreende bebês como crianças de zero a dezoito meses, e crianças bem pequenas como crianças entre dezenove meses e três anos e onze meses.

Para ilustrar possibilidades de constituição de um movimento de abertura aos pontos de vista e às forças de desejo dos bebês e crianças bem pequenas, propomos um diálogo reflexivo sobre experiências de formação com as quais nos envolvemos nos últimos tempos, decorrentes de projetos de pesquisa, ensino e/ou extensão realizados. Fazemos tal movimento sustentadas pela aposta de que é preciso pensar na formação de professoras/es de crianças de zero a três anos como um conjunto de experiências que requerem reflexão densa e teórica, tangenciadas, também, por experiências que envolvem dimensões estéticas do viver humano, como as corporais e as relacionais.

A convivência com crianças, seus familiares, professoras e outras/os profissionais de escolas infantis públicas inspirou-nos a criar práticas como oficinas pedagógicas, visando qualificar tanto a ação das professoras e auxiliares que trabalham com bebês e crianças bem pequenas quanto investir em processos de aprendizagem da docência em contexto de formação inicial. Compreendemos as oficinas pedagógicas, em sua metodologia e conteúdo, como tentativas de construir e buscar experiências singulares – e abrir-se a tais experiências – com crianças de até três anos. Essas experiências são como pequenas aberturas para as forças do desejo das crianças e dos adultos (Mozère, 2007), que se apresentam como desafios em meio a rotinas e relações de trabalho que visam ao controle, à regulação, à contenção, à produção e ao consumo.

Entre os autores estudados, os quais trazem as contribuições da pedagogia,

da filosofia, da literatura, da psicanálise e da sociologia da infância, encontramos argumentos sobre por que os bebês ainda ocupam um espaço tão diminuto nas ciências humanas e nas pesquisas. Para Kohan (2003, 2004), a infância tem sido associada a uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento, como minoridade. Entendemos que a metáfora da minoridade também produz marcas nas representações que circulam o trabalho das professoras e auxiliares dos berçários. Uma marca forte é a de que este trabalho não exige muito conhecimento. Por isso, gostar de cuidar de crianças parece sempre ser o suficiente.

Podemos afirmar que ainda estamos engatinhando diante de propostas que rompem com a classificação de bebês e crianças bem pequenas como grupos inferiores. A crença de inferioridade produz outra marca: a ideia de que o trabalho realizado nos berçários tem menor valor, comparado aos níveis subsequentes da educação básica. Gomes argumenta que ocorre “uma internalização da desvalorização presente em nossa sociedade que desqualifica esse trabalho”. (1993, p. 123)

Precisamos entender que as escolas infantis não são uma extensão das casas das crianças ou depósitos em que elas ficam; e, como enfatiza Machado (1991), as professoras não são tias ou substitutas das mães, pois não fazem parte da família das crianças. Isso implica considerar os espaços casa/escola infantil separadamente. Para a autora, embora tais espaços se complementem, são diferentes, e as professoras lidam com a vida, com o humano, com o cuidado, em um espaço no qual a realização das diferentes práticas desenvolvidas são sempre oriundas de uma ação que nasce do coletivo para as individualidades. Portanto, o trabalho com bebês e crianças bem pequenas exige formação teórica e um pensar reflexivo que precede e acompanha a atuação com as crianças. (Machado, 1991)

Judith Falk (2010) também marca uma diferença entre a relação professora-criança e a relação mãe-filho, lembrando que não bastam espontaneidade e instinto maternal para o cuidado e educação em espaços coletivos. É preciso uma competência especial, mesmo frente aos cuidados corporais que são prestados, pois, embora pessoais, exigem conhecimentos profissionais sobre o desenvolvimento global das crianças, capacidade de observação e uma escuta atenta às necessidades e interesses dessas crianças. É preciso compreensão acerca das consequências desse trabalho e transmissão de segurança afetiva e equilibrada para cada criança.

Portanto, o trabalho realizado nos berçários, embora envolto em sentimentos e afetos, necessita ser mediatizado por reflexão, escolhas e opções teórico-práticas. As rotinas com os bebês envolvem contatos corporais constantes, e, segundo Bordo (1997), o corpo é um agente de cultura, mas é também um lugar prático de controle social. Portanto, é nos berçários que inicia todo um trabalho de contenção dos desejos de movimento do corpo, do choro, das manifestações de alegria e prazer, das frustrações, dos medos e das tristezas, assim como a

definição de um tempo controlado que passa a ser indicado pelo relógio, regente das rotinas de cuidado e educação.

Conforme observa Guimarães, “o cuidado se transforma num conjunto de ações instrumentais e mecânicas e o bebê acaba ocupando o lugar da necessidade, da desproteção e da fragilidade” (2011, p. 35). Na sua pesquisa com bebês, Guimarães os percebe como sujeitos de relações, que desenvolvem comunicação e troca social. Ela reconhece que o cuidado envolve uma habilidade técnica que também possui uma qualidade relacional, uma abertura para as relações interpessoais, algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado. (Guimarães, 2011)

Osborne (1999) destaca que valores como individualidade e competitividade são também reproduzidos em ambientes de cuidado, pois a vinculação, o afeto e a sensibilidade emocional não são incompatíveis com a racionalidade e a objetividade. Para essa autora, raramente é discutido o fato que são mulheres que habitualmente cuidam dos filhos de outras mulheres, às custas de baixos salários e condições limitadas de trabalho. Esse é um dado importante para pensarmos as práticas dos berçários, pois quando professoras e auxiliares vivem relações de trabalho de contenção dos seus desejos, no mínimo temos de nos perguntar como elas poderão construir outros pensares e fazeres com os bebês e crianças bem pequenas.

As diferentes expectativas, discursos e práticas dos adultos podem causar impacto positivo ou negativo na vida dos bebês e das crianças bem pequenas. Por isso, entendemos os bebês e crianças bem pequenas como agentes capazes de criar sentidos sobre o que é cuidar e educar porque eles próprios são, também, capazes de participar. As crianças oferecem pistas aos adultos e possuem capacidade de intervir de forma ativa em todos os cuidados corporais e rotinas, desde que os adultos estabeleçam com elas uma comunicação sensível que as capacite a compreender sinais, gostos, sensações de prazer e desprazer.

A sociologia da infância tem contribuído para pensarmos as crianças como atores com potência de ação. Conforme o ponto de vista de Brougère e Vandebroek (2007, p. 14), esse campo nos convida a “evitar toda perspectiva naturalista da infância e contestar o monopólio de interpretação da infância e considerar que talvez não exista um lugar de verdade sobre a infância, mas que alguns podem sair vitoriosos provisoriamente e conquistar o direito de dizer a verdade”.

Por acreditarmos na provisoriabilidade do conhecimento, neste artigo apresentamos um conjunto de reflexões pedagógicas, mais do que respostas, prescrições ou receituários. Apostamos na construção de um pensamento diferente que poderá produzir movimento e resistência crítica. Para isso, focalizaremos os bebês e crianças bem pequenas no sentido da sua potência, diferença e singularidade, e na capacidade do adulto de mobilizar-se para abrir-se aos pontos de vista e forças de desejos das crianças.

A produção de um pensamento diferente talvez permita construir outros

parâmetros de análise, suscitando uma dimensão filosófica ao fazer e ao pensar das professoras e auxiliares dos berçários. Por conta desse enfoque, entendemos que as propostas criadas nos berçários devem priorizar a potência de agir, a agência¹ dos bebês e crianças bem pequenas, as singularidades dos seus modos de expressão e o respeito às diferenças como abertura para um devir infantil, numa direção oposta às práticas de superação ou apagamento das forças do desejo. O devir, segundo Kohan (2004), são as linhas de fuga e as minorias. Kohan (2004) fundamenta-se em Deleuze e Guattari (1997) para trabalhar com esse conceito como acontecimento, uma experiência que cria uma nova história, um novo começo. Por isso, a infância ou a criança não são propriamente acontecimentos, mas o devir-criança e o infantil o são. (Kohan, 2004)

Partimos, assim, deste pressuposto: cada criança vive diferentes experiências sociais desde sua chegada ao mundo. Portanto, sustentamos que a escola infantil precisa ser um espaço de encontro, de afetos, de liberdade e de expressão criativa para todos que dela fazem parte. Isso requer um trabalho dos adultos sobre eles próprios, que viabilize a construção de micropolíticas de resistência, conforme propõe Guattari (1987). Talvez seja necessário um reencontro com a infância como condição da existência humana.

Tal reencontro pode produzir rupturas com as concepções usuais de falta de experiência dos que são menores do que nós, em tamanho, “pois tradicionalmente se tem julgado as crianças incapazes de compreender pela não-incorporação de um repertório lingüístico adulto” (Leal, 2004, p. 19-20). A autora analisa a infância na poesia de Manoel de Barros como uma metáfora do novo, o que possibilita outro pensar para a educação. Um pensamento menos “proprietário e sabedor, para aproximarmos-nos dos nossos vestígios de crianças, resíduos insistentes, sinais pueris daquilo que não conseguimos deixar de ser”. (Leal, 2004, p. 23)

Sentir-se menos proprietário e sabedor parece condição para “abrir-se” aos “pontos de vista” e “forças do desejo” dos bebês e crianças bem pequenas. Essas palavras foram propositalmente grifadas, pois são utilizadas pela socióloga francesa Liane Mozère (2007) que tem larga experiência em pesquisa com crianças de zero a três anos e profissionais de creche, e utiliza conceitos de Deleuze e Guattari (1980) nos seus trabalhos sobre infância e gênero.

Na sequência, comentaremos brevemente as pesquisas de Mozère, que, apoiada nas obras de Foucault, Deleuze e Guattari (1980, 1975) propõe uma perspectiva pós-estruturalista para pensar a educação das crianças pequenas (de zero a três anos), além de defender o ponto de vista delas, compreendido como uma abertura para suas forças do desejo. Posteriormente apresentaremos um conjunto de experiências observadas pela psicanalista Françoise Dolto (1985) que serviram de inspiração para a realização de oficinas pedagógicas realizadas no campo da formação inicial e continuada, decorrentes de atividades vinculadas a projetos de

1. O termo agência das crianças, para Mozère (2007), tem um sentido de potência de agir (*puissance d'agir*).

ensino e extensão que desenvolvemos. Por fim, indicativos para a produção de conhecimentos acerca do cuidado e educação dos bebês e crianças bem pequenas serão sistematizados, com a intenção de auxiliar na reconfiguração de uma relação pedagógica, a qual é (re)construída desde o instigante movimento de abrir-se para os “pontos de vista” e “forças do desejo” dos bebês e crianças bem pequenas.

O ponto de vista das crianças pequenas e a abertura às suas forças do desejo

Mozère utiliza o aporte teórico das feministas anglo-saxônicas para defender o ponto de vista das crianças de zero a três anos. Seu trabalho de estudo e pesquisa vem sendo conduzido em creches da região de Paris, desde 1971, bem antes do desenvolvimento da sociologia da infância (Brougère; Vandembroeck, 2007). Nas palavras da autora, trata-se de uma elaboração sociológica sobre o conhecimento do universo da pequena infância através de um trabalho de terreno meticuloso e microssociológico, conduzido num período de mais de três anos, o que permitiu analisar a experiência das crianças pequenas como uma ilustração da sua potência de agir e, em seguida, como uma criação de situações, de relações e de experiências. (Mozère, 2007, p. 172)

Inicialmente, ela questiona o que significa posicionar-se ao lado das crianças pequenas se, como adultos, a maior parte de nossas percepções e representações é produzida por dispositivos de saber-poder, em espaços-tempos determinados e com uma dada função social. É na *standpoint theory*, das feministas anglo-saxônicas, que ela encontra inspiração para uma teoria do ponto de vista das crianças de zero a três anos, da escuta das suas vozes, do olhar e percepção dos seus desejos. (Mozère, 2007)

Liane Mozère (2007) também inclui às suas proposições as lições da psicanalista francesa Françoise Dolto, que defende a necessidade de perguntar à criança os sentidos que ela confere aos termos que utiliza. Isso supõe tratar com seriedade suas linguagens para evitar as visões adultocentradas, criando assim uma empatia com seus pontos de vista. Para Mozère, o adulto pode iludir-se quando pensa descobrir através do espelho uma verdade mais pura do que aquela vivida pelas crianças pequenas. “O desafio é definir com precisão qual é o ponto de vista que nós adultos adotamos para entender o ponto de vista das crianças”. (Mozère, 2007, p. 167)

Nesse sentido, é preciso enfrentar as ambiguidades que cercam nossos pressupostos sobre como e o que vivem e experienciam as crianças pequenas. São as análises de Foucault sobre o poder, visto como uma força que se exerce em pontos múltiplos, que permitem a Mozère ampliar seus argumentos. Todavia, ela explica que o aporte foucaultiano se enriquece das conceitualizações de Gilles

Deleuze e de Félix Guattari. Ainda que os dispositivos de controle não tenham desaparecido, a sociedade capitalista atual funciona de outra maneira, qual seja: pela disseminação e impregnação capilares. Assim, a conformação das singularidades não se produz de maneira mecânica ou linear. Noutros termos, não há de um lado o capital e de outro lado o desejo que será reprimido, mas uma relação sempre hábil entre eles. O desejo, para Deleuze e Guattari (1980 apud Mozère, 2007), é político, social, econômico e cultural, ou seja, tudo o que se joga no viver coletivo e que faz a sociedade.

Como o desejo é político, toda irrupção do desejo coloca em risco os equilíbrios e modos de regulação capitalistas. Às forças vivas do desejo, Deleuze e Guattari (1980) denominam de linhas de fuga. Tais fluxos não permitem que o capital persiga sua empresa de controle sobre a sociedade. Assim, todo processo de castração dos desejos engendra irremediavelmente outras linhas de fuga que criam espaços-tempos nos quais se podem desenvolver novas possibilidades de resistência a tudo que aprisiona (Mozère, 2007). São as fugas enquanto evidências de resistência que permitem aos bebês e às crianças bem pequenas ações e gestos que buscam romper com as tentativas recorrentes de regulação e controle de seus corpos. Um exemplo clássico é o uso para além da prescrição pedagógica que vem determinada em um brinquedo que é oferecido à criança pequena. Ela produz outros sentidos ao que lhe foi oferecido e atribui ao próprio brinquedo outras funções, fugindo ao que é prescrito.

O capitalismo procura, de forma incessante, controlar a força criativa dessas linhas de fuga, a fim de extrair o *quantum* de vitalidade mínimo para a sua manutenção. Para Mozère (2007), a criança dos pedagogos, dos psicólogos, dos juízes é a rejeição das forças do desejo, fazendo que nela não emane mais algum fluxo da infância, o que produz um assujeitamento às normas e aos valores dominantes, valores que colocam em ação as semióticas dominantes, as quais, por sua vez, contaminam as percepções e os afetos.

O assujeitamento às normas e aos valores dominantes aciona um sistema de semiotização disciplinar que contrai o corpo e que contamina as percepções e os afetos mais íntimos. É desde a infância que se instaura a máquina de subjetividade capitalista, desde a entrada da criança no mundo das linguagens dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve inserir-se. (Guattari; Rolnik, 2007 apud Mozère, 2007)

O que Mozère nos instiga a pensar é como podemos apreender um ou o *standpoint* (ponto de vista) das crianças, o qual é suscetível de escapar desse controle. Por conseguinte, ela entende que o acompanhamento e a observação das crianças pequenas nas creches permitem, pela pesquisa empírica, perceber as forças singulares de desejo que elas manifestam. Entender o que as crianças dizem de seus desejos e que meios elas percorrem para garanti-los é uma possibilidade de abertura. Assim, os familiares, professoras/es, auxiliares e outros adultos podem “escolher entre abrir ou fechar as portas para as forças do desejo das crianças,

permitindo ou não que elas escapem dos assujeitamentos” (Mozère, 2007, p. 170). Isso não significa proteger artificialmente as crianças do mundo exterior ou criar para elas um universo abrigado da realidade social. Mas é possível ajudá-las a enfrentar a sociedade e seus instrumentos de modelagem dos desejos.

Uma situação que bem ilustra a ideia de abrir-se ou fechar-se aos desejos dos bebês pode ser pensada desde o tipo de relação que as mães indígenas estabelecem com seus filhos pequenos. Na vida cotidiana de preparo dos alimentos, é comum bebês ficarem próximos ao fogo, dele se aproximarem, colocarem suas mãos na farinha, que é socada no pilão ou cozida no fogo. A mãe não impede seus movimentos em torno do pilão ou do fogo. Ela acompanha com o olhar, parecendo por vezes apenas estar contemplando a criança em suas descobertas e, em outras, à distância, orientando-a em suas investidas. Há registros de agentes de saúde de organizações indigenistas (Falcade, 2010) que informam que a participação das crianças pequenas nesses momentos é extremamente importante como formas de resistência à introdução de outros produtos alimentícios nas comunidades indígenas, especialmente os industrializados, porque as crianças, junto com suas mães, estabelecem vínculos com o ato de preparar a comida. A participação no ato de preparar os alimentos fortalece os vínculos entre mães e crianças e, especialmente, os laços destas entre si mesmas, vinculando-as a determinadas práticas de cuidado em relação à saúde e alimentação.

O que Liane Mozère propõe é uma micropolítica engajada nas forças do desejo das crianças pequenas, um trabalho que presume o comprometimento dos adultos e que pressupõe correr riscos frente aos seus próprios desejos. Isso significa que o trabalho dos adultos também é sobre seus próprios desejos, algo que implica a experimentação de maneira construtiva, contextualizada, específica e singular de uma atitude reflexiva e política, uma “micropolítica”. Aceitar o outro significa se aceitar, deixar-se surpreender, desestabilizar-se; pressupõe correr riscos e exige disponibilidade para estarmos todos envolvidos nesse processo de questionar nossas atitudes frente às crianças, no sentido de possibilitar ou impedir que elas possam expressar seus modos singulares de subjetivação.

Um último ponto interessante a destacar é que, para Mozère, as crianças, em suas trajetórias, seus ritmos de vida e seus afetos, não podem ser percebidas individualmente, mas nas relações complexas e múltiplas que estabelecem no grupo. Um grupo não é a expressão de fenômenos individuais, mas sim de afetos e desejos em circulação entre crianças e adultos. Esse grupo também não está desconectado do mundo, de outros universos de encontro, seja nas redes familiares, seja nas redes de vizinhança, seja em outros contextos sociais.

Experiências formativas: imaginar e criar outras linguagens

Na visão de Dahlberg e Moss (2007), para resistir não é suficiente apenas desenvolver um pensamento crítico frente ao discurso dominante. É preciso investir na construção de práticas colaborativas, que garantam a participação e a agência das crianças entre si e com os adultos. Também apoiados em Foucault, esses autores enfatizam que há uma estreita relação entre o pensamento e a ação, e, a partir do momento em que não podemos mais pensar as coisas como eram pensadas anteriormente, a transformação se faz urgente, presente.

Nesse sentido, propor um fazer e um pensar diferentes sobre os bebês requer encontros com outras práticas nas escolas infantis. E é com esse entendimento que apresentamos algumas experiências pedagógicas, as quais percebemos como ensaios micropolíticos de resistência, pois têm como mote a abertura para as forças do desejo das crianças e dos adultos.

O livro *La cause des enfants*, da psicanalista francesa Françoise Dolto (1985), inspirou a organização de oficinas pedagógicas para estudantes do curso de Pedagogia e para profissionais de educação infantil. Tal atividade formativa estava vinculada ao projeto de extensão intitulado “O bebê é uma pessoa²: imaginar e criar outras estéticas e linguagens numa escola de educação infantil”.

O projeto de extensão contou com a participação de quinze alunas do primeiro ano do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino federal e profissionais de uma instituição de educação infantil da rede municipal. Teve duração de seis meses, de julho a dezembro de 2010. As acadêmicas interagiram com as crianças durante as reuniões quinzenais, com proposição de experiências e criação de materiais pedagógicos. A equipe³ planejou com as acadêmicas as vivências baseadas nas diferentes linguagens, na imaginação, no faz de conta, na ludicidade e no brincar, como eixos potencializadores das forças do desejo. Já para as profissionais, foram proporcionadas nas oficinas pedagógicas a discussão de textos e a produção de materiais pedagógicos.

Françoise Dolto (1985) defende que considerar o mundo segundo o ponto de vista dos bebês pressupõe escutar suas linguagens e aprender a conversar com eles, sem, contudo, impor a nossa linguagem. A escuta dos bebês revela um espírito revolucionário e algumas das suas afirmações transgressoras do poder dos adultos ilustraram parte da oficina:

2. A ideia de que o bebê é uma pessoa é decorrente dos trabalhos conduzidos por Françoise Dolto (1985) os quais elucidam a emergência de uma nova percepção dos bebês e seus afetos. Inaugura-se uma nova sensibilidade em torno dos bebês, conforme esclarece Liane Mozère. (2007)
3. Três professoras da universidade e três bolsistas de iniciação científica coordenaram o projeto, e catorze discentes do curso de Pedagogia desenvolveram as oficinas com as crianças.

Nós temos um mito de progressão do feto, que vai do nascimento à idade adulta e que faz que identifiquemos a evolução do corpo com a da inteligência. Os adultos querem compreender as crianças e as dominar: eles deveriam lhes escutar. Escutar as crianças não é lhes observar como objeto de pesquisa, nem procurar lhes educar, é respeitar, amar neles esta geração nova que elas portam. Nós não temos nada a impor às crianças. Minha ideia é que não há uma outra forma de as ajudar: sendo autênticos e dizendo às crianças que nós não sabemos, mas que elas devem aprender a saber; que nós não fazemos seu futuro, mas que elas o farão, lhes possibilitando tomar seu destino nas mãos exatamente como elas o querem. Os adultos têm medo de liberar certas forças, certas energias que pertencem aos pequenos e que colocam em questão sua autoridade, suas posições sociais. Eles projetam sobre as crianças seus desejos contrariados e seu mal-estar, lhes impondo seus modelos. (Dolto, 1985, p. 7)

Voltaremos brevemente no tempo, com a inauguração da Maison Vert, em Paris, no dia 6 de janeiro de 1979. Esse local, segundo Françoise Dolto (1985) ia preceder a entrada dos bebês na creche e foi pensado como um lugar de lazer e encontro, onde os bebês eram tratados como sujeitos. Quando foi inaugurada, a Maison Vert contava com uma equipe de adultos, com pelo menos um homem num grupo de três pessoas, e não se fazia qualquer tratamento, observação formal, nem se propunha qualquer experiência que visasse consertar algo. As pessoas estavam simplesmente disponíveis a escutar e se dirigir as crianças. Essa entrada acontecia na convivência e sem dependência do grupo. A ideia era preparar as crianças para o ingresso na creche, na escola maternal ou em outras instituições de acolhida dos pequenos. Vejamos o que um cartaz da época indicava:

Apresentação da Maison Vert (uma ideia de Françoise Dolto). Um lugar de encontro e de lazer para todos os pequenos com seus pais. Para uma vida social desde o nascimento, para os pais muito isolados frente às dificuldades cotidianas que eles enfrentam com suas crianças. Nem uma creche, nem um centro de cuidados, mas uma casa onde mães e pais, avós, babás são acolhidos (...) e onde seus pequenos encontram amigos. As mulheres grávidas e seus companheiros são também bem-vindos. (Dolto, 1985, p. 552)

De acordo com Dolto, a Maison Vert preparava a criança para “ser” separada de sua mãe – sem ser o teatro da famosa “síndrome de adaptação” –, para viver com segurança na sociedade. Os pequenos, após alguns encontros, estavam prontos a viver com outros adultos e crianças de sua idade. Nas palavras da autora:

É ao bebê que nós falamos, e a mãe entende o que nós falamos ao bebê [...]. Os bebês que começaram pela Maison Vert são diferentes. Eles não têm síndrome de adaptação. Na presença das mães nós anunciamos ao bebê o que os espera: quando tua mãe te carrega de manhã [...] ela irá ao trabalho, como quando tu estavas no seu ventre... Quando tu estavas no seu ventre, tu ias ao trabalho com ela [...]. Agora, tu nasceste, tu não podes ir ao trabalho com os adultos, pois tu deves estar com crianças da tua idade [...]. Outras mulheres se ocuparão de ti, como nós (as outras mulheres e os homens que estão aqui) nos ocupamos de todas as crianças, e tu estarás separado da tua mãe toda a jornada, pois ela trabalha. O bebê entende tudo o que lhes dizemos; ele compreende. Como? Eu creio que ele compreende toda linguagem, mesmo se nós falamos chinês. (Dolto, 1985, p. 553-554)

Françoise Dolto lança diversas provocações com relação ao mundo dos bebês, entre elas, a percepção do tempo. A vivência de oito horas dentro de uma creche pode representar, para os bebês, o tempo de sete ou oito dias para um adulto. Por isso, partindo da percepção de tempo dos bebês, a psicanalista aconselha os familiares que vão buscá-los na creche a adotar outros comportamentos: não o abraça, fale com ele, fale com a pessoa que ficou com ele para saber como foi o dia, não se precipite, ele vai esquecê-la, ele não sabe, pois estava num outro clima, se você se jogar sobre ele, ele se sente devorado. Logo, no ambiente familiar, fale, faça a festa dos beijos e abraços. (Dolto, 1985, p. 554)

Essas e outras ideias de Françoise Dolto foram fixadas em papel pardo em torno das paredes da sala na qual realizamos a oficina pedagógica com as profissionais da educação infantil, durante o ano de 2010. Colamos, bem próximas do chão, tiras de papel, que continham diferentes informações sobre estudos com bebês, sobre construção de materiais pedagógicos e experiências com diferentes linguagens. Era impossível fazer uma exploração do material como adultos eretos. Um dos objetivos da oficina era realizar o debate sobre essas informações, pois, a partir do debate, dar-se-ia prosseguimento às demais experiências. A provocação foi intencional e desafiou o grupo a percorrer a sala de modo semelhante aos bebês, o que despertou estranhamentos e reações, tais como “vou sujar minha roupa” e “não tenho mais destreza corporal para andar desta forma”.

As respostas dos adultos ilustram nossas reações e resistências para romper posturas – incluídas aqui, especialmente, as corporais – e criar outras redes de relações com os bebês e crianças bem pequenas. É indiscutível que precisamos acumular estudos e pesquisas focados no ponto de vista, na expressão e na compreensão das experiências e desejos dos bebês e das crianças bem pequenas. Não defendemos esses estudos para governá-los melhor. A aproximação com alguns autores tem um sentido político e cultural, que é o de pensar experiências e encontros com bebês e crianças bem pequenas, com abertura para os riscos e imprevistos que todo encontro provoca. Correr riscos também implica a desconstrução dos nossos saberes e poderes.

Com as atividades da oficina pedagógica e o projeto de extensão, criamos vivências com o intuito de potencializar desejos de movimento e liberdade, de descobertas e expressões corporais não verbais e, sobretudo, de conhecimento do mundo dos bebês e das crianças bem pequenas. Para isso, provocamos os e as participantes a olharem o mundo a partir do ponto de vista dos bebês e crianças bem pequenas, algo que, na maioria das vezes, já não fazemos, porque não nos deixamos contaminar pela força de mudar a perspectiva do corpo adulto, que vê o mundo de cima, do alto.

Com o projeto, ampliamos olhares e percepções sensíveis sobre os bebês e crianças bem pequenas e tentamos incluir linguagens ainda pouco exploradas nos berçários, tais como movimento corporal, artes plásticas e visuais, literatura, teatro e música. Nossos objetivos foram assim elencados: inventar materiais e vivências pedagógicas com foco em outras linguagens com as crianças; sensibilizar os adultos no sentido de escutar, observar e perceber os desejos das crianças, suas emoções e relações com outras crianças, com os adultos e o mundo; criar outras redes de relações com as crianças que contribuam com a formação das acadêmicas do curso de Pedagogia; contribuir com o processo de formação continuada da equipe de professoras de educação infantil, a qual acolheu nosso projeto de pesquisa e extensão.

Para resumir, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão viabiliza a criação de experiências focadas na expressão das singularidades, como resistência radical frente às propostas que visam à homogeneidade dos bebês. Nas observações realizadas nos berçários, percebemos que bebês e crianças bem pequenas fazem muitas tentativas para garantir sua liberdade de expressão e de descoberta. Seus intensos processos corporais (Gottlieb, 2009), a bagunça (como os adultos geralmente definem sua potência de agir), a abertura para novas experiências e o prazer de aprender coisas diferentes são manifestações das culturas dos bebês que não podemos ignorar.

Foi possível observar que há todo um sistema cultural próprio criado pelos bebês, nos seus grupos de pares, geralmente em momentos mais livres do controle dos adultos. Essas manifestações culturais foram observadas quando bebês e crianças bem pequenas ocupavam espaços de difícil acesso aos adultos e ali faziam algo que era proibido; ou nas inúmeras tentativas que faziam para obter objetos ou brinquedos que estavam muito acima deles, esticando braços e mãos ao alto, ou até mesmo procurando formas de escalar a prateleira para pegá-los. Muitas vezes suas tentativas também incluíam pedidos que eram feitos com gestos, sons e olhares voltados para as pesquisadoras, entre outras formas de comunicação e expressão.

Da mesma forma, a experiência permitiu constatar que as professoras não permanecem restritas a ações cerceadoras ou limitadoras. Elas também procuram romper formas de organização e relações estabelecidas, dando força aos seus desejos e necessidades enquanto profissionais responsáveis pelo cuidado e

educação dos bebês e das crianças pequenas. Não raras vezes, elas nos solicitaram ajuda nas rotinas com os bebês, pediram sugestões de livros, filmes e materiais. Solicitaram auxílio para encaminhar conversas com os pais sobre mordidas entre bebês. Esses pequenos episódios nos parecem dados potentes que interpretamos como a exigência de um “contra-dom”⁴: tentativas das profissionais que também são formas de escapar dos limites e/ou restrições que lhes são impostos pelas condições de trabalho.

Adultos, bebês e crianças bem pequenas como agentes da relação pedagógica

Um trabalho reflexivo dos adultos pode favorecer a potência de agir das crianças e deles próprios na organização do cotidiano dos berçários. Os adultos também precisam sentir-se autores e atores das experiências partilhadas com os bebês e crianças bem pequenas. Cada vez mais suspeitamos e, aos poucos, capturamos evidências de que reproduzir atividades e rotinas de regulação e controle produzem sentimentos de desgaste, frustração, sofrimento e culpa aos educadores e às educadoras.

Em estudo decorrente de pesquisa vinculada ao processo de doutoramento em Educação, constatou-se que acadêmicas em contexto de estágio curricular registraram em seus relatórios diferentes situações em que a regulação, o controle, as formas endurecidas e burocratizadas que organizam a escola e determinam a realização das práticas pedagógicas lhes causavam mal-estar, gerando sentimentos de insegurança emocional e vontade de abandonar o exercício docente. Entre os registros havia relatos que contavam situações de tensão, especialmente quando as docentes da instituição não valorizavam as atividades propostas às crianças pelas estagiárias, criando obstáculos para seu desenvolvimento, especialmente marcados por comentários como estes: “Ah, mas as crianças não vão conseguir fazer isso”; “Os pais não vão deixar as crianças fazerem isso, porque elas vão se sujar”; “Ah, mas isso não vai dar certo porque eles são muito pequenos”. Tais comentários desqualificavam o movimento de produção de práticas pedagógicas envolvendo as crianças – e desqualificavam as próprias crianças enquanto agentes potentes. São situações que ilustram formas de pensar e produzir a relação pedagógica no interior das instituições educativas. Porém, nos registros, também era possível verificar que, essas mesmas formas que desqualificavam, passavam a ser tomadas, dependendo do modo como as acadêmicas em estágio a elas reagiam, como momentos que permitiam a reflexão

⁴. Expressão utilizada pelo sociólogo/antropólogo francês Marcel Mauss (dom e contra-dom). Tem significado de relação de troca de favores ou, numa expressão mais popular, de “toma lá, dá cá”.

porque tensionavam as formas de comunicação e relação existentes no interior da instituição educativa. A autoria das experiências também requer políticas mais respeitadas com professoras e auxiliares, políticas que incluam condições de trabalho dignas, ambientes confortáveis e organizados para a infância, materiais e equipamentos variados, tempo para estudar e refletir, salários dignos e possibilidades de viver experiências culturais singulares e diferentes; políticas de formação que incluam em suas estruturas de qualificação profissional o ponto de vista das professoras e, sobretudo, acolham as necessidades e os saberes que as profissionais experimentam com os bebês e as crianças pequenas ou que são por elas indicadas como carências ou ausências para desenvolver sua atividade laboral.

Romper com uma cultura adultocêntrica nas creches ou escolas de educação infantil é um grande desafio, principalmente porque ainda estamos marcados por uma cultura que compreende as escolas infantis como espaços para deixar as crianças aos cuidados de outras mulheres, enquanto suas mães trabalham. Ademais, não temos uma tradição no Brasil de pensar nos ambientes, no planejamento, no currículo e nas experiências para os meninos e meninas que frequentam os berçários e maternais. A escassa produção que temos, no campo da pedagogia, ainda está amparada numa perspectiva em que prevalecem aspectos da psicologia do desenvolvimento e uma visão higienista de organização dos espaços e das práticas de cuidado e atenção à criança pequena.

As crianças apreciam experiências mais livres que estimulem seus desejos de morder, tocar, cheirar, esconder, rastejar, imaginar, brincar, e que geralmente duram mais do que os quinze minutos apregoados como o tempo máximo de atenção que os pequenos podem suportar. Pelas práticas realizadas com crianças dos berçários, nós temos observado que o tempo de duração da atividade está vinculado ao prazer, ao desejo e aos estímulos que favorecem a liberdade de movimentos de suas experiências, sensações e interação com as outras crianças.

Como estamos interessadas no que acontece nas escolas infantis, também temos aprendido que precisamos observar e escutar mais os bebês e as crianças bem pequenas, bem como os adultos que passam boa parte do tempo com eles. Temos constatado que experiências que favorecem a liberdade das pulsões, emoções e desejos dos bebês e das crianças bem pequenas desmistificam algumas certezas sobre eles; além disso, os adultos também ficam mais relaxados e felizes quando as crianças estão felizes e confortáveis.

Tal sensibilização é importante para a criação de outras redes de interações com as crianças dos berçários, pautadas por um conhecimento da emoção, da sensibilidade e do comprometimento com o outro, na escuta e no olhar, os quais se conectam e estabelecem um vínculo com as crianças. Alguns estudiosos e pesquisadores nos informam que o conhecimento dos bebês e das crianças bem pequenas se dá basicamente pela ação e contato da pele (Montagu, 1988); pela interação com os pares e os adultos; pela brincadeira, imaginação e faz de conta.

Por isso, entendemos que, no campo da relação pedagógica, especialmente no que se refere às formas que dizem respeito ao cuidado proporcionado aos bebês e às crianças bem pequenas, é preciso construir circunstâncias e contextos, criando um determinado modo de relação que favoreça a ação e o contato.

Entendemos que, quando as circunstâncias relacionais e os contextos são alterados, criam-se possibilidades de mudança e, assim, também as condições da existência humana e do viver humano mudam. Inspiradas na antropologia modal, de Michel Serres (2003), tomamos como aposta a ideia de que podemos organizar o berçário enquanto lugar de relação pedagógica, enquanto lugar de *contato*. Conforme preconiza Serres (2003), é o advento do corpo, esse circuito de/para a relação, que nos permite tornar-nos o que somos. E assim continua a aventura de vivermos e reinventarmos o processo de humanização.

O que se tem é apenas o corpo, porque o saber, o conhecimento, as experiências, os sentimentos, enfim, tudo isso que o humano vive, literalmente, é algo que se sente na carne, porque se encarnam. Nessa perspectiva, é possível pensar a instituição infantil como lugar estabelecido desde o acontecimento de formas e modos de relação que as crianças estabelecem entre si e com o mundo circundante, mediante o que se produz de forma viva e latente, fruto do encontro do seu corpo, de bebê, com as coisas e com os outros — entre eles, os adultos. É da diversidade de atitudes, gestos, movimentos e ações que surgem os signos; porque tudo que se vive e que se tem, está vinculado ao corpo, esse veículo que, ao mesmo tempo em que conduz, também é conduzido pelos signos que produz.

Nessa direção, é preciso reconhecer que as linguagens são apreendidas pelas crianças em diferentes contextos, em situações vividas com outras crianças e adultos, mediadas pelas oportunidades e limites impostos pelos contextos. É preciso, igualmente, reconhecer que “os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber”. (Richter; Barbosa, 2010, p. 87)

Para isso, afirmamos a potência do corpo humano para a relação e lançamos duas premissas pedagógicas como constitutivas de uma pedagogia do contato. A primeira apresenta a necessidade de se reconhecer, no contexto do berçário e do maternal, a potência do corpo humano do bebê e da criança bem pequena, porque é o seu corpo, enquanto entidade física/biológica/ social/cultural, o maior instrumento de aquisição de conhecimentos. Se pensarmos no sentido de colo e útero, para o qual chama atenção o pensamento de Winnicott (2006), podemos afirmar a potência do corpo, do bebê e da educadora, como recursos, compostos por possibilidades inteiras, propícias à relação.

A segunda premissa indica o sentido pedagógico do contato, potencializado mediante o toque, feito com a mão, seja a do bebê, seja a da professora. Ashley Montagu (1988, p. 20) diz que “o amor e a humanidade começam onde começa o toque: no intervalo de poucos minutos que se seguem ao nascimento”. Sua pesquisa explicita a necessidade do toque para a humanização e os inúmeros

benefícios que as interações táteis produzem nos humanos.

O autor chama atenção para o fato de que, em nossas experiências relacionais – e nós diríamos que também nas práticas pedagógicas –, a comunicação verbal é priorizada e tomada como o melhor modo de se relacionar, permanecendo esquecida a comunicação não verbal. Segundo Ashley Montagu (1998) ao fazermos isso, empobrecemos enquanto humanos. A linguagem desenvolvida a partir de todos os sentidos “é capaz de ampliar a nossa valorização do outro e do mundo em que vivemos, e de aprofundar nossa compreensão em relação a eles. Tocar é a principal dessas linguagens”. (Montagu, 1988, p. 19)

Os autores aqui citados reconhecem que a brincadeira e o faz de conta possibilitam o desenvolvimento das diferentes linguagens e que as crianças que vivem num ambiente rico em interações aprendem a demonstrar desejos, sentimentos e necessidades. Eles nos informam que o conhecimento dos bebês e crianças bem pequenas se dá basicamente pela ação, pela interação com os pares e adultos, pela brincadeira, pela imaginação e pelo faz de conta.

A exploração de objetos os mais variados, de estruturas e equipamentos que facilitam o movimento, as brincadeiras e os desafios corporais, as interações em ambientes desafiadores, o teatro, a literatura, as artes plásticas, a dança e a expressão corporal, todos esses fatores incidem muito positivamente na inteligência, no comportamento social, e, por isso, potencializam emoções positivas em áreas do cérebro pouco trabalhadas em nossa civilização atual, como a sensibilidade estética, a criatividade e a imaginação. (Beyer, 2008; Shore, 2000)

As emoções infantis se diferenciam qualitativamente daquelas dos adultos. Ocorre, na primeira infância, um vínculo muito forte entre emoção e imaginação. Por essas razões, o conhecimento da realidade, entre as crianças, não é possível que não de forma imaginativa. A imaginação, a fantasia e o brincar são necessidades das crianças. Logo, a imaginação e a realidade não são processos antagônicos para as crianças, pois em suas brincadeiras elas demonstram essa articulação.

Assim, as práticas pedagógicas e os processos de formação inicial e continuada de professores precisam incluir as culturas da infância, que, por sua vez, exprimem a cultura social em que se inserem as crianças. Mas é preciso reconhecer que elas, as crianças, fazem-no de modo distinto do das culturas adultas, algo que ocorre pela ludicidade, fantasia do real, interatividade e reiteração, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (Sarmiento, 2004). Do mútuo reconhecimento se poderão pensar processos formativos que contemplem o ponto de vista dos bebês e das crianças pequenas.

Uma possibilidade é a observação e escuta mais atenta e sensível dos meninos e meninas dos berçários e maternais. Geralmente não sabemos muito bem como fazê-lo com os que ainda não falam. A observação é uma ferramenta importante para que adultos possam colocar-se no lugar dos bem pequenos e compreender melhor seus pontos de vista e culturas. Entendemos que é possível aprender

uma forma de estar com os bebês e com as crianças bem pequenas em que não apenas nossos olhos acompanhem seus movimentos, gestos e ações, mas haja uma observação e um estar de corpo inteiro. Isso poderá acontecer quando nosso corpo de adulto-professor se propuser a ficar agachado, perto das crianças; ou quando, engatinhando ao seu lado, propuser-se a enxergar as coisas do mundo, que estão ao redor, desde o plano de visão do bebê ou da criança pequena.

Sabemos que, na maioria das vezes, as professoras e auxiliares desenvolvem um trabalho solitário, com poucas oportunidades de estabelecer trocas com outras colegas. Muitas vezes, o seu saber construído no cotidiano da prática é desconsiderado, pois modelos prontos lhes são colocados como mais uma receita a ser seguida. A troca de experiências entre pares nos parece importante, na medida em que provoca outro olhar sobre a formação de professoras(es), por ser uma forma de se estar atento aos processos que acontecem no cotidiano das instituições educativas e à construção de um saber que provém da prática e da interação com os bebês e as crianças bem pequenas. Aliada a essa concepção está a ideia de que conhecimentos e saberes são construídos e desenvolvidos desde a formação inicial e ao longo de processos de formação continuada. Desse modo, entendemos que é possível romper com a polarização, a qual dá a ideia de que a formação teórica se dá em um momento – a formação inicial – e a formação prática em outro momento – a formação continuada, na escola/instituição.

Nesse sentido, entendemos que é necessário planejar encontros entre adultos, em exercício profissional ou em formação inicial, e crianças, investindo-se em espaços-tempos para que as diferentes linguagens, a imaginação, o faz de conta e as brincadeiras, eixos geradores e potencializadores das ações e conhecimentos entre as crianças, possam ser experimentados de forma reflexiva pelos próprios adultos, mediada pela interação com as crianças. Entendemos que essa é uma possibilidade de inverter o processo de reflexão, na medida em que professoras e auxiliares também poderão analisar criticamente sua própria postura, a partir do que lhes é proposto pelas crianças. Poderão, também, pensar sobre como elas próprias reagem às manifestações expressivas das crianças, especialmente quando são por elas convidadas a realizar algo que lhes exige mudar o plano de visão e ou de ação.

Continuando o movimento de abertura

As experiências aqui relatadas sensibilizaram os adultos (a equipe de pesquisa, as acadêmicas do curso de Pedagogia e as profissionais da escola infantil) no sentido de criar empatia e abertura para as forças do desejo dos bebês e das crianças bem pequenas. Como salienta Simon (2006), as crianças estão prontas a mudar de ponto de vista a todo momento, pois é a pulsão que as leva. Elas são

a todo tempo invadidas pela ambivalência, o que não entra no esquema de uma sociedade estruturada. A lógica do desejo, para esta cineasta, não é forçosamente a da lei.

Nas observações realizadas nos berçários, constatamos que os bebês e as crianças bem pequenas observam nossas ações, reações e distrações, a fim de garantir um espaço para seus pontos de vista e forças do desejo. Nossa presença nos berçários e forma como propusemos e conduzimos os processos de formação na oficina pedagógica também geraram reflexões junto às profissionais sobre a potência de ação dos bebês e crianças bem pequenas. Um encontro entre adultos e crianças é pleno de desvios e riscos, e sentir o gosto do inesperado talvez seja um caminho para que, junto delas, possamos criar micropolíticas que escapem das semióticas dominantes, no sentido proposto por Guattari (1987) e por outros autores com os quais continuaremos conversando.

Quem sabe as palavras de Leal (2004, p. 22) possam inspirar outras vivências, mais transgressoras, que tenham marcas e expressões dos bebês e das crianças bem pequenas?

Se não há mais o que dizer sobre a infância, talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer. Talvez a infância, assim como a poesia, não precise ser analisada, mas sentida. “Sofro medo de análise”, afirma o poeta Manoel de Barros. As crianças parecem repeti-lo em segunda voz.

Uma formação cultural e aberta a outras estéticas e olhares sobre o mundo provavelmente potencializará interações com as crianças pequenas, interações que, focadas na escuta, na observação e na percepção dos seus desejos de movimento, de brincar, de experimentar, de tocar, de cheirar e de viver novas experiências com o corpo todo, poderão constituir uma relação pedagógica, a qual reconheça o instigante movimento de abrir-se aos “pontos de vista” e às “forças do desejo” dos bebês e crianças bem pequenas.

Referências

BEYER, Esther. A importância da interação no desenvolvimento cognitivo musical: um estudo com bebês de 0 a 24 meses. *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, maio de 2008.

BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison ; BORDO, Susan. *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p.19-41.

BRASIL. Ministério da Educação. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Brasília: MEC, 2009.

BROUGÈRE, Gilles; VANDENBROECK, Michel. Pourquoi de nouveaux paradigmes?

In: BROUGÈRE, Gilles; VANDENBROECK, Michel (Dir.). *Repenser l' éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: Éditions Scientifiques Internationales, 2007. p. 9 -19.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Au - delà de la qualité, vers l'éthique et la politique em matière d'éducation préscolaire. In: BROUGÈRE, Gilles; VANDENBROECK, Michel (dir.). *Repenser l' éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: Éditions Scientifiques Internationales, 2007. p. 53 -76.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mille plateaux*. Capitalisme et schizophrénie. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

_____. *Mil Platôs*: Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. IV.

DOLTO, Françoise. *La cause des enfants*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1985.

FALCADE, Noeli. ASQUAGARU. Programa de Saúde com mulheres e crianças indígenas Kaingang. In: TREIN, Hans (Org.) *Relatório Institucional do Comin 2010*. São Leopoldo: COMIN, 2010. (Digitalizado).

FALK, Judit. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975.

GOMES, Denise Barata. Caminhando com arte na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993. p. 123 -141.

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

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 50-55.

_____. ; ROLNIK, Sueli. *Micropolitiques*. Paris: Les empêcheurs de penser en rond, 2007.

GUIMARÃES, Daniela. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Educação Infantil*. Enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011.

KOHAN, Walter (Org.). A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-30.

MACHADO, Maria Lucia Alcantara. *Pré-escola não é escola*. A busca de um caminho. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991.

MONTAGU, Ashley. *Tocar*. O significado humano da pele. 6ed. São Paulo: Summus, 1988.

MOZÈRE, Liane. “Du côté” des jeunes enfants ou comment appréhender le désir en sociologie? In: BROUGÈRE, Gilles; VANDENBROECK, Michel (Dir.). *Repenser l' éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: Éditions Scientifiques Internationales, 2007. p. 165 - 188.

OSBORNE, Kate. El trabajo de las mujeres...nunca termina. In: FIRTH-COZENS, Jenny & WEST, Michael A. (Org.). *La mujer en el mundo del trabajo*. Madrid: Morata,

1991. p. 15-26.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria, UFSM, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan-abr. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal, Asa Editores, 2004. p. 9-34.

SERRES, Michel. *Hominescências*. O começo de uma outra humanidade? Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003.

SHORE, Rima. *Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SIMON, Claire; DELALANDE, Julie. Enfants Scénaristes, enfants acteurs sociaux: Rencontre de deux regards sur la cour de récréation. *Revue Les Sciences de l'éducation*. Pour l'ère nouvelle. Revue internationale. Territoire des enfants. Revue/França, v. 39, n.2, p. 89-102, mai, 2006. (Número thématique coordonné par Julie Delalande).

WINNICOTT, Donald W. *Os bebês e suas mães*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Recebido em outubro de 2012

Aprovado em janeiro de 2013

Ana Cristina Coll Delgado é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003) e professora associada da graduação e pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da UFPEL (RS). Email: anacoll@uol.com.br

Marta Nörnberg é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008) e professora adjunta da graduação e pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da UFPEL (RS). Participa do Grupo de Pesquisa Crianças, infâncias e culturas (CIC). Email: martaze@terra.com.br
