

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VANESSA VANIN CHAVES

**AFETOS E BEBÊS: NARRATIVAS COSTURADAS ENTRE TEXTOS E PRÁTICAS
DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA EM LAGES/SC**

Lages
2025

VANESSA VANIN CHAVES

**AFETOS E BEBÊS: NARRATIVAS COSTURADAS ENTRE TEXTOS E PRÁTICAS
DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA EM LAGES/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação

Orientador(a): Prof. Dr. Vinicius Bertoncini
Vicenzi

Lages
2025

Ficha Catalográfica

C512a

Chaves, Vanessa Vanin

Afetos e bebês : narrativas costuradas entre textos e práticas de uma professora-pesquisadora em Lages/SC / Vanessa Vanin Chaves ; orientador Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi. – 2025.

93 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2025.

1. Educação infantil. 2. Afetividade. 3. Prática pedagógica. I. Vicenzi, Vinicius Bertoncini (orientador). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

Vanessa Vanin Chaves

**AFETOS E BEBÊS: NARRATIVAS COSTURADAS ENTRE TEXTOS E
PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA EM
LAGES/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 29 de maio de 2025

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **VINICIUS BERTONCINI VICENZI**
Data: 02/06/2025 20:04:32-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi
Orientador e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC

 Documento assinado digitalmente
Marcia Buss Simao
Data: 03/06/2025 19:16:56-0300
CPF: ***.377.009-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Dra. Márcia Buss-Simão
Examinadora Externa – PPGE/UFSC

Documento assinado digitalmente
 **JAIME FARIAS DRESCH**
Data: 10/06/2025 13:34:25-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC

Dedico esta dissertação aos meus pais, e, em especial, aos bebês que permeiam a minha prática.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, minha rede de apoio, meu guia, minha constelação. Foram a minha força quando pensei em desmoronar. Foram a minha estrela guia, minha base, meu lar no processo dessa dissertação. Meu porto seguro, minha vida.

Agradeço meu querido orientador, professor Vinicius, minha base para a construção dessa pesquisa. Sua paciência, ensinamentos, foram essenciais no caminho. A ele, toda a minha gratidão. Tua presença tornou o processo mais leve. Obrigada.

A Geandria, querida amiga. Obrigada por abrir as portas do ateliê para a pesquisa acontecer. Obrigada pelas vibrações, compreensão e ensinamentos. Grata pelas trocas que me auxiliaram na construção das linhas que compõem a pesquisa.

Aos membros da banca examinadora que, na qualificação e posteriormente na banca da defesa, leram com zelo a minha dissertação.

Ao professor Jaime por ter me guiado aos caminhos da Educação Infantil.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 29 de maio de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **VANESSA VANIN CHAVES**
Data: 28/06/2025 12:36:35-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Vanessa Vanin Chaves

O afeto é a força do olhar, da palavra, do gesto, do que temos de demasiado humano.
(Falk, 2021)

RESUMO

Esta pesquisa busca experienciar o afeto e seu impacto na prática pedagógica com bebês na Educação Infantil da Serra Catarinense, compreendendo-os a partir de uma filosofia da diferença. Isso implica entender que os bebês são compostos por linhas de visibilidades, enunciação, subjetivação e linhas de ruptura. Para a compreensão da prática pedagógica com bebês a pesquisa se fundamenta nas análises de Tebet, Tristão e Guimarães. A pesquisa tem como objetivo principal problematizar as relações de afeto na Educação Infantil do Município de Lages, Santa Catarina, a partir do diálogo entre uma análise documental e uma investigação narrativa da prática de uma professora-pesquisadora em um centro de Educação Infantil. Tem como objetivos específicos a) compreender os sentidos de afeto presentes nos documentos curriculares municipais e no Projeto Político Pedagógico da creche que compôs o corpus da pesquisa; b) analisar como os afetos aparecem na percepção de uma professora-pesquisadora sobre a sua prática. A observação participante, na qual resultou a investigação narrativa, foi realizada em um Centro de Educação Infantil da rede privada de Lages/SC que se baseia na abordagem de Reggio Emilia. Os resultados da pesquisa revelam que a) o horizonte de sentidos dos afetos das Diretrizes Curriculares de Lages se baseiam sobretudo em uma visão de Wallon e Vygotsky, distanciando-se da compreensão da filosofia da diferença e, também, da abordagem pautada em Reggio Emilia; b) ao revisitar a própria prática, a partir de uma investigação narrativa com os bebês, os sentidos da compreensão dos afetos nos permitem pensar algumas dimensões: i. o que pode um bebê?, ii. como compreendemos os aprendizados afetivos, iii. como compreendemos nossas respostas afetivas como pedagogas e, por que, normalmente queremos “fazer muito”, “fazer além”. A pesquisa defende, assim, uma pedagogia capaz de dar visibilidade aos bebês, podendo ver os seus agenciamentos a partir de suas ações, e, assim, poder dar tempo, som e espaço a esses seres pré-individuais.

Palavras-chave: Afetividade. Bebês. Educação Infantil. Filosofia da diferença.

ABSTRACT

This research seeks to experience affection and its impact on pedagogical practice with babies in Early Childhood Education in Santa Catarina's Mountain Region, understanding them from a philosophy of difference. This implies comprehending that babies are composed of lines of visibility, enunciation, subjectivation and lines of rupture. The research is based on the analyses of Tebet, Tristão and Guimarães to understand pedagogical practice with babies. The main objective of the research is to problematize affection's relations in Early Childhood Education in the city of Lages, Santa Catarina State. The methodology is based on the confrontation of a documentary analysis and a narrative inquiry of a teacher-researcher practice. Its specific objectives are to a) understand the meanings of affection present in municipal curricular documents; b) understand how affections appear in the perception of a teacher-researcher about her practice. The participant observation, which resulted in the narrative inquiry, was carried out in a private Early Childhood Education Center in Lages/SC, grounded on the Reggio Emilia approach. The research results reveal that a) the horizon of meanings of the affections of Lages Curricular Guidelines are based mainly on the works of Wallon and Vygotsky, far apart from the understanding of the philosophy of difference and, also, from the approach based on Reggio Emilia; b) when revisiting our own practice, based on a narrative inquiry with babies, the meanings of understanding affections allow us to think about some dimensions: I. What can a baby do?; II. How we understand affective learning; III. How we understand our affective responses as pedagogues and why we normally want to "do a lot", to "do more". The research thus advocates a pedagogy capable of giving visibility to babies, allowing them to see their agencies based on their actions, and thus being able to give time, sound and space to these pre-individual beings.

Keywords: Affectivity. Babies. Early childhood education. Philosophy of difference.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Prefiguração da duração do vivido no curso da narração.....	22
Figura 2 – O Centro de Educação Infantil.....	24
Figura 3 – Sala de Referência.....	25

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conjuntos de aparições do horizonte semântica de “afeto” na DCSMEL.....	47
Quadro 2 - Conjuntos de aparições do horizonte semântica de “afeto” no Projeto Político Pedagógico	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCSMEL – Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A NARRATIVA COMO PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
2.1 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	20
2.2 MÉTODO E NARRAÇÃO BIOGRÁFICA.....	21
2.3 APROXIMAÇÕES À PESQUISA DE CAMPO.....	23
2.4 A OBSERVAÇÃO DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA: DESAFIOS.....	26
2.5 PESQUISA DOCUMENTAL.....	27
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
3.1 AFETO E AFECÇÃO: UM DIÁLOGO COM GILLES DELEUZE.....	29
3.2 DEVIR-CRIANÇA: NOVOS OLHARES, NOVOS ARES.....	32
3.3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.....	36
3.4 SER CRIANÇA.....	38
3.5 O BEBÊ NA FILOSOFIA DA DIFERENÇA.....	41
3.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS: REPENSANDO AS RELAÇÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
4 ANÁLISE DO HORIZONTE CONCEITUAL DE “AFETO” NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE LAGES E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO ATELIÊ.....	49
5 NARRATIVA DE UM ENCONTRO.....	59
5.1 AS PRIMEIRAS LINHAS.....	59
5.2 PEDAGOGA E BEBÊS: LINHAS DE FORÇAS.....	61
5.3 O QUE PODE UM BEBÊ?.....	63
5.4 APRENDIZADOS AFETIVOS.....	64
5.5 NOSSAS RESPOSTAS AFETIVAS.....	65
5.6 POR QUE NÓS, PEDAGOGAS, QUEREMOS FAZER MUITO?.....	66
5.7 COSTURAS NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA.....	68
6 UMA NARRATIVA NO TEMPO DOS BEBÊS.....	76
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXO A - Parecer do comitê em ética e pesquisa.....	88
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	90
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	92

1 INTRODUÇÃO

Discutir acerca da infância era, e ainda é em alguma medida, abarcar uma infância moldada na direção de um povo, de uma moral, acionando os dispositivos do poder sobre o corpo, sobre o pensamento e sobre a imaginação das crianças na direção de individualizá-las. Pensada por uma sociedade emaranhada no olhar adultocêntrico, a criança se torna na primeira infância aprendiz de um conjunto de conhecimentos, regras e práticas sociais. Se o impacto do adultocentrismo¹ sobre a infância é determinante em uma série de práticas pedagógicas com as crianças, ele é ainda mais forte nas práticas pedagógicas com os bebês. Por se tratarem de seres eminentemente *infans*, sem fala, são logo silenciados pelo viés adulto, seja através de chupetas ou outros dispositivos ou, mais recentemente, através das telas. Busca-se, ainda, muitas vezes, infelizmente, um modelo ideal de criança e seu comportamento perfeito.

Tempo quantificado em etapas, a infância é assistida por pensamentos que negam um olhar sobre a sua magnitude. Como nos conta Kohan (2005): “Essa infância segue o tempo da progressão seqüencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos” (Kohan, 2005, p. 94). Pressupõe, assim, uma ideia excludente, da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das majorias e dos efeitos. Uma infância pensada para o seu papel político, já que, ao menos desde Platão, se educa conforme um modelo, conforme uma intencionalidade de uma pólis futura (Kohan, 2003).

Ao centrarmos nossa análise nos bebês é importante perceber uma pressão social sobre um modelo preparatório de creches que pensam a infância a partir do desenvolvimento de habilidades, talentos e princípios, desconsiderando suas diferenças. Não é sem propósitos que o principal documento curricular atual, a BNCC, atribua, por exemplo, às práticas pedagógicas com bebês também a nomenclatura de competências e habilidades. Os bebês também são pensados como seres a desenvolver suas competências e habilidades desde 0 anos de idade, o que nos parece, no mínimo, uma questão a se problematizar.

Os centros de Educação Infantil do país, em especial na região em que nos encontramos, na Serra Catarinense, ainda são muito escolarizados, arquitetonicamente definidos em termos de uma escola moderna que nos espreita em salas compartimentadas, subdivididas de forma etária com rotinas enrijecidas. Todas as iniciativas e experiências que fogem a essa regra, como

¹ Adultocentrismo compreendido como natureza comumente opressiva das relações adultas frente aos bebês e às infâncias. Mentalidade que detém o poder de interferir e decidir. Constitui a separação entre adultos e o “mundo dos incompletos”, imaturos e sem falas. Prevalece ideais dos adultos frente aos agenciamentos dos bebês. Trata-se por tanto, de um olhar por noções hegemônicas de infâncias e de bebês eivadas de idealizações.

as experiências pedagógicas do nosso local de observação da pesquisa de campo, não deixam de ser exceções.

As esparsas discussões acerca de uma educação afetiva aparecem de forma difusa, e normalmente ligadas a uma compreensão de cunho eminentemente psicológica da educação, como nos mostram os documentos legais que analisamos. A compreensão da filosofia da diferença sobre os afetos é totalmente desconsiderada por esses documentos. Se tomarmos, por exemplo, Deleuze (1991), compreendemos que os afetos se encadeiam ou derivam em compostos de sensações que se entrelaçam, vibram ou se dividem. São estes compostos que dão conta da relação do bebê com o adulto.

Na perspectiva de Abramowicz e Tebet (2021) os bebês produzem encontro com o mundo e com as coisas, sendo preciso que não façamos com que estes movimentos sejam endurecidos em modelos de existência, em dispositivos de construção de indivíduos e sujeitos. Precisamos pensar o bebê como um acontecimento que agita forças e intensidades, não qualidade ou propriedade de um corpo. Um estágio marcado por sua singularidade, imanência, afeto, por ser o extraordinário. Tebet (2013) ressalta a importância de enxergar os bebês de maneira única, reconhecendo-os em sua singularidade, diferença e imanência. Trata de vê-los como processo de um devir, exemplificando a diferença e carregando em si a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, relacionar e de viver.

Pensar um conceito de bebê, a partir da singularidade e da imanência é permitir um olhar outro, que exige metodologias próprias. Os bebês carregam consigo a possibilidade de se comunicarem com o mundo por meio de múltiplos agenciamentos. Cabe a nós, adultos, um olhar refinado, escutar o que eles nos mostram e ir além da escuta. Requer, portanto, um imenso respeito às necessidades dos bebês, valorizando o olhar atento e sensível em seu processo de vivência com o mundo, na perspectiva de atenção ao outro, de integração entre a dimensão cotidiana e existencial do ser humano.

O meu interesse pelo tema surge ao identificar, no decurso de minha formação como pedagoga, a persistência do paradigma adultocêntrico nas práticas pedagógicas. Observa-se também a crença de que os bebês devem ser obedientes, enquanto os adultos muitas vezes assumem o controle de seus corpos sem demonstrar o devido respeito. Apesar da importância do afeto, na prática os/as profissionais da educação devem ser ágeis ao oferecer uma ampla variedade de atividades aos bebês. Infelizmente é difícil encontrar, no nosso contexto da Serra Catarinense, um ambiente acolhedor e intuitivo no cenário educacional tradicional, caracterizado pela autoridade e inflexibilidade. A escolha do tema também surge ao perceber

que a condição da infância é normalizada desde os primeiros anos de vida, no caso, ainda enquanto bebês.

Pretendo, assim, concentrar a pesquisa no querer experienciar o afeto e seu impacto na prática pedagógica com bebês na Educação Infantil, compreendendo-os a partir de uma filosofia da diferença. Isso implica compreender que os bebês são compostos por linhas de visibilidades, enunciação, subjetivação e linhas de ruptura.

A pesquisa tem como objetivo principal problematizar as relações de afeto na Educação Infantil do Município de Lages, Santa Catarina, a partir do diálogo entre uma análise documental e uma investigação narrativa da prática de uma professora-pesquisadora em um centro de Educação Infantil. Tem como objetivos específicos a) compreender os sentidos de afeto presentes nos documentos curriculares municipais e no Projeto Político Pedagógico da creche que compõem o corpus da pesquisa;; b) analisar como os afetos aparecem na percepção de uma professora-pesquisadora sobre a sua prática. Estabelece como problemática: como a questão do afeto envolve as relações entre pedagogas e bebês?

Ser professora de bebês envolve a compreensão e olhares outros, uma observação cuidadosa em que tudo passa pela experiência, pelo tocar, pelo sentir, pelo construir e pelo transformar. É por meio de movimentos corporais, crispações da pele, expressões do rosto, expressões sonoras, que acessamos os bebês, os seus cuidados. Essas expressões, para Deleuze, são as manifestações de uma vida que percorre e singulariza o bebê.

Trata-se, portanto, de um aprendizado afetivo, visibilizando os bebês, seus agires, as linhas que traçam e que, muitas vezes não são percebidas pelos adultos. Para Tebet (2021) permite ultrapassar a imagem de que bebês apenas dormem, mamam e evacuam. É perceber que os bebês precisam experimentar por meio de seus corpos, de suas ações, sua arte, sua filosofia e seus movimentos. Entre eles, trata-se de existir, agenciar, relacionando-se de modo singular com o mundo, as coisas e as pessoas.

A dimensão afetiva manifesta-se como um aprendizado, isto é, como arte do encontro, um cultivo de um pensar e de um agir. Está presente nas relações entre os corpos, nas interações e nos agenciamentos dos bebês. Pode ser concebida, ainda, como um entendimento mais afetivo de nossas relações no mundo. Por meio das trocas afetivas ampliamos nossas potências, vivenciamos alegrias potencializadoras. É, por assim dizer, uma potência do agir, capacidade de um corpo afetar e ser afetado por outros corpos, já que "[...] a potência de um corpo corresponde a esses dois aspectos que definem a sua existência, possuindo, assim, duas faces inseparáveis: o afetar e o ser afetado" (Merçon, 2009, p. 41).

Compreendemos que ser professora de bebês não se resume apenas em competências gerais de Educação Básica que pretendem assegurar como resultado o processo de aprendizagem e desenvolvimento pensando em uma sociedade mais justa e democrática, mas a valorizar a importância dos cuidados individuais como momentos pedagógicos fundamentais entre a pedagoga e o bebê. Só uma abordagem que respeite os desejos do corpo do bebê poderá manter viva a sua potência, possibilitando o encantamento, a indagação e o conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Ser professora de bebês, imersa no cotidiano, é o que impulsiona e mobiliza essa pesquisa. Quando estamos presentes, de corpo e alma, conseguimos refletir sobre a forma na qual interagimos, afetamos e somos afetados por eles. Estamos abertos a receber as necessidades dos bebês, buscando valorizar um olhar atento, considerando, como destaca Tristão (2004, p. 85), “o seu campo de visão, a sua forma de se movimentar naquele espaço, as formas que esse espaço adquire para alguém com a altura dos bebês”.

O estudo possui a intenção de confrontar os sentidos legais atribuídos aos afetos nas práticas pedagógicas com bebês aos sentidos que uma pedagoga atribui ao atualizar a sua prática e a sua reflexão sobre a prática. A metodologia de uma análise documental, aliada a uma investigação narrativa se faz aqui necessária para que possamos assumir essa tarefa. A observação participante serviu para que novas compreensões pudessem emergir frente ao cotidiano, percebendo-se momentos em que os afetos começam a se manifestar de forma sutil, em gestos, olhares, expressões e outras formas de comunicação não verbal que potencializam ou, inversamente, inibem o movimento à vida, às relações que travam entre si e conosco enquanto pedagoga responsável.

O embasamento teórico desta dissertação se fundamenta em autores que se filiam a uma perspectiva da filosofia da diferença como Gilles Deleuze (1997), Walter O. Kohan (2007) e Juliana Merçon (2009), aliados aos estudos de Tebet (2013), Guimarães (2008) e Tristão (2004) sobre as relações pedagógicas com bebês.

A estrutura da dissertação compreende a introdução, seguida de cinco seções principais. A primeira destas apresenta a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. A segunda versa especificamente sobre os afetos e a concepção de criança, infância e bebês. Já a terceira traz a análise documental do horizonte conceitual dos afetos nas Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Lages e no PPP da creche observada. A quarta seção analisa o cultivo das experiências a partir das investigações narrativas da professora-pesquisadora e, por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais.

2 A NARRATIVA COMO PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha pela metodologia narrativa deu-se por ofertar um caminho que descreve os emaranhados das relações entre a p-pesquisadora e os bebês, tornando visíveis os afetos que se estabelecem no cotidiano da Educação Infantil. Para Breton (2020, p. 21) a investigação narrativa diz respeito aos processos de interpretação e de construção dos fatos e experiências vividas pelo sujeito pesquisador, fazendo parte da integração em uma história que tem sua própria duração e lógica.

2.1 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Essa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa que, conforme descrita por Flick (2009, p. 23) “[...] consiste no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento”. É na investigação social que os vínculos entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem e a concepção de mundo, os encontros, se entrelaçam em novos conhecimentos durante o processo.

Os dados são coletados normalmente em contextos naturais, não havendo necessidade de se levantar, quantificar ou de se comprovar hipoteticamente ou medir variáveis. Para Pope e Mays (2005) a pesquisa qualitativa se vincula às vivências e à interpretação compreendida das experiências.

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Pope e Mays, 2005, p. 13).

Defendo, assim, uma pedagogia capaz de poder ver os agenciamentos dos bebês a partir de suas ações, e, assim, poder dar tempo, som, espaço à menoridade, preparando um ambiente propício para tal, proporcionando condições para que se relacionem e vivenciem o espaço, capaz de seus corpos explorarem com gestos e afetos.

Dessa forma, partindo das experiências, do contato com o outro e das vivências, a proposta metodológica dessa pesquisa caracteriza-se por uma investigação narrativa que, segundo Breton (2020, p. 21) “organiza-se em modo de compreensão do sujeito e os processos de construção dos pontos de vista a partir dos quais o mundo da vida é habitado e interpretado”.

Busca compreender as vivências utilizando-se das narrativas de experiências em primeira pessoa como base.

Expressar-se em primeira pessoa no contexto da narrativa de si é forjar um estilo que traz a experiência à linguagem, integrando-a em uma história, e que lhe confere tanto uma existência social quanto vital. Significa também formalizar um ponto de vista singular sobre os fenômenos vividos, permitindo, assim, que os processos de construção, interpretação e compreensão sejam trazidos à luz, de acordo com uma perspectiva temporal e histórica (Breton, 2020, p. 27).

Narrar a si mesmo, é, sobretudo, descrever a experiência e os encontros significativos de sua trajetória como pesquisador. É poder revisitar as observações, narrando as vivências e novas percepções, sendo uma forma de questionar sua própria visão de mundo. A investigação narrativa valoriza a percepção do pesquisador que assume suas limitações articulando as complexidades éticas. Vemos assim, a relevância dos movimentos narrativos que se constituem de tentativas, caminhos, aprendizados, erros e acertos que evidenciam o traço que o pesquisador confere à sua própria narração.

Para Breton (2020, p. 28), a experiência narrativa é concluída quando torna possível a passagem para a linguagem do que é tido como verdadeiro pelo narrador. A conclusão dessa narrativa permite apreender e compreender em primeira ou segunda pessoa, os modos de constituição dos pontos de vista do sujeito, ou seja, os olhares e modos de interpretação dos fenômenos vividos pelas pessoas na investigação.

A expressão narrativa não se refere ao romance ou à ficção, ela visa à narração de fatos vividos, permitindo explorar os momentos durante o estudo de campo, expressando-os em palavras, construindo narrativas e gerando dados sob a forma de relatos de experiências. “[...] *As coisas existem da maneira como elas são experienciadas* seria uma definição possível do experiencial: trata-se do evento vivenciado associado à experiência, ou seja, os modos pelos quais a experiência se mostra ao sujeito” (Breton, 2020, p. 34).

2.2 MÉTODO E NARRAÇÃO BIOGRÁFICA

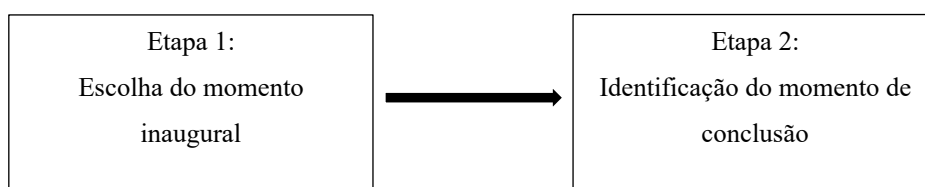
O método biográfico, utilizado nesta pesquisa, é caracterizado como um método investigativo que acompanha a narração, apreendendo a experiência vivida ao longo de um período de vida, de uma trajetória, de uma história e, no caso deste estudo, as observações e experiências de uma pedagoga pesquisadora.

Para Breton (2020) a narração biográfica começa quando a experiência é associada a uma narrativa que articula os fatos que ocorreram no decorrer da trajetória. A investigação

narrativa biográfica possui três características: apreensão dos fenômenos a partir da extensão temporal apropriada; seleção dos fatos pertinentes para o objetivo da pesquisa; exploração dos fatos em um nível de detalhe suficiente para a compreensão do fenômeno. “Esses três traços podem ser tomados como critérios a serem considerados para o ajuste da composição da narrativa de si durante a investigação narrativa” (Breton, 2020, p. 68).

A narrativa, em escala da biografia, consiste em organizar a seleção dos fatos vividos a fim de levar em conta os princípios de extensão, totalidade e completude e, assim, trazer as dinâmicas experienciais associadas aos estudos no decorrer da investigação.

Figura 1 - Prefiguração da duração do vivido no curso da narração



A realização dessas duas operações conduz a definir o perímetro temporal da narrativa, a caracterizar sua duração e a pré-definir a trama temporal a partir da continuidade dos fatos vividos expressos por meio da linguagem.

Fonte: Breton, 2020, p. 71

O objetivo deste método é trazer a estrutura temporal da narrativa baseada na ordenação cronológica dos acontecimentos vividos, mobilizando procedimentos metodológicos dentro da estrutura de protocolos de investigação de maneira explícita e detalhada. Leva o narrador a recontar sua experiência e vivência, identificando os momentos que se sucederam, fazendo com que a narrativa continue até o momento em que se chega a um ponto de conclusão de resolução ou de desenlace da sua história.

O perímetro temporal da presente pesquisa corresponde ao período compreendido entre o mês de agosto a dezembro de 2024. A escolha desse recorte temporal deve-se à autorização do CEP que concedeu a aprovação em julho do mesmo ano e, a autorização institucional concebida, o que marcou o início possível para a coleta de dados. Minhas observações ocorreram no turno vespertino, horário em que estaria na escola, das 14 horas às 18 horas. Esse intervalo temporal possibilitou o acompanhamento contínuo do cotidiano de um grupo com nove bebês com idade de um ano, proporcionando um registro aprofundado das interações e vivências.

2.3 APROXIMAÇÕES À PESQUISA DE CAMPO

A narrativa que compreende essa dissertação foi escrita nos movimentos de uma aprendiz que tenta operar as ferramentas conceituais da filosofia da diferença. O campo conceitual do qual falo propõe uma forma de repensar as práticas que travamos com os bebês, resistindo a práticas e saberes que se colocam como permanentes. É para Deleuze (1995) uma grande virada, conceitual, no modo como temos aprendido a nos relacionar com os bebês. A filosofia da diferença caracteriza o bebê como um devir, para além de um tempo cronológico, percebendo as subjetividades como fluxo de forças e afetos, permitindo, uma imersão profunda, onde o olhar se transforma e torna-se receptivo ao novo e ao desconhecido.

A coleta dos dados foi realizada em um Centro de Educação Infantil privado de Lages/SC, no qual atuo, que se identifica e inspira-se na abordagem de Reggio Emilia² (Itália), difundida pelo educador e psicólogo Loris Malaguzzi. A abordagem implica práticas que partam da escuta atenta, percebendo as necessidades latentes dos bebês através das manifestações expressas em todos os sentidos, movimentos e relações. Implica dar visibilidade para uma pedagogia que respeita os bebês.

O Centro de Educação Infantil consiste em uma casa grande, aconchegante, com uma área verde, localizado em um bairro de fácil acesso. Os espaços são amplos e as salas convidativas. A sala de referência dos bebês encontra-se na área de trás, em uma edícula, bem espaçosa e planejada para atender as necessidades dos bebês. A sala de referência, assim chamada pela abordagem, é ampla e pensada para o desenvolvimento dos bebês. Conta com espaços circunscritos onde os bebês transitam livremente.

Para os registros tomei como nota um caderno que se transformou em meu diário de bordo. A opção por realizar os registros das observações e dos achados ao final da tarde, justifica-se pelo fato de ser um momento em que parte dos bebês que compõem o grupo já haviam deixado a creche, permanecendo dois ou três. Essa diminuição no número de bebês tornava o ambiente mais tranquilo e propício à escrita, especialmente porque, nos períodos iniciais do dia, as múltiplas demandas do cotidiano e dos cuidados inviabilizavam a realização

² Abordagem difundida por Loris Malaguzzi (1920-1994), amplamente reconhecida mundialmente. Essa filosofia, também conhecida como abordagem reggiana, concebe o bebê e a criança como sujeitos protagonistas de sua própria aprendizagem, valorizando suas potencialidades, curiosidades e competências. O que prevalece não é o resultado, mas, sim, a experiência que carregam consigo ao longo do processo. Traçamos aqui um diálogo com a filosofia da diferença, propondo um olhar outro que rompe com as concepções tradicionais e adultocêntricas, reconhecendo os bebês como seres potentes, capazes de construir conhecimento por meio de suas experiências, iniciativas e interesses próprios. Em vez de impôr conteúdos ou métodos fechados, aposta-se em um ambiente educativo que favoreça a escuta, a experimentação, a autonomia e a criança de múltiplas conexões afetivas.

das anotações. Convém destacar que a pesquisadora não se esquecia dos momentos observados, afetos e agenciamentos que ocorriam no espaço, ao longo do período observado. Estes, portanto, eram retidos na memória para, posteriormente, serem transpostos ao diário de bordo. Com relação aos bebês, convém enfatizar que estes que ainda permaneciam, demonstravam grande curiosidade diante do ato de registrar, aproximavam-se e observavam atentamente. Conferiam àquele momento um caráter interativo e sensível, em que a escuta e a convivência se entrelaçavam à construção dos registros. Sentia a necessidade de destacar o que me chamava atenção e compreendia ser importante. Ao tomar nota, revisitava, refletindo sobre os acontecimentos. Os registros foram cuidadosamente transcritos e serviram para a minha investigação narrativa. Para a observação participante propriamente acontecer foi necessário desvincular-se do papel de pedagoga. A observação permite que o pesquisador se desprenda de julgamentos. No momento em que convive com o grupo observado, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe serem irrelevantes, e compreende aspectos que vão surgindo aos poucos. Com a observação participante podemos vincular os fatos a suas representações e a desvendar contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo observado. É, portanto, uma entrada para o novo, perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos que nos fornecerão a perspectiva de observação e compreensão.

Figura 2 - O Centro de Educação Infantil



Fonte: Centro de Educação Infantil, 2024.

O Centro de Educação Infantil observado, figura 2, é composto por uma casa de dois pavimentos, de tijolos, espaços amplos e aconchegantes. A casa foi replanejada e adaptada para tornar-se creche, sendo os quatro quartos do segundo pavimento transformados em sala de

referência e o espaço aberto em sala de convivência com contextos heurísticos, simbólicos e um canto para leitura e fantasia. No primeiro pavimento, encontramos a entrada com a recepção, a sala de artes com lareira, a sala de referência do *grupo explorar* (3 e 4 anos), o depósito, a sala das professoras e a cozinha. No pátio temos o gramado e a edícula, na qual se encontra a sala do grupo dos bebês e o tatame.

Figura 3 - Sala de Referência



Fonte: Autora, 2024.

Na figura 3 apresenta-se a sala de referência dos bebês, uma sala ampla e aconchegante, composta por um canto simbólico, com cozinha e bonecas, um canto para miniaturas que muda semanalmente (carrinhos, fundo do mar, animais da selva, construção, entre outros), duas estantes que contém os brinquedos (de madeira, contendo apenas o lego como plástico), o canto da calma, o canto da leitura (um tapete, um colchonete com almofada e pelúcias) e o canto do sono (uma rede e uma cabana). Neste espaço, chamado de sala de referência, realizavam-se as observações que orientavam as minhas anotações. O ambiente era organizado integrando os contextos previamente planejados às singularidades que ali emergiam de forma espontânea. Para que as observações se efetivassem, estive atenta aos agenciamentos dos bebês, refletindo sobre a afetividade que ali se estabelecia: como eu, enquanto pedagoga e pesquisadora, influenciava seus modos de ser e agir, e, simultaneamente, como eles me afetavam, transformando minha percepção e ação. Interessei-me pelas linhas de fuga que se delineavam – esses trajetos de resistência, invenção e transformação – que indicavam as formas pelas quais

as vidas se potencializavam. Ao mesmo tempo, investiguei as maneiras pelas quais meus próprios movimentos poderiam, ainda que involuntariamente, restringir ou inibir o movimento à vida. Esse exercício de observar e escutar, permitiu a apreensão da complexa teia das relações afetivas que permeiam as práticas pedagógicas, revelando a potência dos afetos e dos bebês e a minha própria condição de pesquisadora.

2.4 A OBSERVAÇÃO DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA: DESAFIOS

A observação participante pode ser considerada como parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Um método que permite a compreensão da realidade, colocando o pesquisador no papel de um observador, assim, participando, compreendendo e modificando o contexto que está inserido. Ao modificar, interfere no espaço, assim como é modificado pessoalmente, trata-se de uma desconstrução, uma transformação. “A filosofia que fundamenta a observação participante é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro” (Minayo, 2007, p. 70). A atividade da observação permite ao pesquisador desprender-se dos prejulgamentos e preconceitos, uma vez que não se torna “prisioneiro” de conceitos pré-definidos. A observação participante auxilia, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras vividas cotidianamente pelo grupo observado.

O principal instrumento da observação, que acompanha o pesquisador em sua trajetória, é o chamado *diário de campo*, ou *diário de bordo*, que se trata de um caderno no qual escreve e anota todas as informações e experiências importantes que ocorreram durante a pesquisa. As informações escritas presentes no diário, devem ser utilizadas pelo pesquisador durante a sua análise. Para Minayo, a simplicidade por parte do pesquisador é fundamental para o êxito da observação.

No início das observações, as preocupações com o campo empírico foram surgindo. Dentre os desafios estavam: criar os contextos, atender as demandas do cotidiano da Educação Infantil e as necessidades dos bebês e, por fim, fazer a pesquisa. Para a observação precisei tomar o meu papel de pesquisadora, compreendendo que, por algumas horas, teria que intervir menos e deixar que os agenciamentos e as ações dos bebês tomassem o espaço.

Logo, ser pedagoga e pesquisadora não se tornou tanto um problema. Consegui com êxito realizar os dois “papéis”. Em relação à minha presença no território deles, também não foi uma questão sensível. Apesar da inserção de uma certa diferença (estar com um caderno e

fazer as anotações), já estavam acostumados comigo, por ser minha turma, o que resultou em um processo tranquilo de observação e registro.

A pesquisa é instigante e nos desafia constantemente em relação a manter o pensamento aberto. Os acontecimentos e as experiências tornam-se os nossos guias, contudo, sem perder o foco e os objetivos. Constantemente me perguntava se estava no caminho certo, e se havia um caminho correto para pesquisar. A minha preocupação era que nada escapasse dos meus olhos. Muitas dúvidas e angustias surgiram ao longo do caminho. O diário de bordo foi fundamental durante as observações e permitiu, por muitas vezes, que revisitasse as anotações e as linhas descritas, reavivando lembranças e muitas vezes refletindo sobre a minha prática.

No processo de investigação pontos e detalhes foram tomando forma, como alinhavos que, antes, por estar imersa no cotidiano, não havia percebido. É, portanto, um momento de compreendermos a necessidade de um olhar mais perceptivo, atentando-se para os acontecimentos e os gestos que os bebês trazem em potência.

2.5 PESQUISA DOCUMENTAL

Nossa pesquisa não se baseia, todavia, apenas em uma observação participante. Fazemos uso, também, de um aporte documental das Diretrizes Curriculares de Lages para compreender os sentidos do horizonte semântico dos afetos presentes neste documento normatizador das práticas. Ao fazer o uso de documentos, precisamente em pesquisas, extraímos todas as informações necessárias para a nossa análise. É, portanto, o momento de investigar, descobrir e analisar, utilizando as técnicas apropriadas para o seu manuseio, organizando os dados a serem categorizados e, posteriormente, analisados. A pesquisa ou metodologia documental, assim conceituada, toma como objeto de estudo os documentos, utilizados como fonte de esclarecimentos que trazem em seu conteúdo determinadas questões de acordo com o interesse do pesquisador. Ludke e André (1986) falam sobre a importância do uso de documentos em investigações educacionais, sendo uma técnica exploratória.

O processo exige que o pesquisador, em seu papel de investigação, compreenda o sentido da mensagem e contente-se com o que tiver em mãos, eventuais fragmentos, passagens difíceis de se interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido.

É impossível transformar um documento, é preciso aceitá-lo tal como ele se representa, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, torna-se essencial saber compor com algumas fontes documentais, pois, elas são geralmente

as únicas fontes que podem esclarecer sobre uma determinada situação (Sá-Silva et al, 2009, p. 8).

Sá-Silva reflete da natureza dos documentos como fontes de pesquisa, especialmente em contextos como a pesquisa qualitativa. Enfatiza que não devemos tentar alterar ou forçar o documento a dizer algo que ele não aborda, sendo então analisado em sua estrutura original, com limites e características próprias. Apesar das limitações, as fontes documentais, por vezes, são as únicas disponíveis para entender certos aspectos. Por isso, o pesquisador precisa aprender a compor, ou seja, comparar e interpretar documentos diferentes para formar um quadro mais completo.

O autor enfatiza, ainda, que se torna fundamental a cautela e a avaliação cuidadosa, tendo o pesquisador um olhar crítico sobre a documentação que se pretende fazer a análise. Os documentos não existem isoladamente, precisam ser situados em uma estrutura teórica para que seu conteúdo seja compreendido. Portanto, na etapa de análise, a fim de fornecer uma interpretação coerente, é necessário criar ou reelaborar novas formas de compreensão e conhecimento.

Para a realização da análise das Diretrizes Curriculares optei por priorizar a seleção de trechos específicos do documento legal que apresentassem relevância e consonância com os objetivos da pesquisa. A seleção teve como foco identificar a frequência da ocorrência da palavra *afeto* e de outras palavras similares, como *afetividade*, *afetivo*, *sentimentos*, *emoções*, no texto, bem como compreender os contextos em que elas são empregadas e os sentidos atribuídos a elas no âmbito das diretrizes educacionais.

Em conclusão, optar pela metodologia da pesquisa documental representa a escolha por um procedimento investigativo que possibilita a análise crítica e aprofundada de temas já existentes. Essa abordagem permite não apenas a sistematização de informações dispersas, mas a construção de novos olhares e interpretações. Ao reunir, examinar e reinterpretar dados documentais o pesquisador, em seu papel investigativo, amplia o seu campo de compreensão e contribui significativamente para o avanço do conhecimento em sua área de interesse.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O embasamento teórico da dissertação se fundamenta nos estudos de filósofos(as) da diferença como Gilles Deleuze (1997), Walter O. Kohan (2007) e Juliana Merçon (2009), aliados aos estudos de Tebet (2013), Guimarães (2008) e Tristão (2004) sobre as relações pedagógicas com bebês. É interessante analisar as diferentes visões que esses teóricos oferecem sobre os bebês e as relações afetivas. Ao considerarmos os bebês como um devir, conforme proposto por Deleuze, e ao explorarmos a concepção de afeto de Merçon somos levados a compreender novas possibilidades e cenários para pensar a prática pedagógica.

3.1 AFETO E AFECÇÃO: UM DIÁLOGO COM GILLES DELEUZE

Na educação estamos direcionados a pensar os afetos pelo prisma da psicologia, entendendo-os como tempo de quantidade e qualidade que auxiliam no desenvolvimento da criança. Deixamos de lado, assim, o mais importante: a compreensão do sujeito como devir³. Foi assim que, em Deleuze, começou-se a pensar os afetos, a partir de uma compreensão filosófica, pensando-os como sensações, percepções, que atravessam e excedem o sujeito. São os afetos que se encadeiam e derivam de sensações, que entrelaçam, vibram e se dividem. Afetos a partir dos quais entramos em contato com o desconhecido. Pensar em afeto e afecção pelo olhar da filosofia, portanto, é entendê-los como forças que orientam e conduzem nosso pensamento.

Todo e qualquer afeto implica uma conexão de forças, exercendo uma força sobre a outra, sendo a potência afetante e afetada. Dessa forma, os afetos e afecções podem ser compreendidos como uma experiência do sentir, vivenciar e estar nas relações. Os afetos estimulam a potência do existir. Na leitura que Deleuze (1978, p. 6) faz de Spinoza, ele define afeto da seguinte maneira: “Afeto, variação contínua da força de existir ou da potência de agir”. Na educação, com os bebês, devemos seguir esse olhar filosófico para compreender como lidar com essa força do existir e potência de agir. Os bebês são um *locus* importante para percebermos isso.

É preciso destacar nessa discussão que o afeto e a afecção estão sempre interligados. A afecção representa um estado momentâneo do corpo, enquanto o afeto é a passagem de um estado ao outro, definido como uma transição. Minha proposta em estudar os afetos justifica-se

³ Devir-criança, na filosofia de Deleuze, resiste às correntes arcaicas, que moldam o bebê. Persiste em um olhar das afecções e dos afetos.

pela inquietação em compreender, do ponto de vista educacional, como a questão do afeto envolve as relações entre pedagogas e bebês.

O afeto, por sua definição, fica compreendido como uma experiência que envolve simultaneamente o corpo e a mente, ou seja, uma variação da força de existir se expressando concomitantemente nos dois atributos, pois ele é ao mesmo tempo a afecção e a ideia dessa afecção (Brazão, 2018, p. 82).

Assim, um afeto é a experiência que nos envolve por inteiro. Sentir um afeto e afecção é, assim, conhecer nossos limites, nossa singularidade. São para Brazão (2018) passagens, devires, ascensões e quedas, variações contínuas da potência que vão de um estado a outro. Implica conhecer o que de si emerge na relação com o outro, ou seja, “cada encontro promove novas afecções que, por sua vez, provocam novas organizações nas relações entre as partes constitutivas de cada corpo envolvido no encontro” (Brazão, 2018, p. 84).

Também através dos encontros, que promovem novos afetos, os bebês estabelecem contato com a realidade, constituem-se singular e dialogicamente, por isso a importância dos espaços da Educação Infantil tomarem os afetos a partir de uma nova perspectiva, permitindo que os bebês explorem o espaço e vivenciem esses afetos com seus corpos⁴. “Os bebês exploram com seus corpos e em coletividade os espaços da educação. Parece que elas incluem, nos seus modos de ocupação de espaços, uma ideia de multiplicidade” (Leite, 2016, p. 22). Os bebês são múltiplos, múltiplos de afeto, de relações, de sentimentos, múltiplos de experiências e vivências. Olhando sob essa perspectiva, enfatiza-se que:

É nesse sentido, que a escola poderia envolver os alunos em situações que possibilitem a interação entre os pares, possibilitar um encontro, um bom-encontro de corpos, a fim de que a escola e o educador desenvolvam o agir mediador entre alunos, em favor da constituição de relações humanas que façam a transição de afetos entre os sujeitos envolvidos (Barreiro *et al*, 2018, p. 532).

Desse modo, os centros de educação que promovem os afetos e afecções estão em consonância com uma pedagogia do afeto, evidenciando que a afetividade não é apenas “acolhida” e “abraços”, mas, sim, despertar no bebê a descoberta e o autoconhecimento. Entendem, assim, que pedagogas e bebês desenvolvem-se através de relacionamento, afetividade e solidificação. Os afetos podem ser definidos, portanto, como variação da força de existir de alguém, constituem-se pela transição vivida.

⁴ É através de nossos corpos, que vivenciamos os afetos. Experimentamos novas sensações e conhecemos o espaço do outro. Adentramos nas paixões.

Deleuze é muito claro ao dizer que não se trata de um simples sentimento, mas sim de uma variação de potência que ocorre no conjunto corpo-mente de um indivíduo, e que esta variação é determinada pelas ideias que temos ao sermos afetados por outros corpos (Leppini, 2016, p. 167).

Por conseguinte, compreendemos que os afetos e afecções excedem um simples sentir, são variações das potências que habitam nosso corpo e mente, que afetam e nos afetam na relação com o outro. Compreender essas potências é entender como influenciam nossas ações, o outro. Na Educação Infantil podemos afetar positiva ou negativamente os bebês, por isso a importância de repensarmos o significado do termo *afeto*, se utilizaremos em sentido predominantemente psicológico ou filosófico, ou de como compreendemos essa relação entre esses dois campos.

Refletir sobre essa emblemática discussão permite às pedagogas novas percepções das práticas pedagógicas com bebês, pensando e repensando sobre quais caminhos podem seguir. “Podemos dizer, resumidamente, que um afeto é uma variação intensiva no modo de sentir” (Leppini, 2016, p. 166). Em outras palavras, um afeto é uma mudança na forma como sentimos algo. É quando experimentamos uma emoção muito forte e profunda em resposta a algo que nos acontece. É uma variação intensa no nosso estado emocional e na maneira como percebemos e reagimos a determinadas situações.

O que temos é a ideia do que acontece ao nosso corpo, a ideia das afecções do nosso corpo, e é apenas por tais ideias que conhecemos imediatamente nosso corpo e os outros, nosso espírito e os demais. (*Ética*, parte II, prep. 12-31). Há, pois, correspondência entre as afecções do corpo e as ideias no espírito, correspondência pela qual essas ideias representam aquelas afecções (Deleuze, 2002, p. 74).

Nesta passagem o autor sugere que a maneira como percebemos o nosso corpo e o corpo dos demais está ligada às ideias que temos sobre as sensações e afetos que experimentamos. Enfatiza, também, que através das percepções observamos as relações que travamos com os bebês, percebendo a maneira como os afetamos. Dessa forma, podemos modificar as práticas pedagógicas para respeitar e impactar positivamente os bebês, promovendo um ambiente de aprendizado mais acolhedor, compreendendo os bebês como uma categoria diferente da de crianças. Como tem nos ensinado autores como Deleuze (1995), passamos a poder vê-los como seres pré-individuais, singulares, o que é uma grande “virada” pedagógica, conceitual, no modo como temos aprendido a nos relacionar com a educação de bebês.

É, dessa forma, uma oportunidade para percebê-los como forma de um devir, como potencialidades de fazer emergir novas formas de ser e relacionar, imersos em um plano de imanência e possibilidades, o que nos lança o desafio de não os tratar de forma padronizada,

como se já fossem “um(a)”. Ao considerarmos os bebês como um processo contínuo de transformação, conforme proposto por Deleuze, e ao explorarmos a concepção de afeto de Merçõn, somos levados a compreender novas possibilidades e olhares outros.

3.2 DEVIR-CRIANÇA: NOVOS OLHARES, NOVOS ARES

Mantemo-nos em uma sociedade contemporânea que tende a despotencializar os bebês, regados por idealizações e pelo não pertencimento. A hierarquização e a potencialidade do adultocentrismo são resultados dessa problemática. Nesse sentido, Bernardina (2018, p. 16) argumenta:

o exercício do poder dos adultos sobre as crianças generalizou-se e ganhou nos processos educativos fortes aliados. [...] esta visão deixa escapar os conflitos peculiares à vida infantil, as dúvidas das crianças, suas angústias e indagações, seus problemas. [...] Exercemos sobre as crianças autoridade suficiente para protegê-las, alimentá-las, educá-las, diverti-las, socializá-las. Estas e outras formas de agir sobre as crianças refletem o domínio adulto, ainda que bem intencionado. [...] Enfim, controlamos a infância.

O contexto da autora reflete as correntes que conduzem a educação e as práticas pedagógicas das creches, uma pedagogia ainda por vezes tradicional, que valoriza antigos costumes, a padronização e o *não lugar* do bebê. Mesmo quando há variações, “bem-intencionadas”, da prática pedagógica, a exigência e a preocupação pelo controle continua vigente.

A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido. [...] Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos (Kohan, 2018, p. 55).

Mas então, como reverter essa perspectiva da educação de crianças? Como fomentar uma pedagogia pensada *com* a infância? E, no nosso caso, em especial, de que modo encontrar um novo olhar para as práticas pedagógicas com bebês? Como percebê-los e entendê-los? A perspectiva de Deleuze, a partir de suas discussões sobre um *Devir-Criança*, nos permitem imaginar outros cenários. “O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa. As crianças obtêm suas forças do devir molecular que fazem passar entre as idades” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 70). O filósofo explicita que um *devir* é colocar o bebê no centro, entendê-lo como uma não posse e um não molde da sociedade. Essa

interessante discussão de Deleuze opõe-se ao tempo concebido como *chrónos*, o bebê pensado como majoritário, da continuidade cronológica, das etapas e do desenvolvimento. Defende, assim, o bebê como um devir, um pertencer. Assim, em Deleuze (1992, p. 210-211), o *devir-criança* é entendido como:

o descontínuo: o devir, *aión*, as linhas de fuga e as minorias. Uma experiência, um acontecimento, interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. [...] não têm modelo, estão sempre em processo [...] um certo fugir do controle, da pretensão unificadora, totalizadora; é uma força de resistência.

Devir é a resistência que se equilibra sobre o pensamento educacional tradicional, fomenta forças que quebram as correntes adultocêntricas. A discussão acerca de um devir nos possibilita repensar a condição na qual julgamos os bebês, na busca de não o colocarmos em “caixinhas” e moldá-los de acordo com nossas aspirações. Tanto Deleuze quanto Kohan nos direcionam para pensar o bebê como um ser da experiência, da vivência e dos afetos, que nos ensina a compreendê-los sem preconceitos, ideais e paradigmas adultocêntricos. É um novo caminho a ser “abraçado” pela educação e pelas práticas pedagógicas nos centros de Educação Infantil, tratando-se de apreender a maneira com que os bebês enxergam e interagem com o mundo, respeitando seus passos e aprendizados. Trata-se de encontrar um novo início e uma outra política, que não busque normatizar o tipo ideal de bebê/criança, ou o tipo de sociedade que devem e precisam construir. Deleuze e Guattari (1980/1997, p. 19), “preferem então chamar de 'involução' essa forma de evolução que se faz entre heterogêneos, sobretudo com a condição que não se confunda involução com regressão. O devir é involutivo, a involução é criadora.

Seguindo por essa perspectiva podemos avançar um pouco mais diretamente na busca de um novo olhar para os bebês, e explorar as concepções que permeiam esse discurso, abrangendo um estudo interessante, indicando a infância como a capacidade de transformação.

É preciso avançar na idéia de que o devir-criança da cognição é uma atividade que não é guiada por um programa, que não é controlada por regras prévias que determinariam a ação futura (Kastrup, 2000, p. 379).

Assim, um *devir-criança* concebe novos ares para as concepções que transpassam a maneira como compreendemos e nos relacionamos com os bebês, compreendendo-os pela potência positiva, singular e pela diferença. Os bebês fazem emergir novos modos de ser e de existir, isentos aos modelos estabelecidos e às identidades que os tentarão moldar. Concebê-los como imanência e singularidade no campo da experiência é percebê-los como possibilidade de ruptura com o mundo já existente. Em seus gestos demonstram afetos, experiências, linguagens

e descobertas, compostos por linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força e linhas de subjetivação que abarcam o extraordinário. Implica conhecer um modo de existência único e que não se relaciona com modelos. É um acontecimento que foge do usual e do previsto, um viver que prioriza a vida e suas diferentes manifestações e situações.

A criança é vitalidade. A indeterminação do recém-nascido é torvelinho de forças, arte vitalista de criação. Ali, onde agora existe uma criança, corre um fluxo e logo se formará uma turbulência. Devir-criança é participar de um movimento que desafia a pulsão geométrica do poder, é resistir à mesmice tanocrática, o mortício poder que não inventa e apenas destrói (Jódar *et al*, 2002, p. 42)

Jódar enfatiza, assim, que os bebês querem se entrelaçar com o meio, desemaranhando as linhas que os constituem, querem ser abraçados e não moldados, querem resistir às correntes que não os cativam. “Os bebês são o devir, são exemplos de diferença e carregam consigo a potencialidade de fazer emergir novas formas de relacionar-se e de viver, nesse sentido, estão imersos num plano de imanência e de possibilidades” (Tebet *et al*, 2013, p. 8). Deleuze, por sua vez, destaca a singularidade dos recém-nascidos, que não se confunde com uma subjetividade, algo comum nas interpretações mais psicologizantes dos bebês e das crianças, de modo geral:

As singularidades ou os acontecimentos constitutivos de uma vida coexistem com os acidentes da vida correspondente, mas não se agrupam nem se dividem da mesma maneira. Eles se comunicam entre si de uma maneira completamente diferente da dos indivíduos. Parece mesmo que uma vida singular pode passar sem qualquer individualidade ou sem qualquer outro concomitante que individualize. Por exemplo, os recém-nascidos são todos parecidos e não têm nenhuma individualidade; mas eles têm singularidades, um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos, que não são características subjetivas. Os recém-nascidos em meio a todos os sofrimentos e fraquezas, são atravessados por uma vida imanente que é pura potência, e até mesmo de atitude (Deleuze, 1995, s/p.).

Pensar os bebês, portanto, a partir de um discurso *devir-criança* é estudar as redes que constituem a infância a fim de compreender os movimentos entre os planos de imanência e organização dos bebês. Não é estudar o indivíduo, assim como não é estudar nenhuma verdade objetiva dada *a priori*. A partir de Deleuze é estudar o devir. “É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário, um devir. Os dois mapas, dos trajetos e dos afetos, remetem um ao outro” (Deleuze, 1997, p. 77). Devir implica a construção de novas concepções e rupturas do antigo, tratando-se de entender a infância como peça fundamental da sociedade. Devir-criança é um olhar filosófico, o qual viabiliza o agir dos bebês, preparando um ambiente para receber suas necessidades, pautando-se no ouvir, no olhar e no cuidar.

Outrem surge neste caso como a expressão de um mundo possível. Outrem é um mundo possível, tal como existe num rosto que o exprime, e se efetua numa linguagem que lhe dá uma realidade. [...] Outrem é sempre percebido como um outro, mas, em seu conceito, ele é a condição de toda percepção, para os outros como para nós. É a condição sob a qual passamos de um mundo a outro (Deleuze; Guattari, 1997, p. 29-30).

Deleuze nos convida a pensar o bebê como um “outro mundo”, conhecendo as suas particularidades e possibilidades. Provoca-nos a repensar as práticas pedagógicas com os bebês, mostrando-nos caminhos possíveis para chegarmos ao encontro com o *devir-criança*. É a “chave” para tentarmos romper as correntes desse emblema que transpassa gerações de pedagogas. Portanto, devir é, assim, uma linha de fuga que aborda novos ares e possibilidades para conviver e pensar o bebê a partir de um olhar filosófico.

Deixo, por fim, nessa discussão, uma provocação de Kohan (2018) para pensarmos a educação de outra forma.

Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (Kohan, 2018, p. 69)

Kohan propõe pensarmos uma prática que não se fixe em modelos que molde os bebês a um ideal pré-estabelecido. Pensa, portanto, um espaço no qual os bebês experienciem novas descobertas. Implica pensar o bebê no campo teórico da diferença, pensando para além de dois modelos: adulto e criança, reconhecendo-o como um modo de existência que não se relaciona com modelos.

Para Tebet (2021) precisamos propor que os bebês possam experimentar o mundo, entendendo-os como um devir que existe, movimenta-se, agencia, age e relaciona-se de modo singular com as coisas e as pessoas. Os bebês querem liberdade para agir, a expansão da vida e ser a arte do viver na diferença.

3.3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

A concepção de infância decorre de consideráveis mudanças pelas quais passamos como sociedade e reconhecê-las é crucial para compreender as buscas que têm sido feitas por diferentes teóricos, sobretudo, a partir de um desenvolvimento da filosofia da diferença. A infância equilibra-se, sobretudo, entre uma ideologia que a concebe em termos de seu tempo cronológico e ensaios de uma leitura mais contemporânea que a pensa à luz do que se convencionou chamar de uma filosofia da infância.

Fontanel e D'Harcourt (2010) esclarecem que as vivências da infância nos contextos europeus e coloniais antes do século XVIII eram compostas por obstáculos que incapacitavam as crianças e bebês de explorarem seu corpo, sensações e o ambiente. Propagava-se a concepção de que a infância se tratava de uma fase imatura, parte de uma cronologia, etapa de uma vida em um tempo contínuo, desconsiderando características expressivas distintas. Estabeleciam-se, assim, valores pensados a partir do desenvolvimento de habilidades, talentos e princípios.

Os estudos da infância vieram a ocupar uma centralidade somente em épocas recentes, quando, então, passou-se a ser reconhecida a importância do respeito à cultura da infância, no tamanho de seus projetos e suas ambições, e em tudo aquilo que ainda está por conquistar. Discute-se a ideia de uma infância que não se situa em uma cronologia, mas que interrompe toda a cronologia. A infância, portanto, aparece como uma experiência da diferença, da inventividade e da presença, como uma realidade que não pode ser tratada como instrumento.

Nos estudos de Kohan a infância não se restringe apenas ao tempo cronológico, mas diz respeito à intensidade com a qual é vivida por aqueles que a experimentam. Para isso, é necessário voltarmos ao início, à etimologia do grego clássico, em que aparecem as primeiras referências em relação entre tempo e infância, voltarmos aos sentidos de *chrónos*, *kairós* e *aión*.

A mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. [...] O tempo é, nessa concepção, a soma do passado, do presente e do futuro. [...] Outra é *kairós*, que significa ‘medida’, ‘proporção’ e, em relação com o tempo, ‘momento crítico’, ‘temporada’, oportunidade. [...] Uma terceira palavra é *aión*, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva (Kohan, 2007, p. 86).

As diferenças existentes entre a compreensão conceitual do tempo podem nos ajudar a refletir sobre a infância. Para Kohan existe uma infância minoritária, “infância aiônica, seria a percepção da infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como

revolução, como resistência e como criação” (Kohan, 2007, p. 94). É a infância que rompe a ideia constituída pelos ideais autocêntricos.

O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas, o que pode ser (poder-ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar (Kohan, 2007, p. 95).

A infância é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição, escutá-la, ofertar um lugar para recebê-la. Para Larrosa (2006) a infância é a experiência, que não aceita a medida do nosso saber e do nosso poder: “A infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo” (Larrosa, 2006, p. 194). Em outras palavras, a infância não é o conceito falado por nós, adultos, mas sim, a experiência, o impacto que causa em nós no momento em que se manifesta.

Desse ponto de vista, é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início. É a salvaguarda da renovação do mundo e da descontinuidade do tempo. [...] que não se deixa inserir na ideia de temporalidade a qual nos habituaram as ciências modernas (Larrosa, 2006, p. 187-189)

Larrosa (2006) aborda a experiência como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que acontece e toca de algum modo, produzindo afetos, deixando marcas e efeitos. A experiência torna-se a passagem da existência, que simplesmente existe de uma forma singular, finita e imanente. A infância como experiência é singular, uma abertura para o desconhecido, para o que não pode se antecipar e nem predizer.

Também podemos pensar a infância como um devir. É na infância que surgem as sensações, os afetos, as perguntas, a busca pelo novo, sendo o encontro que nos leva às descobertas, aos questionamentos. Permite-se, assim, pensá-la como um espaço que permanece fora dos nossos esquemas por demais interpretativos, questionando o que ainda não entendemos sobre. Reconhecer, assim, a vida que atravessa a infância, a pura potência da vida, torna-se revolucionário para ver ali sinais de individualidades a fim de compreender os movimentos entre os planos de imanência e de organização.

Devir como forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa, exemplo de diferença. É a potencialidade de fazer novas formas de ser, relacionar e viver, direcionando o pensamento para refletir acerca de uma infância como experiência, fluxo de intensidade e do desejo, que desterritorializa o território que se habita. Infância é uma filosofia

do devir, das experiências, do viver, cultivo dos momentos, da liberdade, sempre aberta ao surpreendente e às descobertas, curiosa ao desconhecido. É como um acontecimento que agita forças e intensidades, experiência daquilo que se constrói e se aprende. Devir é uma forma de encontro, que marca uma linha de fuga, aberta e intensa. Trata-se de um encontro, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades e multiplicidades, sem temporalidade cronológica.

3.4 SER CRIANÇA

O conceito de criança difere-se sensivelmente da noção de infância trabalhada até agora. Na maior parte das sociedades, o modelo social vigente é o do adulto, sendo as crianças compreendidas como incompletude, de uma fase rápida e passageira. Para os sentidos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), por exemplo, a criança é considerada como pessoa até os doze anos de idade incompletos. O que temos é um conceito cronológico, destacando a criança como um sujeito em desenvolvimento. Tratamos, portanto, de discutir o conceito de criança a partir dos sentidos legais e à luz da filosofia da diferença.

Perante as mudanças advindas da sociedade, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) reconhecem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

Ao explorarmos os conceitos da Base Nacional Comum Curricular (2017), vemos que os conceitos se conversam, compreendendo a criança como um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui e assimila valores.

[..] impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 38)

Portanto, a BNCC reconhece que há especificidades entre os diferentes grupos etários que constituem a Educação Infantil, sendo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem aproximadamente as características e as possibilidades de aprendizagem do desenvolvimento da criança. Assim,

dividem-se em bebês, considerados de zero a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, de 4 a 5 anos e 11 meses. Assim, no cotidiano e nas propostas que partem da escuta atenta - perceber as necessidades latentes ao desenvolvimento das crianças através das manifestações contidas não apenas em suas falas, mas expressas em todos seus sentidos, movimentos e relações – os educadores asseguram contextos e situações que se articulam aos Campos de Experiência – garantindo, dessa forma, os seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Para as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (DCSMEL), a criança se desenvolve através das interações e das relações que estabelece com as pessoas com quem convive. Brincar, cantar, chorar, sorrir são algumas das expressões que as crianças desde bebês trazem como forma de se comunicar. Conceitua, ainda, como um ser de relações que, por meio das interações, constrói e reconstrói a sua forma de agir, sentir e pensar. É um sujeito em transformação, já nasce com grandes potencialidades e aos poucos vão desenvolvendo autonomia. Passam pelo processo de reconhecimento de si e do outro, em que tudo é explorado e manipulado.

A criança precisa, para o seu desenvolvimento, externar suas descobertas, dúvidas, certezas, mesmo que venha a mudá-las em pouco tempo, pois é seu caminho em construção. Para tanto, é preciso reconhecer a criança como cidadã, um sujeito ativo desde o nascimento e que não pode estar submetida a uma lógica "adultocêntrica" na qual as práticas sejam pensadas e centradas somente no adulto (Lages, 2021, p. 45)

A criança deve ser considerada como prioridade e deve ter acesso aos direitos como: educação, saúde, alimentação, dignidade, segurança, bem-estar e convívio familiar e social para que possa usufruir dos direitos de brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, imprescindíveis para o seu desenvolvimento integral. Pensar em uma concepção de criança, para a DCSMEL, é entender de que criança estamos falando, uma criança que deve ser respeitada e reconhecida como sujeito de direitos em suas especificidades e singularidades. É, portanto, pensar na realidade das nossas instituições e na concepção de infância e de criança que consideramos, sendo necessário, conhecer como acontece o desenvolvimento das crianças ao longo da primeira infância, em cada faixa etária. Por isso, as diretrizes estão alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (2017) que demarca a faixa etária infantil a partir de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, considerando as crianças de seis a dez anos como sujeitos da infância.

Em outros estudos, Jenks (2002) propõe uma reflexão sobre a forma como a criança é compreendida no campo das teorias sociais. Em seu artigo, complementa que o significa

atribuído à criança está diretamente vinculado ao lugar que ela ocupa dentro das diferentes perspectivas teóricas. Nesse sentido, entende-se que as diversas correntes teóricas vêm produzindo imagens de crianças que respondem a determinadas intenções. O conceito de criança é teoricamente construído com o propósito de manter e legitimar determinados modelos de vida social. É, portanto, uma constituição intencional, por meio da qual emergem diferentes “crianças teóricas”, cada uma adequada às lógicas e valores das correntes que as produzem. A criança, nesse contexto, deixa de ser uma categoria universal e passa a ser compreendida como uma construção social situada, moldada conforme os interesses e os paradigmas de cada teoria.

À luz de uma filosofia da diferença, o que está em jogo não é o tempo, o desenvolvimento, mas aquilo que pode ser, o que é. Uma criança afirma a força do mesmo, do centro e da diferença, diversifica e revoluciona. É o devir que marca um encontro, acontecimentos, algo sem temporalidade cronológica. Kohan, em seus estudos sobre a infância, enfatiza que não podemos formar as crianças somente para que adquiram as habilidades, capacidades e valores que as constituam em pessoas melhores e façam do mundo um lugar melhor para viver, mas é preciso que passamos a pensar as crianças como uma força do devir, pensando-as como experiências e acontecimentos inesperados, imprevisíveis, do tempo *aión*.

Nas concepções de Deleuze, a criança como devir aparece em um movimento contemporâneo, uma forma de se comunicar com a infância, uma abertura para o que não sabemos sobre e de questionamentos acerca do que cremos saber. Devir é um corpo que, desprendido das unidades já conhecidas, experimenta potências do infantil.

[...] devir-criança que não é eu, mas cosmos, explosão de mundo: uma infância que não é a minha, que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo (Deleuze, 1997, p. 129).

Deleuze enfatiza que a criança não nos pertence, não faz parte de nós, mas sim, de um mundo a se descobrir, algo infinito, sempre disposto a inventar e experimentar. Para Larrosa (2006), a criança aparece como alguém singular, uma pura presença. Falar de crianças a partir de diferença e singularidade significa reconhecer que a criança participa e interage e realiza encontros de um modo singular e livre de modelos. É esta condição que torna a criança tão potente e singular. Portanto, devemos levar em consideração o desejo e o devir de cada criança. A criança também é vista como um outro que é sempre diferente, que sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou esperamos. É o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início.

Continuando nossa reflexão à reflexão à luz de uma filosofia da diferença, Jevéau (2005) discute uma criança pertencente a uma coletividade legítima, dotada de direitos e

reconhecimento. Nesse olhar, é composta por sujeitos com expressões culturais próprias, as quais não podem ser reduzidas a modelos adultocêntricos. Esse entendimento rompe com os paradigmas tradicionais de que a criança representa apenas um estágio preliminar da vida adulta. A comparação comum entre crianças e idosos — como na expressão “voltou a ser criança” — também é questionada, por reforçar uma visão reducionista da infância como fragilidade ou regressão. Ao contrário, a discussão aqui é perceber a criança com um olhar outro, um devir, singularidades e imanência.

3.5 O BEBÊ NA FILOSOFIA DA DIFERENÇA

O estudo dos bebês, por muito tempo, estava atrelado ao campo da saúde e da psicologia, pensando-o a partir de seu corpo, desenvolvimento e comportamento. Até a década de 1950 havia a ideia de que os bebês não podiam ver, ouvir e se comunicar, sendo seus movimentos vistos como aleatórios ou como produto de seus reflexos desorganizados. “O recém-nascido e o bebê eram vistos como organismos basicamente deficientes, incompletos e relativamente incompetentes e inadequados” (Bortoletto et al, 1993, p. 10). Em geral, buscava-se no bebê um modelo para que se tornasse membro do povo, transformando seus agires em fazeres, seus inquerer em querereres.

Nos últimos 30 anos assistimos uma profunda transformação no modo de ver o bebê e uma preocupação com o respeito para com as capacidades e suas especificidades. O conceito de bebê, neste trabalho, se fundamenta especialmente nos estudos da filosofia da diferença e da filosofia da infância, distinguindo-se, assim, de uma visão meramente desenvolvimentista, etária. Busca, de alguma maneira, pensar para além do tempo cronológico. Na filosofia, começa-se a olhar com maior curiosidade a partir do que se costumou denominar de “filosofia da diferença”. Dessa forma, Deleuze assume os bebês como um importante personagem conceitual.

O personagem conceitual, descrito por Deleuze, trata de uma expressão, sem limitação, pertencente ao plano de imanência. O bebê torna-se um personagem conceitual na medida em que mostra imagens, “nosso mundo é um conjunto infinito de imagens cuja natureza difere conforme a atividade que as cria. Na medida em que produz imagens, todo ato humano é, pois, um ato de artista. [...] não é que essas imagens sejam diferentes da realidade, mas é precisamente seu agenciamento que difere” (Leclercq, 2002, p. 21). Ao produzir imagens, o bebê nos convida sempre a ver mais, a ver além.

Pertencente ao plano transcendental singular, o personagem conceitual não remete mais a uma consciência que o governaria, seu movimento se vê liberado. Esse plano transcendental é chamado por Deleuze de plano de imanência. O personagem conceitual povoa esse plano, é atravessado por ele. É, portanto, a vida, que não pertence a um sujeito que o limitaria ou o compartimentaria.

Vida excede os sujeitos que os recolhe. A vida cria a imanência à qual se remetem todas as coisas. Vida estabelece, sem cessar, novas relações, compreendidas como formas intempestivas do vivente. O personagem conceitual não é a encarnação do pensamento vivo. Ele é o pensamento vivo em ato, intervindo em uma situação dada, em um personagem ou em uma palavra” (Deleuze, 1991, p. 62).

É pelo personagem conceitual do bebê que Deleuze mostra essa relação com a vida imanente. Para Deleuze o bebê é inteiramente singularidade, pré-individualidade, manifestando expressões que os percorrem e os singularizam. Ele é empiricamente indeterminado, ao mesmo tempo que está determinado sobre o plano de imanência. O personagem conceitual é, portanto, o bebê como potência, imanência. Todo conceito é imanente às formas de vida, é aquilo ao qual as formas do vivente se reportam.

Nesse sentido, entendendo o bebê como um personagem conceitual, pertencente ao plano de imanência, e vida singular, tratamos de discutir o bebê também como um processo de devir. Devir, na filosofia de Deleuze, como já demonstramos, exemplifica a diferença. O devir é um processo contínuo e transformador que não pode ser confinado a dicotomias. Um devir é capaz de provocar mudanças, movimento e processo de transformação que ultrapassa as categorias de realidade e da imaginação. Pensar com ele os impactos do devir, da superação dessas dicotomias, para as práticas pedagógicas com os bebês é o que esse trabalho se propõe.

Ao nascerem os bebês inauguram o mundo e suas descobertas, respondendo e agindo com o seu entorno. Exploram o seu corpo e, com ele, o mundo à sua volta, transgredindo tempos, espaços e lugares. Guimarães (2008, p. 22) explica que “os bebês ainda não falam sobre si, mas, percebem-se de diferentes maneiras e já podem fazer várias coisas consigo mesmos.” Falar de bebês a partir das noções de singularidade, imanência e diferença significa reconhecer que o bebê participa e interage com o meio, realizando encontros de um modo singular e livre de modelos.

Sua linguagem se dá através dos gestos, sensações, cristações da pele, choros e demais comunicações não verbais. O corpo torna-se, assim, espaço privilegiado de configuração, da ação do outro e de aprendizagem sobre si. São, portanto, de início, completos desconhecidos frente a interação do adulto, frente a relação pedagógica. Nossas interações com eles também

passam por esse sentir, por essa expressividade. É isso, todavia, que nas relações pedagógicas tradicionais pouco damos atenção. Contudo, devemos pensá-los como simulacros, pois não se enquadram no modelo adulto e em nenhum outro. “Os bebês transgridem os modelos, na medida em que ‘ignoram as normas’, as regras e as convenções da sociedade adulta” (Jenks, 2005, p. 122). Por meio das linhas de singularidade e imanência, essas comunicações “dissolvem essas segmentalizações e divisões binárias, ignorando e hibridizando-as e criando novas entidades” (Prout, 2005, p. 113)

Prout (2005) refere-se a um processo de desconcentração das segmentações e divisões binárias que organizam a sociedade. Essas divisões muitas vezes impõem uma visão dicotômica e limitam a compreensão dos bebês. Quando Prout sugere ignorar e hibridizar essas divisões ele se refere a um movimento em direção à complexidade das identidades. Em vez de ver as categorias como algo fixo e oposto, o autor propõe uma abordagem que reconhece as interações, sobreposições e transformações dessas identidades, criando novas formas de ser, criar e experienciar o mundo. Assim, a ideia de criar novas entidades está ligada à possibilidade de ultrapassar as divisões tradicionais e permitir a emergência de novas formas de ser, que não sejam limitadas pelas classificações binárias convencionais.

Pensar um conceito de bebê a partir de singularidade e imanência é permitir novos olhares sobre esse “personagem conceitual” (Leclercq, 2002), o que nos exige metodologias próprias. Trata-se, portanto, de visibilizar os bebês, seus agires e as linhas que traçam, que muitas vezes não são percebidas pelos adultos. Para Tebet (2013) é o estudo da singularidade em oposição à individualidade do bebê que precisa ser configurado como a produção e invenção de conceitos para dar conta deste *espaço tempo* que o habita. É o estudo das linhas de imanência que marcam a vida do bebê. Nos permite ultrapassar a imagem de que bebês apenas mamam, evacuem e dormem.

Deleuze explora a ideia de que há singularidades de uma vida, momentos que marcam uma existência. Sugere, ainda, que uma vida singular pode existir sem ser definida por uma individualidade ou por algo que a individualize, por exemplo, a aparência ou as qualidades que costumam se associar às identidades. Tebet (2013) ressalta a importância de enxergarmos os bebês de maneira única reconhecendo-os a partir dos conceitos de vida singular e imanência, compreendendo-os como seres pré-individuais, um devir em sua essência, exemplificando a diferença e carregando em si a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de se relacionar e de viver. Compreender o conceito que abrange os bebês envolve, sobretudo, uma análise profunda das interações, e das experiências que moldam a vida humana. Tais interações podem ser compreendidas como uma linha de afeto. Implica estar aberto ao desconhecido, ao

que nos mostram, respondendo aos seus movimentos e, não, simplesmente pré-interpretando o seu mundo, o seu agir, povoando as experiências com saberes já fechados, pré-definidos.

Ao compreendermos o conceito de bebê como um ser pré-individual e singular, é necessário refletir sobre os trajetos que ele percorre, transitando entre planos de imanência e de organização. Deve-se pensar sobre os processos de singularização, considerando também a carga de pré-individualidade que não desaparece completamente no adulto, e que permanece no bebê após o processo de individuação, funcionando como uma fonte de metaestabilidade capaz de gerar novas individuações. É, sobretudo, a busca por formas de relação que não se prendam a um processo de subjetivação normatizador, mas que permitam os processos de singularização.

Quando olhamos para as linhas que os bebês traçam, nosso olhar é direcionado para tudo aquilo que nós, adultos, não damos valor e por isso já não vemos. As linhas dos bebês nos fazem ver o que resta, e o resto importa. Para Tebet (2023, p. 106) “o resto são os afectos, as redes, a experimentação desinteressada do espaço, são processos de singularização incapazes de serem capturados pelas semióticas do poder que visa apenas produção e resultado. O resto merece ser explorado”. O resto são as ações que os bebês trazem em potência.

3.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS: REPENSANDO AS RELAÇÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tristão (2004) afirma que a prática docente com os bebês é marcada pelas sutilezas das ações cotidianas e que, muitas vezes, não são percebidas dentro da rotina diária. Estas ações são determinantes na caracterização do cuidado, podendo ganhar uma feição humanizante e acolhedora. Trata-se de impregnar formas de viver, constituindo-se como prática social e abrindo espaço para relações interindividuais.

A educação de bebês não se resume em apenas cuidar e observá-los, mas a observação é a base para organizar ações pedagógicas que tenham como objetivo o respeito por cada um, pelas suas singularidades e pelos sinais comunicativos que emitem. Refere-se a uma comunicação afetiva, compreendendo a forma como o bebê se relaciona com o mundo por meio das sensações que o seu corpo experimenta.

O filósofo Mikhail Bakhtin (2019) enfatiza a possibilidade de focalizarmos o corpo como produção de sentidos, como espaço da potência dos bebês, no meio das relações que os cercam, pois é nas interações que os bebês criam sentidos expressivos. Quando os cuidados são

realizados considerando as necessidades, o bebê começa a acumular uma experiência positiva em relação com os adultos e vai se tornando cada vez mais receptivo a essa relação.

Os bebês ainda não falam sobre si, mas percebem-se de diferentes maneiras e já podem fazer várias coisas consigo mesmos. O corpo é espaço privilegiado de configuração, de ação do outro e de aprendizagem sobre si. Assim, experimentam, descobrem e vivenciam os espaços. Essa ação, como visto na discussão de Tebet, caracteriza-se como um devir. Essa compreensão nos direciona, também, a pensar o bebê sem preconceitos, ideais e paradigmas. Para Guimarães (2008, p. 15) é perguntar-se o que pode um bebê, quais as suas possibilidades sensoriais, afetivas, motoras e de produção de sentido na relação com adultos e outros bebês, apreendendo a maneira como enxergam e interagem com o mundo, respeitando seus passos e aprendizados.

Essa compreensão de cuidado pode nos auxiliar como pedagogas a entender como afetamos os bebês e como eles nos afetam. Spinoza procura nos mostrar que, por sermos singulares por essência, somos também singulares em nossos afectos: “Um afecto qualquer de um indivíduo discrepa do afecto de um outro tanto quanto a essência de um difere da essência de outro” (Spinoza, 2007, p. 233). Assim, dispor de uma compreensão de como afetamos e somos afetados, de como vivenciamos nossos afectos, é entender o aprendizado afetivo e compreendê-lo como um viver ético. Neste sentido, cuidar não se restringe apenas a ações do adulto para com o bebê, mas diz respeito à criação de práticas do adulto que promovam uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche.

As experiências Pikler-Lóczy nos mostram que o(a) educador(a) precisa informar aos bebês todas as coisas que o afetam e que afetam a vida em grupo, pois precisam que se preocupe com eles, que lhes falem durante os momentos do dia. Quando mostramos esse respeito para com os bebês, estamos desenvolvendo neles a segurança afetiva, a consciência e a autoestima.

Os princípios que orientam os profissionais do Instituto Pikler-Lóczy fundamentam-se na comunicação afetiva entre adultos e crianças; na forma e no conteúdo dessa relação; na valorização da atividade autônoma; na necessidade de propiciar a formação da consciência de si próprio e do outro; na necessidade de bom estado de saúde física e psíquica da criança (Lima, 2018, p. 110).

As experiências Pikler-Lóczy valorizam esses princípios como base para a superação do tratamento indiferente do bebê pelo adulto durante os cuidados, reconhecendo-os como momentos indispensáveis para fortalecer os laços afetivos. À medida que permite ao bebê vivenciar o espaço, seu corpo é capaz de explorar com os gestos e afectos.

Defendemos, assim, uma educação e práticas que valorizem os bebês a partir de um aprendizado ético-afetivo. Uma compreensão ético-afetiva, baseada nas pesquisas de Juliana

Merçon, é entendida como um esforço para que a infância não seja dominada por paradigmas e ilusões que diminuam sua potência do agir, mas que, pelo contrário, fomente o seu desenvolvimento crítico. Um aprender que tome por base a educação dos afetos poderá ser expressado por pensamentos, gestos, cuidados e atenções que, juntos, formem uma espécie de estilo, com traçados únicos, irreplicáveis e intransferíveis.

O aprendizado afetivo como arte do encontro, isto é, como cultivo de um pensar e agir que nos coloque em arranjos vitalizantes, dos quais podemos derivar um entendimento mais efetivo de nossas relações no mundo (Merçon, 2009, p. 81)

As relações ético-afetivas são compreendidas, assim, como possibilidade de entendermos como nos relacionamos com o mundo e como podemos afetá-lo. Propõe assim, um olhar sensível, sem julgamentos, viabilizando encontros mais vitalizantes com o outro. Na Educação Infantil as relações precisam acompanhar o bebê, mostrando sentimento de pertencimento.

Deste modo, experienciar um aprendizado ético-afetivo pelo qual se amplia as potências dos sujeitos implica uma atenção especial às relações com os corpos nos quais se vivencie alegrias potencializadoras. É um modo, assim, de repensar as práticas pedagógicas, buscando uma filosofia afetiva que esteja em consonância com a ideia de uma educação mais humana, centrada nos afetos, fortalecendo corpo e mente indissociadamente.

Uma outra maneira pela qual Deleuze descreve a interação entre os corpos faz uso da noção de encontro e baseia-se na teoria spinozana dos afetos. A ordem dos encontros constitui-se, fundamentalmente, como a ordem das paixões. Uma paixão, segundo Spinoza, é um afeto (affectus) passivo. E um afeto é uma afecção (affectio) do corpo que aumenta ou diminui sua potência para agir (Merçon, 2009, p. 45)

Dessa forma, as relações ético-afetivas são entendidas como uma paixão por aqueles com os quais partilhamos a vida, encontros pautados no respeito, no cuidado. É um processo pelo qual compreendemos os afetos e as potências que se manifestam nos diferentes seres. Merçon (2009) enfatiza que as relações ético-afetivas são constituídas pelo desejo ativo do bem, considerado como útil e potencializador, não apenas para si, mas também para o coletivo. De forma semelhante, para Guimarães (2008) e Tristão (2004), é necessário que a educação seja pensada como um espaço de construção de relacionamentos e de criação. Assim, engloba as relações afetivas, permitindo senti-las, experimentá-las, vivê-las em colaboração, troca e negociação com o outro.

Quanto mais possamos experienciar os afetos nas relações pedagógicas, maior será o impacto para a formação de uma vida mais potente. Convém, assim, a nós, pedagogas, nos permitirmos estar abertos às afetações dos outros, dando espaço para que se manifeste aquilo que precisa ser manifestado, respeitando os cuidados necessários para a potencialização da vida e inibição da morte.

Em Spinoza, as paixões alegres, aquelas que aumentam nossa potência, mostram-se como um momento inicial, porém, importante para se chegar à ação. As nossas primeiras noções comuns são formadas sempre pela conveniência de nosso corpo com outros corpos a partir de paixões alegres. A alegria passiva enquanto afecto abre a possibilidade para a formação de noções comuns. A alegria passiva é sempre fruto de uma conveniência entre corpos; apesar de não sermos causa de uma paixão alegre, ela se produz em nós sempre a partir de uma conveniência. Dessa forma, é somente a partir da alegria passiva que o homem pode, inicialmente, ultrapassar suas próprias paixões e tornar-se realmente ativo (Lafelice, 2013, p. 57-58)

Na Educação Infantil não é diferente, só afetamos e somos afetados pelos bebês quando nos relacionamos com eles. A conveniência de nossos corpos em relação aos outros corpos sempre cria esse afecto de alegria passiva que nos possibilita deixar as nossas paixões, o nosso modo de ser inicial, e tomar uma nova ação. Essa perspectiva é transformadora para pensarmos as relações pedagógicas na Educação Infantil. Constitui-se um verdadeiro pensar “fora da caixa”.

Merçon, em diálogo com Spinoza, nos mostra um caminho, mas é preciso estarmos abertos às mudanças, ao novo. “Trata-se de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 222). Os autores enfatizam a importância de nos libertarmos das correntes que nos afastam dos afetos e buscarmos romper com as estruturas que reprimem os bebês, buscando novos olhares e possibilidades de existência. Essa abordagem visa encorajar a liberdade e a criatividade para explorar novas formas de viver e se relacionar com o mundo.

Tristão (2004, p. 132) nos convida a “conhecer as potencialidades desses bebês, para além de uma visão que os resuma a períodos de desenvolvimento”. Isso nos parece, ainda hoje, bastante revolucionário frente as práticas das relações pedagógicas com bebês, marcadas ainda fortemente pela perspectiva psicologizante. A visão de Tristão implica compreender os bebês como um viver que prioriza a vida e suas diferentes manifestações e situações. Tristão (2004, p. 146) ressalta a importância de as professoras dos bebês olharem, ouvirem e sentirem os meninos e as meninas pelos quais são responsáveis, aprendendo a auscultar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas.

Por fim, implica o cuidado que, para Guimarães (2008, p. 49) é a “dimensão humana que dilata as possibilidades da educação. Cuidar e cuidado não se restringem a ações instrumentais do adulto para com o bebê”. Para a autora, o devir diz respeito à criação de práticas que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade com o bebê. Na Educação Infantil é o cuidado como dimensão humana que dilata as possibilidades de relações entre educadores(as) e bebês. Para Guimarães (2008) o cuidado implica a perspectiva de atenção ao outro, permitindo que os bebês e suas expressões ganhem destaque.

Tristão (2004, p. 51) afirma que “a prática docente com bebês é marcada pela sutileza das ações cotidianas, podendo ganhar uma feição humanizante ou de descaso, de acordo com a perspectiva acolhedora ou excludente através da qual são consideradas”. É através das ações e dos encontros, que promovemos os afetos e os bebês estabelecem contato com a realidade, constituindo-se singular e dialogicamente. Isso permite que explorem o espaço e vivenciem esses afetos com seus corpos. Os bebês exploram com seus corpos e pela coletividade os espaços. O bebê é cuidado, mas também aprende um modo de cuidar, um trabalho sobre si. Os bebês são múltiplos, múltiplos de afeto, de relações, de sentimentos, múltiplos de experiências e de vivências.

Quando os cuidados com os bebês são realizados com respeito, considerando as necessidades frente aos seus sinais, o bebê começa a acumular uma experiência positiva de relação com as pedagogas e vai se tornando cada vez mais receptivo a essa relação de afeto. Para Tristão (2004, p. 4) o cuidado com o outro é uma marca da ação docente com os bebês, levando a percepção de bebês e adultos como seres inteiros.

Fica claro, assim, a importância de fomentarmos os cuidados, permitindo que os bebês constituam seus processos de individuação em um ambiente seguro, que se conheçam, estabeleçam relações, que expressem seus afetos, permitindo, dessa forma, a intensidade das relações e a promoção da expressão da vida em suas diferentes formas.

4 ANÁLISE DO HORIZONTE CONCEITUAL DE “AFETO” NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE LAGES E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO ATELÊ

A partir de uma pesquisa de caráter documental esta seção tem por objetivo compreender e analisar os sentidos de “afeto” presentes no documento curricular municipal. Para a análise, propriamente, foi necessário realizar uma busca e leitura das Diretrizes Curriculares do Sistema de Educação (2021) do município de Lages. É, assim, uma forma de entendermos o que a educação municipal afirma sobre o tema desta dissertação. Cabe destacar, em um primeiro movimento hermenêutico, que os conceitos não estão em consonância com os estudos trazidos pelos teóricos da filosofia da diferença. Pelo contrário, refletem uma perspectiva baseada em uma tradição pedagógica desenvolvimentista, centrada, sobretudo, nos estudos de Wallon.

O documento das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC (DCSMEL) foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME) por meio do Parecer nº 261/2021, em 14 de maio de 2021, e homologado no dia 24 do mesmo mês. O documento possui 515 páginas e foi construído de forma coletiva, com a participação de diferentes segmentos da rede municipal de ensino. As diretrizes foram organizadas a partir de uma perspectiva pedagógica fundamentada em abordagens histórico-culturais e nos princípios da educação democrática, inclusiva e integral. Considerando o currículo como processo dinâmico e contextualizado, o documento orienta-se por uma concepção que valoriza a criança como sujeito ativo e protagonista de sua aprendizagem. O documento é dividido em uma estrutura ampla e articulada, que contempla fundamentos legais, conceituais e práticos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Conjuntos de aparições do horizonte semântico de “afeto” na DCSMEL

Palavras-chave	Resultados
Afeto	Uma vez
Afetividade	Cinco vezes
Afetivo(a)	Dez vezes
Sentimentos	Oito vezes
Emoções	Oito vezes

Quando analisamos as diretrizes nos deparamos com dois sentidos principais de “afeto”. Um sentido voltado para o acolhimento, carinho e abraços; outro para o desenvolvimento integral do ser humano. É possível perceber que a palavra *afeto* aparece interligada com o sentido de afetividade, em um único parágrafo, “afetividade como fundamental na primeira

infância, sendo os bebês e crianças sujeitos de grande necessidade de colo, de carinho e de *afeto*”, e segue para o sentindo de desenvolvimento, “para a criança se desenvolver ela precisa estar bem emocionalmente”. O que se esboça é uma pequena participação do afeto, esmiunçando-o em apenas um trecho do documento.

Reflete um conceito genérico, sem muito aprofundamento. O afeto aparece como algo essencial na construção emocional das crianças e dos bebês, uma ligação carinhosa, parte dos sentimentos e emoções que demonstramos a alguém. Seguindo a perspectiva de Wallon, as diretrizes acreditam que é através desse conceito de afeto, que o “ser humano se desenvolve e humaniza-se”. Parte de um discurso padrão que deposita na criança a missão de transformar o mundo em um lugar melhor e mais justo. Pouco explorado, o conceito de afeto – ou melhor, a própria palavra – é mencionado apenas uma vez no documento, sendo reduzido a uma noção simplista de carinho, abraços e desenvolvimento. Essa abordagem, limitada, ignora a complexidade que o termo carrega, especialmente na filosofia da diferença. Ao excluir essa dimensão mais ampla, o texto perde a oportunidade de aprofundar as implicações afetivas nas práticas pedagógicas, enfraquecendo, assim, seu potencial crítico e reflexivo.

O termo afetividade aparece em um primeiro momento localizado na página 13 do documento, repetindo-se duas vezes na mesma seção. O conceito aparece em uma citação de Wallon, quando o autor se refere a uma afetividade do desenvolvimento dos aspectos cognitivos e motores. Assim, encontramos a palavra na seguinte afirmação: “os domínios funcionais entre os quais se dividirá o estudo das etapas que a criança percorre, serão, portanto, os da *afetividade* do ato motor, do conhecimento e da pessoa”. Partindo dessa visão, compreendemos uma ênfase aos aspectos do desenvolvimento infantil, englobando a afetividade como fator crucial para a “evolução” da criança e do bebê, sendo a mesma uma forma de lidar com sentimentos e emoções, relacionar-se com o mundo e lidar com as frustrações. Parece, aqui, neste trecho trazido, que a afetividade não envolve a força das relações, a compreensão do afeto como diferença e potência.

Ainda na página 13, ao final das linhas, nos deparamos com a palavra afetividade presente em um título “crianças seres de emoções: a afetividade para o desenvolvimento integral”. Neste tópico entendemos que é apenas uma chamada, logo aparece em apenas um pequeno trecho, o mesmo do afeto: “*afetividade* como fundamental na primeira infância, sendo os bebês e crianças sujeitos de grande necessidade de colo, de carinho e de *afeto*”. Novamente segue a linha do desenvolvimento emocional, uma afetividade pautada em acolhidas.

Percebe-se, assim, neste documento um foco muito grande em uma visão do desenvolvimento da criança, em que uma pequena relação com aspectos emocionais aparece,

não tendo um maior aprofundamento de uma discussão acerca do conceito de afetividade. Por basear-se em Wallon o texto se constrói em uma visão de ser humano completo, tomando em conta as emoções como parte: “é preciso considerar as emoções, para assim, desenvolver o pensamento autônomo das crianças”. Embora a proposta se apoie em uma pedagogia desenvolvimentista, nota-se certa superficialidade na abordagem do conceito de afetividade. A ausência de uma definição mais clara e contextualizada desse termo pode comprometer a compreensão da importância das emoções no processo do desenvolvimento. Além disso, a menção às dimensões socioemocionais carece de articulação prática, limitando-se a uma citação, que, apesar de relevante, não é explorada com profundidade.

Na página 42 do documento o conceito de afetividade volta a aparecer. O texto inicia abordando o projeto emancipatório freireano, o qual possui uma luta por uma sociedade equânime e, isso, também pressupõe o resgate de uma relação humanizada. Envolve a construção de práticas sintonizadas com o querer bem dos estudantes como um meio de estabelecer vínculos afetivos nas práticas pedagógicas. Um ponto a ser destacado aqui: a afetividade nesta seção não aborda o desenvolvimento, ou seja, temos uma variação. Visa, assim, o acolhimento, a empatia e a compreensão ao outro, sobretudo, a construção de atitudes de respeito.

As DCSMEL descrevem que a base da experiência escolar significativa relaciona-se com as relações afetivas, para além de transmitir conteúdos. Para tal, trata-se da construção de vínculos, valorizando o encontro, o diálogo, o cuidado e o respeito. Quando as pedagogas assumem essa postura relacional, a educação deixa de ser apenas um processo e passa a ser um ato humano, cheio de sentido e significados. Um ato de ensinar que se transforma em um ato de amor, refletindo em seres humanos mais empáticos e conscientes. Afirma que “uma vez que toda a experiência tem início com a afetividade e as relações afetivas no espaço escolar iniciam com a atenção destinada aos alunos. Logo, assumir uma postura pedagógica relacional é fundamental para a apropriação da aprendizagem”.

O conceito de afetividade, ligado à compreensão do querer bem, segue suas conclusões até a página 43. Logo o termo volta-se para o diálogo, sendo “um encontro amoroso”. Por fim, este ato de expressar a afetividade nas práticas pedagógicas, trazido pelas diretrizes, “insiste na importância de aprender a ouvir e falar com os estudantes, aceitando o outro, respeitando as diferenças, ser humilde e tolerante”. Acreditam, que essa perspectiva é uma forma de ofertar uma escola “dedicada ao ensino comprometido e democrático, que seja capaz de garantir um ambiente educacional dinâmico e cheio de vida”.

Ao analisar o documento das diretrizes curriculares, com o objetivo de compreender como a dimensão afetiva é abordada, identificamos a sua primeira menção na página 3, na seção dedicada ao currículo da Educação Básica. Nesse ponto, apresenta-se como “uma ideia de currículo que incorpora o conjunto de princípios estabelecidos pela LDB e DCN, reconhecendo as dimensões intelectual, física, *afetiva*, ética, moral e simbólica, de forma a assegurar as aprendizagens essenciais em cada etapa da educação”. A inclusão do qualificativo afetivo, nessa formulação, aponta, em tese, para uma concepção de educação integral.

No entanto, essa menção ocorre de forma genérica e acaba diluída em um discurso que prioriza o cumprimento de competências e habilidades estabelecidas como obrigatórias. Essa conceituação sugere uma contradição latente. Embora se reconheça a importância da dimensão afetiva no processo formativo, o currículo permanece com o foco predominante na mensuração de resultados e no desempenho acadêmico. Assim, a afetividade, embora anunciada, parece ocupar um lugar secundário.

Mais ao final do documento, nas páginas 216 a 407, encontramos a compreensão de *afetiva* voltada para a organização curricular dos anos finais do Ensino Fundamental. Presentes nas habilidades a serem cumpridas nas áreas da língua portuguesa – linguagens – e ciências, sua aparição se repete cinco vezes. Quatro das quais aparecem na parte de oralidade, repetindo o código EF69LP46 e a descrição “Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e *afetiva*.” E uma, na parte das ciências, unidade temática vida e evolução, no código EF08CI11 e a descrição “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões humana (biológica, sociocultural, *afetiva* e ética)”. Nos trechos apresentados, o conceito de *afetiva*, trazido pelo currículo do Ensino Fundamental aparece sem uma problematização ou aprofundamento conceitual. Essa dimensão aparece apenas citada, sem que se reflita sobre a sua importância. O conceito está presente no texto, mas tratado de forma superficial, meramente descritiva.

Na página 14 a compreensão de *afetiva* vem acompanhada do desenvolvimento integral, alinhando-se à proposta curricular de Santa Catarina. Novamente, o que ocorre é uma oscilação muito grande entre uma compreensão e outra. Ou seja, há uma instabilidade entre as teorias que ora valorizam a totalidade do ser humano, ora se concentram apenas em aspectos cognitivos ou técnicos. Seguindo pelo raciocínio da proposta, também ligada aos sentimentos e emoções, o

texto também cita ser “fundamental que as práticas pedagógicas considerem a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, sejam elas físicas, motoras, emocionais e *afetivas*”. No entanto, é preciso ir além do discurso, pois na prática pedagógica muitas vezes essas dimensões continuam sendo negligenciadas.

Dando continuidade em nossa análise, seguindo as páginas que compõem o documento, nos deparamos com outra compreensão de desenvolvimento integral, desta vez articulada a partir das concepções de Freire e Guará. Neste contexto, trazido pelos autores, o qualificativo *afetiva* aparece, portanto, uma única vez, sendo apenas uma palavra que compõe o trecho “a concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas e *afetiva*”.

Contudo, observa-se que a discussão sobre *afetiva*, ou seja, sobre uma qualificação do *afeto* nas diretrizes permanece em uma perspectiva generalista, sem se aprofundar nos desdobramentos propostos, por exemplo, pela filosofia da diferença. Conceitos como os de afecção, intensidade e potência de agir, centrais em teóricos como Deleuze e Guattari, são desconsiderados, o que empobrece o potencial transformador da noção de afeto. Ao deixar de explorar essas contribuições, trazidas nessa dissertação, as diretrizes correm o risco de reduzir o afeto a uma dimensão emocional ou psicológica, quando muito.

O qualificativo *afetiva*, assim como o conceito de *afetividade* também engloba à compreensão do querer bem. Na página 42, em que aparece duas vezes no mesmo parágrafo, engloba o diálogo do encontro amoroso entre as pedagogas e as crianças. Dessa forma, as diretrizes discutem que “uma vez que toda a experiência de aprendizagem tem início com a afetividade e as relações *afetivas* no espaço escolar iniciam com a atenção destinada aos alunos” destacam que “logo, assumir uma postura pedagógica relacional é fundamental para a apropriação da aprendizagem, pois a relação estabelecida no contexto escolar, tende a se transformar em uma prática pedagógica *afetiva*, que por sua vez, traduz-se em um ato de amor que pode transcender para os processos de ensino e aprendizagem e para além da sala de aula. Ao analisarmos este trecho, percebemos uma notável indefinição teórica. O conceito é utilizado de maneira oscilante, sem apresentar uma formulação conceitual precisa ou aprofundada. Dessa forma, o qualificativo *afetiva* assume um caráter genérico, abrindo lacunas à sua compreensão pelos/as profissionais da educação.

Aparecendo em um primeiro momento na página 13 do documento, a compreensão de *emoções* está ligada a um título, o mesmo em que aparece o conceito de afetividade: “crianças seres de emoções: a afetividade para o desenvolvimento integral”. No tópico subsequente,

repete-se três vezes no mesmo parágrafo. Ligada ao conceito de *afetividade*, compreendida como fundamental para desenvolver os aspectos socioemocionais da criança, as emoções baseiam-se em Wallon, consideradas “como primeira linguagem da criança, sua primeira forma de sociabilidade”. O texto continua com a afirmação de que “é preciso considerar as *emoções* para assim, desenvolver o pensamento autônomo das crianças”. Neste trecho, em outras palavras, consideram-se as emoções como uma etapa, meio ou condição para se atingir um objetivo, o pensamento autônomo.

No entanto, na filosofia da diferença, propõe-se um deslocamento dessa visão, pois, nessa perspectiva, os afetos não são apenas ferramentas a serem compreendidas em função de uma finalidade – como a autonomia – mas, são forças, a potência do agir. Emoção não é algo que se desenvolve linearmente, mas algo que emerge dos encontros, intensidades e deslocamentos provocados por afetos. Valem, assim, por si. A lógica do trecho, ainda se direciona em um paradigma teleológico, em que a emoção é acolhida, mas apenas enquanto etapa de uma trajetória previamente definida.

Seguindo o fluxo das linhas do parágrafo, as emoções logo aparecem em consonância com as competências da BNCC, que precisam ser desenvolvidas durante a Educação Básica: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas *emoções*”. Logo na página 14, o conceito volta-se para a afetividade, que se constrói em uma visão de ser humano completo, tomando como ponto de partida as competências socioemocionais. Assim, afirma que “é preciso oportunizar momentos e situações para que as crianças compreendam suas *emoções* e sentimentos desde cedo, possibilitando, que tenham mais empatia com os outros, aprendendo a tomar decisões e lidar com as frustrações”. Nesse ponto de partida, as emoções são tratadas como lócus da afetividade, pois, compreendidas pelas crianças, serão capazes de relacionarem-se positivamente.

Dando continuidade à nossa análise, especificamente na página 19, percebemos uma compreensão relacionada às experiências e vivências das crianças. Há aqui uma alternância entre o enfoque nas competências e nas linguagens, sendo que as emoções surgem em um trecho que menciona as brincadeiras. Nesse contexto, lê-se: “as brincadeiras que propomos para os/as bebês e para as crianças precisam possibilitar que elas sejam protagonistas e estejam sempre em atividades (ativas), envolvendo o corpo, a mente e as *emoções*”. Nota-se, portanto, que o conceito de emoção ora se associa à afetividade, ora aparece de forma dissociada e pouco aprofundada, revelando certa oscilação na forma como é compreendido e apresentado ao longo

do documento. Também se percebe uma nítida separação, fruto de concepções tradicionais de sujeito e subjetividade, entre *corpo, mente e emoções*.

Em sequência, a sexta aparição do conceito surge no tópico das múltiplas linguagens. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009a), as experiências propostas na Educação Infantil devem favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens. Ao introduzir Vygotsky (1996), as diretrizes enfatizam que a linguagem é matéria-prima para o pensamento e constitui uma das funções mentais superiores, ou seja, as atividades mais complexas e elaboradas. Dessa forma, a compreensão de *emoção* aparece na seguinte formulação: “as múltiplas linguagens constituem aos modos como os/as bebês e as crianças comunicam suas ideias, sentimentos, *emoções* e necessidades”. No trecho percebemos a *emoção* como parte do desenvolvimento cognitivo, linguístico, sendo ela compreendida como uma forma de expressão.

Na página 35 nos deparamos com o conceito de *emoção* ligado à interdisciplinaridade. A impressão que temos, ao buscar pelas ocorrências desses conceitos nesse documento, é que são palavras “jogadas” em um texto, distribuídas, e que, de alguma forma, relacionam-se com a afetividade, mas que, por vezes, repetem um mesmo falatório, uma espécie de discurso vazio, incorpóreo. A interdisciplinaridade citada é vista como perspectiva para a organização do conhecimento, logo as *emoções* aparecem em seu bojo: “o caráter de interdependência e interatividade existente entre as coisas e as ideias, resgata a visão de contexto da realidade, ajuda a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as *emoções* e os sentimentos”. Tal repetição do conceito, sem articulação mais densa, evidencia uma lacuna na medida em que a palavra *emoção* é apenas mencionada, mas não efetivamente discutida com profundidade.

Por conseguinte, algo que chama a nossa atenção, presente na página 53, refere-se aos sujeitos que contemplam a educação. Em um dos trechos, nos quais a *emoção* está vinculada, percebemos que as diretrizes enfatizam a importância de que “as crianças possam expressar suas *emoções* e a forma de ver e significar o mundo, espaços e tempos”. Nesse sentido, aproxima-se em alguma medida à perspectiva pedagógica de Reggio Emilia, analisada na pesquisa de campo. Também ali damos tempo e espaço para que os bebês possam se expressar a partir do maravilhamento, das descobertas e de suas experiências

Os *sentimentos*, por sua vez, aparecem como conceito na página 8, ligado à escuta ativa e ao ato de mediar experiências significativas. Assim, lê-se: “para que a escuta seja significativa é preciso entender e respeitar as iniciativas e os *sentimentos* dos/as pequenos/as (escutar o porquê estão tristes, alegres, quando chegam curiosos)”. Inserido em dois parágrafos, em uma mesma página, o termo aparece em sentido sinônimo ao das *emoções*, ao enfatizar a importância

de oportunizarmos momentos para que as crianças possam se encontrar com os seus sentimentos. Continua, então: “a roda de conversa também é um excelente momento para exercitar a escuta, na qual as crianças possam expressar seus *sentimentos*, externar suas dúvidas”. Ao ler esse trecho, pode-se ter a impressão de que a roda de conversa é o único momento, ou o momento privilegiado, em que as crianças têm espaço para se expressar. Não se considera, aparentemente, no documento outros momentos do dia que podem ser uma oportunidade para que as crianças se expressem. Com isso, fica-se com a ideia de que essa escuta, na qual a expressão de sentimentos pode ocorrer, dependeria apenas de momentos previamente definidos.

Ao continuarmos com a análise, deparamo-nos com o conceito inserido em uma lógica de autocompreensão, associado também às emoções. Na página 14 encontramos: “é preciso oportunizar momentos e situações para que as crianças compreendam suas emoções e *sentimentos* desde cedo”. Novamente, trata as emoções e sentimentos como lócus da afetividade, já que ambas as palavras aparecem significativamente no documento (oito vezes). Reflete, como vemos demonstrando, a reprodução de uma lógica psicologizante de compreensão dos afetos.

Os *sentimentos* estão, assim, muito interligados com as emoções. Portanto, ao analisarmos esses contextos, é comum nos depararmos com a mesma perspectiva, o mesmo trecho, parecendo não haver uma distinção e uma definição claras sobre as suas diferenças, mesmo em um sentido psicológico/mental. Assim, na página 19, encontramos a quarta ocorrência do conceito no tópico das múltiplas linguagens, coincidindo novamente com as emoções. A compreensão de *sentimento* aqui aparece no seguinte trecho: “as múltiplas linguagens constituem aos modos como os/as bebês e as crianças comunicam suas ideias, *sentimentos*, emoções e necessidades”. No trecho evidenciam-se os *sentimentos* como parte do desenvolvimento cognitivo, parte daquilo que uma criança expressa e novamente em uma dimensão em que mente e corpo são independentes. Comunicam-se ideias E sentimentos, emoções, necessidades. Ainda na perspectiva da linguagem os *sentimentos* são pensados como uma forma “da criança compreender o mundo, e produzir seus próprios mundos, por meio das sensações, ideias e *sentimentos*”. Aqui também sentimentos e ideias aparecem separados, a expressão de um sentimento não carrega, nessa visão, uma ideia conjunta, como a mobilização de um afeto, por exemplo.

Na página 35 nos deparamos com o conceito de *sentimento* ligado à interdisciplinaridade. O que vemos é certa oscilação, de um conceito a outro, distribuídos, novamente em relação com a afetividade, mas que se repetem. Os *sentimentos* se encontram assim formulados: “o

caráter de interdependência e interatividade existente entre as coisas e as ideias resgata a visão de contexto da realidade, ajuda a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os *sentimentos*". Novamente fica explícito neste trecho a dicotomia mente/corpo, tão presente em certa concepção moderna, cartesiana, na qual a visão psicológica subjacente a DCSMEL se funda. Aprendemos *não apenas* pela razão/intelecto (mente), *mas também* pela intuição, sensações, emoções e sentimentos (corpo).

Na página 73 o conceito de sentimento aparece ligado ao contexto das artes. As diretrizes explicam que a arte se manifesta de forma plural e diversificada, buscando no indivíduo o desenvolvimento constante dos mais diversos aprendizados, explorando e aprimorando as suas habilidades. Sendo assim, "através da própria comunicação do sujeito com a arte, que o mesmo é estimulado, proporcionando diversas expressões relacionadas aos seus próprios *sentimentos* o qual estimula um constante crescimento individual e coletivo". As artes aparecem aqui de forma relevante para a expressividade, para a manifestação dos sentimentos das crianças. Não deixa de ser relevante pensar no papel que as artes ocupam e podem ocupar no currículo da Educação Infantil para desenvolver a manualidade dos corpos, a manifestação dos afetos, mas aqui parece, também, faltar um aprofundamento maior dessa compreensão. Que sentimentos podem ser expressados? Que sentimentos são "aceitos"? O que entendemos, de fato, por expressão dos sentimentos das crianças?

Em continuidade com o ensino das artes, precisamente na página 105 encontramos a compreensão de sentimentos voltada para a organização curricular do 1º ano do Ensino Fundamental. Presentes nas habilidades a serem cumpridas na área de artes, sua aparição aparece na parte das artes visuais, nos objetos de conhecimento descritos: "corpo, identidade, *sentimentos*, moradias, animais, natureza, alimentação e brincadeiras". Essa dimensão é apenas uma mera citação, sem que se reflita a sua importância. O conceito se faz presente de forma superficial, mas destacada em relação aos objetos mais sensíveis/esperados do desenvolvimento da expressão artística dessa fase do desenvolvimento. Novamente há uma dimensão claramente desenvolvimentista no documento.

A *afetividade*, os *sentimentos* e *emoções*, portanto, não deveriam ser tratados apenas como um fator emocional ou de bem-estar. As diretrizes defendem, em seu discurso, que a base de uma experiência escolar significativa está nas relações afetivas e no cuidado com o outro, ou como dizem, no ato de amor. No entanto, é preciso questionar até que ponto essa visão realmente é incorporada nas práticas pedagógicas. Embora se fale em vínculos, escuta e respeito, a realidade vivida por muitas pedagogas revela um sistema que continua priorizando

conteúdos e resultados. Valorizar a afetividade não pode ser apenas um discurso bonito em documentos oficiais – deve-se traduzir em atos concretos, além de um currículo que coloque a criança no centro do processo educativo. Caso contrário, falar em “ato de amor”, se torna apenas uma retórica vazia. De fato, sequer há uma conceituação mais elaborada do que seria esse “ato de amor”, sem a qual transparece ainda uma certa visão “romântica” da pedagogia, bastante problemática para pensarmos em práticas profissionais responsáveis em que os afetos não sejam apenas “discursos”, mas mobilizem a autorreflexão de professoras para a melhoria de suas práticas.

No que tange o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da creche em questão, destaca-se que este documento foi elaborado pela gestora, que expõe a trajetória histórica da instituição, bem como a organização e os princípios que orientam sua prática educativa. Com um total de 37 páginas, o documento foi finalizado no ano de 2024. Baseando-se na abordagem Reggio Emilia, cuja principal “missão” — assim podemos denominar — é a promoção de uma educação outra, pautada em um olhar outro.

Em nossa análise do PPP da creche verificamos que o termo “afeto” aparece em um só momento localizado na página 30. O conceito aparece em um quadro que especifica os cargos e funções de cada profissional. Uma curiosidade é que a palavra é usada para descrever a função que ocupo como pedagoga do grupo dos bebês. Assim, refere-se a “proporcionar cuidados respeitosos e individualizados, promover o desenvolvimento motor autônomo das crianças, criar um ambiente seguro e estimulante, uma rotina que respeite as jornadas, observar atentamente as crianças para entender suas necessidades e interesses, e cultivar uma relação de confiança e *afeto* com elas” (Ateliê Malaguzzi, 2024, p. 30-31).

Quadro 2 - Conjuntos de aparições do horizonte semântico de “afeto” no Projeto Político Pedagógico

Palavras-chave	Resultados
Afeto	Uma vez
Afetivo (a)	Três vezes
Sentimentos	Duas vezes
Emoções	Uma vez

O termo “afetiva” aparece em um primeiro momento os conceitos revelam-se em um parágrafo que cita Loris Malaguzzi: “considera a criança como protagonista na construção de sua própria aprendizagem, que inserida num ambiente receptivo a construções *afetivas* e experimentações em diversas linguagens, estará encorajada a atingir os objetivos inerentes ao seu desenvolvimento e interação positiva no meio social” (Ateliê Malaguzzi, 2024, p. 4). Em sua segunda aparição o termo aparece como “uma parceria constante, porém com ajustes

necessários entre educadores e crianças num ambiente que também permite interrelação de ordem *afetiva*” (Ateliê Malaguzzi, 2024, p. 13).

Na terceira e última aparição, “afetiva” aparece na justificativa do nome da creche. Dessa forma, afirma: “Loris Malaguzzi considera a criança como protagonista na construção de sua própria aprendizagem, que inserida num ambiente receptivo a construções *afetivas* e experimentações em diversas linguagens, sobretudo artísticas, estará encorajada a atingir os objetivos inerentes ao seu desenvolvimento e interação positiva no meio social” (Ateliê Malaguzzi, 2024, p. 4) O nome Malaguzzi, portanto, foi escolhido para identificar esta instituição - com intuito de propagar a abordagem Reggio Emília, dar visibilidade para uma pedagogia que respeita profundamente a cultura da infância e que, se conhecida pela comunidade escolar e outras instituições e profissionais da educação na cidade de Lages, poderá contribuir com uma nova visão de educação, seus espaços e possibilidades alternativas às práticas tradicionais predominantes.

O Centro de Educação Infantil valoriza as artes, expressões e os agenciamentos. Dessa forma, os sentimentos e as emoções aparecem como experiências significativas e interações enriquecedoras com o ambiente e com os outros. Assim, o documento apresenta os termos “sentimentos” e “emoções” em um contexto de articulação.

[...] através de diversas formas de expressão, como a arte, a música e o drama, onde as crianças são encorajadas a comunicar suas ideias, *sentimentos* e pensamentos de maneira criativa e reflexiva. A abordagem Reggio Emília valoriza os ateliês de arte, onde as crianças têm acesso a uma variedade de materiais e ferramentas para expressar suas ideias, *sentimentos* e *emoções* promovendo a criatividade e a expressão artística. (Ateliê Malaguzzi, 2024, p. 16).

A afetividade, os sentimentos e as emoções são vistas, assim, como centrais na construção de vínculos, experiências significativas e no reconhecimento da criança potente e singular em sua forma de ser e estar no mundo.

5 NARRATIVAS DE UM ENCONTRO

Esta seção revela as experiências e vivências que emergem durante o processo narrativo e carrega consigo as percepções de uma pedagoga pesquisadora. Trata-se de um alinhavo que precisei desembaraçar para escrever. Entrelaçar as linhas do afeto e dos bebês, da arte de narrar e contar os fatos foi uma experiência um tanto quanto desafiadora. O processo fez com que nos deparássemos com questionamentos e as complexidades da pesquisa.

5.1 AS PRIMEIRAS LINHAS

Quando comecei o processo de narrar esta pesquisa, costurar as linhas de uma grande colcha, dúvidas e angustias surgiram. Ora por ser um encontro com o desconhecido, ora por se tratar de uma nova metodologia para mim. O ponto chave é que ser professora de bebês e estar no cotidiano é diferente de ser professora e pesquisadora, pois no momento de observar é preciso se desligar do entorno, dar um tempo ao tempo e iniciar a investigação.

Voltar-se para a experiência, acolher as vivências e expressar em palavras o processo é uma extensa costura. Agulha é a observação, as linhas os afetos e a colcha a pesquisa. Os afetos muitas vezes me escapavam, eram confundidos com emoções e às vezes as próprias especificidades dos bebês se confundiam com uma visão geral das infâncias. Mas, para toda pesquisa e costura, sempre há caminhos. Precisei tirar a linha da agulha, voltar aos estudos e sair daquela “tecla” que havia me colocado. E, então, alinhando a linha na agulha, bem em minha frente, os afetos começaram a se revelar. Manifestaram-se nas relações entre os corpos, nas interações e agenciamentos dos bebês, assim como em sua comunicação não verbal e expressões da face e do corpo.

Como todo trabalho de costura e, é claro, de pesquisa, nem sempre eu conseguia observar os afetos, pois precisava voltar em minha prática pedagógica e olhar todo o cotidiano como professora do grupo. Era, enfim, um grupo constituído por nove bebês e eu, como pedagoga responsável, sempre olhando e atendendo as necessidades e demandas que surgiam. A troca de fraldas, o colo, o acolhimento do choro, a alimentação, a troca de roupa, a comunicação... ou seja, toda a rotina que acontece em uma creche da Educação Infantil. Aliás, que jornada observar os afetos e a minha relação com os bebês!

Voltando-se para a costura, aos registros, sem lamentações de uma pesquisadora, começo, por fim, refletindo as experiências que obtive ao longo das observações. Momentos esses que perpassaram o processo e tornaram-se ponto-chave para a pesquisa. As observações

ocorreram na sala de referência, espaço de longas trocas de olhares, conexão e a potente conexão de afetos. O grupo observado correspondia à minha própria turma de bebês, o que exigia que as observações fossem realizadas durante meu horário de trabalho no Centro de Educação Infantil observado. Nesse contexto era preciso estar atenta às demandas dos cuidados, da escuta, da mediação, sem perder de vista os agenciamentos dos bebês.

Não que em outros espaços não tivessem, mas na sala os acontecimentos eram mais frequentes, conseguia observar com mais clareza, sem distrações. “O espaço não é passivo, vazio, mas um conjunto de relações entre as coisas, que implica, contém e dissimula relações sociais” (Rutanen, 2014, p. 18). O espaço é produzido tanto no que se refere à sua materialidade quanto pelas relações ali estabelecidas.

Para a minha costura e para desemaranhar o alinhavo o processo dos registros foi realizado através dos momentos em que observava os bebês, nas interações que aconteciam. Grifar, transcrever, separando pontos importantes em meu diário de bordo a cada encontro, trazendo discussões e questionamentos nas anotações que me auxiliaram no caminho. Essa dinâmica me ajudou a refletir sobre a teoria e a prática, revisitando os teóricos, facilitando meu entendimento. Tenho, como tive em minhas anotações, o cuidado de trazer os relatos como escrevi e observei, refletindo os detalhes e as percepções que obtive em minha trajetória.

Durante a costura da colcha, das observações e das relações que envolvem o *eu* pedagoga enquanto pesquisadora com os bebês, percebi que implica reconhecer nossas necessidades por vivências afetivas. É, portanto, através das relações que estabelecemos com outros corpos, que os afetos se manifestam. Os afetos não são emoções, mas um novelo de lã que precisamos desenrolar todos os dias.

Ao desenrolar meu novelo, e continuar minha costura, as linhas dos afetos, no início nem um tanto fácil, a narrativa surge como uma forma de percepção de como eu professora e pesquisadora que vos falo, compreendo a maneira em que me relaciono com os bebês e como essa relação pode afetá-los. Nesse processo de transcrição, reflito sobre minha prática, durante o estudo e atualmente.

Muitos pontos, linhas e detalhes foram se formando, como alinhavos, uma costura com retalhos, que antes eu não havia percebido. Como pedagoga e professora de bebês, entendo a necessidade de um olhar mais observador, pois quando deixamos uma linha escapar, somos impedidos de nos atentarmos para muitas coisas extraordinárias, para os agenciamentos e para aquilo que os bebês nos comunicam. A cada linha, a cada costura que formava aquela colcha, pude perceber reflexões acerca da minha prática, compreendendo as relações que se estabeleciam, percebendo com precisão as nuances que os afetos trazem em potência.

5.2 PEDAGOGA E BEBÊS: LINHAS DE FORÇAS

Primeira semana 26/08/2024 a 30/08/2024

Observando os movimentos dos corpos e como os afetos se manifestam

Espaço utilizado: Sala de referência

Na primeira semana em campo, observando os bebês, agora como uma pesquisadora e não mais apenas como pedagoga, sentei-me por perto como sempre fiz e fiquei apenas olhando a movimentação dos corpos naquele espaço e como interagiam com o meio. A sala de referência, torna-se então, palco para as observações. Era uma sala ampla e aconchegante, composta por um canto simbólico, com cozinha e bonecas, um canto para miniaturas que muda semanalmente, duas estantes que contém os brinquedos, o canto da calma, o canto da leitura e o canto do sono. De acordo com os conceitos de Pikler e Lóczy é fundamental proporcionar aos bebês a liberdade para explorar o ambiente de forma autônoma, sem intervenções excessivas. Esse processo exigiu que eu, na condição de pedagoga e pesquisadora, controlasse a vontade de intervir, respeitando o tempo e as escolhas dos bebês. Foi uma tarefa complicada, mas necessária, pois todo o momento que havia a minha intervenção, de certa forma eu comunicava para aquele bebê que ele não era capaz, e assim ele me comunicava de maneira triste que estava incomodado. Era o meu desejo de controlá-lo contra o desejo dele de explorar. Como afirma Deleuze (1978), uma força agindo sobre a outra.

Passando os dias fui desacelerando, e deixando os meus desejos de lado, observando e intervindo o menos possível, fui dando chance aos agenciamentos dos bebês, permitindo que falassem por si suas vontades, descobertas e vivências. Assim, percebi que corpos que se movimentam livremente exploram o espaço e demonstram expressões e gestos, desejos como por exemplo, subir na mesa, escalar, pegar um objeto que estava com os outros pares e os choros, uma forma da qual se comunicavam.

Segunda semana 02/09/2024 a 06/09/2024

Espaço utilizado: Sala de referência adaptada

Dando continuidade nas observações de uma professora-pesquisadora, passamos para a segunda semana repleta de desafios no cotidiano. Nessa semana que marcou o início do mês de setembro, mudanças aconteciam na escola. A sala de referência do grupo dos bebês, a qual já estavam habituados, estava em reforma. Portanto precisamos utilizar a sala de corpo e movimento como uma “sala de referência”, adaptando os móveis e o espaço para atender as

demandas. “É sabido que os espaços das instituições, quando organizados e planejados para o acolhimento dos bebês, possibilitam interações deles entre si, com objetos, tempo, lugares e outras pessoas” (Oliveira et al, 2023, p.2).

Com as reformas, a todo vapor, e um grupo precisando se adaptar ao novo, o que não é fácil, percebi que todos, inclusive eu, estavam agitados. E é claro, afetou de forma negativa as nossas interações. Para Merçon (2009) os afetos que são contrários à nossa natureza, impedem a mente de compreender. Portanto, durante o tempo que estamos tomados por esses afetos, a potência da nossa mente, pela qual se esforça por compreender as coisas, está impedida. Em outras palavras, quando experimentamos esses afetos, a nossa capacidade é impedida, pois a nossa mente, em vez de operar de forma tranquila e equilibrada, é dominada pela instabilidade emocional. Nesse estado, o intelecto perde sua potência, tornando-se incapaz de focar nas coisas de maneira serena e racional. Assim, por me afetar desta maneira, toda essa mudança, a qual eu não previa, fez com que eu realizasse as coisas no automático, não percebendo as necessidades dos bebês. E isso de certa forma prejudicou a minha relação com eles naquele momento, pois os bebês também estavam sentindo a mudança, precisando da minha atenção e escuta.

Pesquisar, observar e cuidar do grupo dos bebês foi um tanto quanto complicado no início, pois, conforme discutido acima, sobre os afetos que são contrários à nossa natureza, eu precisava estar bem, para assim, poder oferecer um ambiente tranquilo, que, de acordo com Guimarães (2008), torna-se essencial a uma prática que produza uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade. Dessa forma, precisei deixar um pouco a observação de lado, e assim, conseguir dispor da minha atenção para o grupo. Percebi que todos precisavam de mim, do meu colo, atenção, fala e escuta.

Essa pausa na observação foi apenas em um momento, sendo necessária, pois foi preciso me reconectar com os bebês, como pedagoga e como adulta de referência. Dessa forma, pude dar visibilidade às ações que os bebês traziam em potência, percebendo-os, compreendendo-os e observando a forma como se entrelaçavam com o meio, prestando atenção nos gestos e a maneira que se comunicavam e recebiam as interações.

Ainda nesse pequeno tempo, sem a observação, precisei lembrar das leituras e, assim, como trouxe há pouco, voltar aos ensaios de Guimarães (2008) e Tristão (2004), sobre os bebês. Perceber que quando cuidados com respeito, considerando as suas necessidades individuais, começam a acumular experiências positivas e tornam-se mais receptivos as relações de afetos.

5.3 O QUE PODE UM BEBÊ?

Terceira, quarta e quinta semana: 09/09/2024 a 30/09/2024

Observando os bebês e as interações entre eles

Espaço utilizado: Sala de referência adaptada

Na terceira e quarta semana de observação ainda estávamos na sala de referência adaptada, agora já um pouco habituados. Entre montar um contexto e outro, ser a pedagoga e atender as demandas, precisei assumir também o meu papel de pesquisadora. Parar duas semanas, em conversa com o orientador, e optar por observar apenas os bebês, saindo um pouco do foco de minha interação com eles. Isto é, observá-los em suas potências, em seus agenciamentos, sem minha interferência.

Tebet (2013) reitera que observar e estudar os bebês é estudar as redes que os constituem e os seus movimentos entre esses planos de imanência e de organização, percebendo os trajetos e afetos que constituem os movimentos, registrando assim, as singularidades inerentes à condição pré-individual do bebê. Dessa forma, é observá-los com um olhar outro, deixando que explorem, estando disponível quando nos olham e buscam, refletindo a forma que descobrem, vivenciam e relacionam-se com o meio.

Nessa reflexão, a intervenção precisou ser deixada de lado, deixando, assim, um espaço para que os corpos pudessem explorar e comunicar os desejos e vontades. A intervenção da pedagoga acontecia de forma cuidadosa e reflexiva, buscando manter meus próprios desejos afastados de qualquer vontade de interromper ou redirecionar as ações dos bebês. Evitava, por exemplo, retirá-los de um agenciamento expressivo, como uma pintura em que estavam imersos, apenas por receio que se sujassem. Tratou-se de pensar os bebês sem preconceitos, ideais e paradigmas, como nos direciona Guimarães (2008), perguntando-se o que pode um bebê e quais as suas possibilidades, pensando-os sempre como um devir, como afirma Deleuze.

Confesso que no início foi um tanto quanto difícil, pois por estar sempre junto com os bebês em todos os momentos, acabava realizando os cuidados necessários, não os percebendo como deveria. Portanto, precisei dar tempo ao tempo, respirar e, então, dar espaço e som aos bebês, me afastando um pouco e deixando seus agenciamentos tomarem conta do ambiente.

Assim, partindo da observação, tive as seguintes percepções: Os bebês em movimento, sem as minhas intervenções conseguiram perceber e explorar os espaços, descobrindo por si, demonstrando vontades e desejos. Dois bebês possuíam interesse em tirar e colocar objetos nas bolsas, o lenço e a roupa que estavam guardados os entretinham por minutos, até horas. Momento de descobrir o que havia na bolsa dos pares.

Ao agirem sobre o espaço os bebês estavam atribuindo sentidos a essa vivência e estavam, também, convivendo com novos sentidos e significados. Tal interação com as bolsas pode ser compreendida nessa cena como uma linha de afeto da bolsa sobre os bebês em questão, que também é uma linha de maravilhamento. Ou seja, os atos de agir sobre esses artefatos, bem como de se familiarizar com o espaço, constroem um senso de pertencimento do bebê naquele espaço.

Na sala de referência adaptada havia uma porta de correr. Para alguns bebês o interessante era abri-la e fechá-la e engatinhar para fora. Para uns, a minha presença era extremamente necessária, me buscavam a todo instante, necessitando do meu olhar e cuidado. A comunicação era sempre importante para todos. Gostavam de subir nas cadeiras e nas mesas. Já demonstravam estar em seus planos de imanência, como um dever.

No espaço da sala de referência, onde as interações aconteciam com frequência, muitos dos bebês “brincavam” juntos, trocavam gestos e expressões. Outros não gostavam de ser tocados e choravam. Lembrei de uma frase de Tebet (2021, p. 388): “Os bebês não formam grupos, mas, podem estar no coletivo. Eles se afetam ou não, eles se identificam ou não, eles agem, são a própria potência do agir.”

Dedicar três semanas para observar apenas as ações dos bebês foi fundamental, pois permitiu-me desconectar de minha visão adultocêntrica que, muitas vezes, ainda me atravessava e concentrar no que realmente importa: os agenciamentos que os bebês trazem em potência. A cada dia, é claro, surgiam novas situações, como gestos e comportamentos.

Compartilho aqui as experiências que mais me chamaram a atenção nesse período, refletindo sobre as singularidades que os bebês carregam consigo. A observação evidenciou que o corpo é central na produção do espaço, afetando e sendo afetado por situações e pelas coisas presentes nesse espaço.

5.4 APRENDIZADOS AFETIVOS

Sexta, sétima, oitava, nona e décima semana: 01/10/2024 a 31/10/2024

Caminhares pelo mês de outubro

Espaço utilizado: Sala de referência

Merçon (2009, p. 81) nos conta que “o aprendizado afetivo como arte do encontro, isto é, como cultivo de um pensar e agir que nos coloque em arranjos vitalizante, dos quais podemos derivar um entendimento mais afetivo de nossas relações no mundo, pode ser concebido como um processo de *ativação do desejo*.” O aprendizado afetivo é a forma pela qual nos

relacionamos com outros corpos, sendo o encontro de duas potências. É, portanto, na maneira como percebemos as coisas que encontramos alegrias ou tristezas. Seguindo por esse pensamento, optei, no mês de outubro, a encontrar-me com os afetos e, assim, poder me perceber na relação com os bebês.

Dessa forma, as percepções que tive foram: os afetos se manifestam nas interações e relações entre os corpos. Para Brazão (2018) implica conhecer o que de si emerge na relação com o outro, ou seja, cada encontro promove novos afetos que, por sua vez, provocam novas organizações entre as partes constitutivas de cada corpo envolvido no encontro. Afeto é uma potência de forças. Portanto, cabe a nós perceber como nos relacionamos e afetamos o outro.

Na educação de bebês afetamos e somos afetados a todo instante. Afetamos positivamente quando damos voz, som, tempo e espaço aos bebês, criando possibilidades para que possam descobrir, explorar e sentir com liberdade, entendendo-os como singulares. É o momento em que os percebemos como múltiplos.

Ao seguir os bebês o que encontramos são linhas de intensidade e diferença. Afetamos negativamente, inibindo o movimento à vida, quando subestimamos a capacidade dos bebês e os julgamos como incapazes. “Na maior parte, o modelo social vigente é do adulto, sendo os bebês compreendidos como incompletude, de uma fase rápida e passageira” (Tebet, 2021, p. 380). Afeto, portanto, é conhecer a si mesmo e o que emerge de si na relação com o outro.

5.5 NOSSAS RESPOSTAS AFETIVAS

Merçon (2009, p. 91) também nos lembra que “a atividade consiste no entendimento de como somos determinadas pelas coisas, ou seja, em saber a série de causas do nosso afeto.” Para Merçon a atividade de compreender como somos determinados pelas coisas e entender as causas do nosso afeto pode ser vista como uma reflexão sobre as influências que moldam nossas potências. Leva-nos a pensar que nossas respostas afetivas resultam de uma série de fatores como, por exemplo, as interações com outros corpos ou o meio em que estamos inseridos. O objetivo é perceber que nossos afetos não são fenômenos isolados, mas resultados de uma complexa rede de influências que nos determinam a reagir a determinadas situações.

Desse modo, compreender essas potências é entender nossos afetos e como influenciam nossas ações, o outro. É sabido que o nosso corpo é potência, nele habita uma conexão de forças, “essa compreensão, por si, marca um acontecimento de um pensar ativo ou o exercício de nossa própria potência do agir” (Merçon, 2009, p.79).

Durante as observações de novembro, especificamente nas duas semanas que se seguiram, optei em parar alguns momentos da observação para perceber-me enquanto pessoa e pedagoga. Foram semanas bem intensas e, é claro, que havia influências sobre os meus afetos. O *eu* pedagoga trata de uma forma de relatar, em um primeiro momento, os afetos que surgiram e como me percebi durante essas vivências.

Décima primeira semana 04/11/2024

Na décima primeira semana da observação, apesar da correria com os portfólios, relatórios, mestrado e a pesquisa de campo, tudo seguia conforme planejado. Dessa forma, centrei-me em minha prática, atentando-me sempre às necessidades dos bebês. Foi uma semana de compreensão, atenção na utilização da linguagem e gestos para com eles, percebendo-os no ambiente. Pude propor que eles pudessem experimentar, seguindo-os sem saber para onde. Aprendi a habitar no tempo brincante e da arte, libertando-me um pouco das amarras impostas pelas rotinas enrijecidas.

Décima segunda semana 15/11/2024

Na décima segunda semana tudo foi diferente. Seguindo pelo pensamento de Merçon, de como somos determinados pelas coisas, deixei-me influenciar pelo ambiente. Nesse sentido, queria a todo custo que meus desejos predominassem. Adulta que sou muitas vezes subestimava a capacidade dos bebês e intervivia em suas ações sem necessidade. Queria que ficassem no contexto. Em vez de explorar outros espaços, pegava-os sem comunicá-los e pedir licença.

Percebi, em seguida, que não criei práticas que promoviam uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade. Não informei os bebês de todas as coisas que os afetavam, não me preocupei, não lhes dirigi palavras durante os momentos do dia. Ficou clara a falta de fomentar os cuidados que permitam que o bebê se constitua em seu processo de individuação em um ambiente seguro, conhecendo e estabelecendo relações, exprimindo seus afetos, permitindo a intensidade das relações e a promoção da expressão da vida em suas diferentes formas.

5.6 POR QUE NÓS, PEDAGOGAS, QUEREMOS FAZER MUITO?

Últimas semanas 28/11/2024 a 13/12/2024

Reflexões de uma observação

Iniciamos as últimas semanas de observação. A jornada de uma pedagoga pesquisadora estava chegando ao fim, ao menos assim pensava. Foram semanas bem intensas, pois precisei

ser pedagoga e pesquisadora ao mesmo tempo em que muitas mudanças aconteciam. Estávamos nos aproximando do fim do ano letivo e os bebês, e mesma eu, já demonstravam estar cansados daquela rotina.

Os contextos não funcionavam da mesma maneira, havia muito choro, necessidade por colo e atenção o tempo todo. Acabava por intervir em alguns momentos nos agenciamentos dos bebês, afetando-os de uma forma que eu não gostaria. Tais intervenções revelavam os meus desejos e concepções adultocêntricas, que insistiam em controlar ou redirecionar suas ações. Em determinados momentos sentia a necessidade de retirá-los de experiências que emergiam espontaneamente – como, por exemplo, subir na mesa, ultrapassar os limites do tapete, explorar o pátio ou recolher folhas – por entender, ainda que inconscientemente, que tais ações escapavam ao planejamento elaborado. Foi preciso, como enfatizam Deleuze e Guattari, me libertar daquela corrente que estava me afastando dos bebês, buscando romper com essas estruturas que os subestimam, buscando novos olhares e possibilidades de existência. Pude, assim, encorajar a liberdade e a criatividade para explorar novas formas de ser e me relacionar com os bebês.

É certo que a abordagem reggiana, na qual eu estava inserida naquele momento, valoriza o cuidado e respeito com o bebê, mas, nós, pedagogas, queremos fazer muito. E o *muito* faz com que não nos atentemos aos cuidados afetivos, as necessidades e desejos dos bebês. Às vezes damos atenção para um pequeno ponto que está atrapalhando a nossa prática e não nos permitimos estar abertas às afetações dos outros, dando espaço para que se manifeste aquilo que precisa ser manifestado, respeitando os cuidados necessários para a potencialização da vida.

Sinto que as observações fizeram-me refletir intensamente sobre a minha prática, buscando a minha melhor versão como pedagoga, pesquisadora e pedagoga reggiana. A abordagem de Reggio Emilia propõe um olhar desviante das concepções adultocêntricas, reconhecendo os bebês como sujeitos potentes, capazes de produzir conhecimento a partir de suas vivências, iniciativas e interesses singulares. Foi importante, assim, para que eu pudesse, como afirma Tristão (2004), fomentar os cuidados, permitindo que os bebês constituam seus processos de individuação em um ambiente seguro, que se conheçam, estabeleçam relações, que expressem seus afetos, permitindo a intensidade das relações e a promoção da expressão da vida em suas diferentes formas.

5.7 COSTURAS NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA

Ao selecionar os retalhos para essa costura, as linhas que compõem esse trabalho, deparei-me com medidas, estampas e formas diferentes, novos conceitos sobre os bebês e sobre os afetos. Em meu cesto de costura já carregava muitos aviamentos, mas não fazia ideia do que havia ali, era muito pouco para essa grande costura.

Por muito tempo essa costura se perdurava em preocupações com o tempo, a qualidade e em fazer a colcha mais bonita. Colocava os meus desejos e vontades, minhas potências, à frente de qualquer agulha e linha. Logo, ao chegar em um novo ateliê fui desacelerando e entendendo que o processo é mais importante que o resultado. Essa metáfora, de colchas e linhas, reflete a minha prática como professora-pesquisadora.

É verdade que em certos pontos somos tomados(as) por um sistema que nos impõe uma necessidade grande de ofertar variadas atividades, um tempo de quantidade e cuidados básicos, como alimentar, trocar e limpar. E isso, curiosamente, acaba por nos afastar da dimensão humana, do verdadeiro conceito do cuidado, restringindo apenas em ações instrumentais do adulto para com o bebê. Deixamos de lado o respeito à criação de práticas que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade, como afirma Guimarães (2008). Quando me refiro a que o processo é mais importante que o resultado, enfatizo que devemos olhar para o significativo, para a experiência, para a construção. E isso, certamente, implica minha relação com os bebês.

Demorei muito para entender o significado. Em minhas práticas notava, muitas vezes, que, por querer mostrar o meu trabalho, focava sempre na boniteza dos contextos, na expectativa, de uma adulta, de que os bebês iriam explorar por horas. Mas, é claro, isso não acontecia. Dessa forma, era tomada por ilusões que diminuam a potência de agir dos bebês. Em minha costura, o automático também tomava conta, deixando de lado as particularidades e singularidades de cada linha. Perceber-me e observar a forma com que estava afetando o alinhar só foi possível nos caminharas dessa pesquisa.

Com a investigação em andamento, fui me percebendo naquela prática. A cada passo, uma reflexão. Por vezes sentia culpa, outras, alegrias. Ser professora de bebês envolve um olhar avançado e isso certamente envolve compreendê-los como um devir que não pode ser tomado por nosso estigma adultocêntrico. Precisei, portanto, me permitir novos olhares, ou como temos chamado, olhares outros, visibilizando os agires e as linhas que os bebês traçam.

Desprender-se das amarras adultocêntricas que colocam os bebês como vítimas de um processo tradicional e do nosso despreparo para com eles tem sido um trabalho longo. Não está

totalmente completo, mas compreendo que minhas costuras já foram muito mais tortas e que precisei me aprimorar para enxergar essas linhas. Como afirma Deleuze, a pesquisa foi um momento de libertar-me da corrente que me afastava dos bebês, rompendo com as estruturas que os subestimam, buscando ali as possibilidades de existência. Coube aqui um entendimento de que podemos potencializar ou inibir o movimento à vida, afetando positiva ou negativamente, precisando repensar o significado do termo afeto.

Nessa pesquisa construiu-se, assim, uma professora-pesquisadora que buscava observar os afetos, mas, também, perceber-se em suas ações. Nunca deixou de existir uma curiosidade de entender como me relacionava com os bebês e, assim, propor um olhar mais sensível, sem julgamentos, viabilizando encontros mais vitalizantes. É claro que a costura, no começo, ainda possuía muitas linhas tortas, desalinhadas com os tecidos. Demorou para que pudessem se alinhar e a colcha tomar forma. Apesar de comunicar a todos as minhas ações para com os bebês, por vezes me pegava no automático, querendo que as minhas vontades se sobressaíssem, intervindo por demais em suas ações, impedindo que explorassem e descobrissem. Palavras como: “não suba”, “desça, vai se machucar”, “não pode”, “não jogue”, “não tire” comunicavam ao bebê que ele não era capaz de realizar ações ou de vivenciar aquele espaço. Outras avisavam que precisavam estar juntos, o tempo todo, com a pedagoga. Impedia de descobrirem por si próprios.

Nessa construção e desconstrução de mim, precisei compreender, também, as linhas que compõem os meus afetos e potências, sentindo a minha prática e os encontros com os bebês. Desacelerar e voltar à costura. Aos poucos, as linhas que antes estavam tortas começaram a tomar forma. Fui me percebendo como uma adulta que precisava deixar os desejos um pouco de lado e permitir, por fim, que os agenciamentos dos bebês tomassem conta do espaço.

Confesso que, no início, não foi nada fácil. Precisei sair da linha torta em que estava e deixar a pesquisa e a investigação me guiar. Assim, entre cuidados e a rotina cotidiana de um grupo com 9 bebês, comecei, então, a notar que os afetos surgiam. Os afetos refletiam as forças entre os corpos que ali estavam. Por vezes, deixava-me tomar pelo tempo corrido e meus agires deixavam os bebês agitados, saindo da linha reta e voltando novamente para uma linha torta.

Em alguns momentos, me atentava a um pequeno momento ruim do dia, tomando para mim as angustias e reclamações. Não me permitia estar aberta às afetações dos bebês. Dava pouco espaço para que manifestassem aquilo que precisava ser manifestado, respeitando os cuidados necessários para a potencialização da vida.

Outras vezes me lembrava de deixar de lado os afetos contrários à minha natureza, como afirma Merçon (2009). Pois, durante o tempo que estamos tomados por esses afetos, a potência

da nossa mente, pela qual se esforça por compreender as coisas, está impedida. Dessa forma, ao me controlar, conseguia perceber as necessidades dos bebês. Essa compreensão me auxiliou a entender melhor os afetos e como os bebês me afetam.

Ao longo dos caminharos dessa costura, a minha prática tornou-se mais leve, sem cobranças e sem a necessidade de um resultado perfeito. Pude, pela primeira vez, abraçar a pesquisa e as observações. Caminhando mais um pouco, ao longo da minha prática, como professora-pesquisadora, sentia a necessidade de estar mais presente, acolher e escutar. Muitas vezes, quando meus desejos vinham, tentava lembrá-los que os bebês que estavam sobre meu cuidado eram, no momento, mais importantes, e que não havia espaço para minhas vontades.

Nos encontros fui me percebendo em minha prática. Cada momento e registro em meu diário de bordo era uma nova reflexão que surgia. Foram erros e acertos, angústias e dúvidas que foram surgindo ao longo das observações. Nos primeiros momentos, os afetos pareciam, para mim, simplesmente emoções e sentimentos. Logo, precisei me afastar dessa ideia e retomar as leituras. O medo tomava conta, achava que não daria conta. Sentia minhas forças e potências mais fortes, os encontros com os bebês me deixavam inquieta.

Logo, toda aquela linha que estava costurando tomava outro rumo. Demandas apareciam, a ansiedade de uma professora-pesquisadora tomava conta e, por fim, não me percebia como uma potência afetante. Merçon (2009, p. 87) caracteriza a nossa relação com as coisas pela distinção entre a percepção das coisas boas ou ruins em si e a consideração das coisas como aquilo que move a mente. Quando as coisas são consideradas boas ou ruins, e identificadas como sendo a causa externa e única dos nossos afetos, favorece o entendimento de nosso próprio papel nessa conexão.

Nesse contexto, é relevante considerar a análise de Merçon, que propõe uma distinção fundamental na maneira como nos relacionamos com outros corpos e acontecimentos. Quando reconhecemos as causas externas de nossos afetos, favorece uma compreensão mais aprofundada do nosso papel na experiência afetiva. Tal perspectiva contribui para uma visão menos passiva da relação com os afetos, deslocando o foco de uma casualidade externa para um entendimento que inclui a participação ativa da mente.

Dessa forma, reconhecer a causa dos meus afetos foi essencial para seguir com a prática e com a investigação. Nas linhas que seguiam à minha observação, fui me percebendo cada vez mais. Olhar para a prática, voltar-se às leituras e referenciais me permitiram ver continuar a caminhar. A cada encontro era uma oportunidade para rever o meu lugar pedagógico e as relações que reverberavam naquele espaço. Para Deleuze (1997), é através dessas percepções que observamos as relações que travamos com os bebês, percebendo a maneira como os

afetamos. Dessa maneira, podendo modificar nossas práticas, respeitando e impactando positivamente os bebês, promovendo um ambiente mais acolhedor.

Seguindo por essa perspectiva, toda a ação e cuidado com os bebês eram tomados por reflexões: “será que estou fazendo certo?”; “acho que dessa vez eu errei”; “talvez eu precise repensar meus atos, deixar os bebês explorarem mais, afinal, que mal faz se forem na areia molhada e se sujarem?”; “hoje consegui intervir menos, é um começo”; “naquele dia estava me sentindo agitada por conta das mudanças, afetei de uma forma que não gostaria”; “os bebês estavam chorando, precisavam da minha atenção, fiquei nervosa, não ofereci o cuidado necessário”; “hoje preciso fazer diferente, voltar o meu olhar para os bebês, deixar livre os seus agenciamentos”. Os questionamentos surgiam e, de certa forma, ainda seguem, já que os aprendizados não terminam junto com a pesquisa.

Tais questionamentos faziam parte do meu cotidiano. Era assim que conseguia refletir sobre minhas ações e perceber com mais intensidade os bebês. Conforme nos conta Tebet (2023), quando percebemos com afincamento as linhas que os bebês traçam, o nosso olhar é direcionado para tudo aquilo que a nossa visão adultocêntrica não permite ver – os gestos e agenciamentos, as linhas de fuga e enunciação. Essas linhas nos permitem enxergar os afetos, os processos de singularização, o resto a ser explorado, as ações que os bebês trazem em potência.

Seguindo mais um pouco nessa nossa longa costura, a colcha vai tomando forma, mas com alguns retalhos ainda de fora. Fazer uma analogia entre teoria e prática é difícil, principalmente para quem está no encontro com o desconhecido. Quando percebia que minha costura não saía como planejado, ficava torta, e não conseguia consertar, me sentia frustrada. Vinha logo um desejo de intervir na linha e fazer com que se seguisse reta, afetando-a de forma negativa.

No momento em que me deparava com um contexto ou atividade que não saía conforme planejado, pois os bebês não são máquinas e agem por si, tentava logo direcioná-los, forçando-os a algo que não queriam naquela hora. Choros, angústias e inquietações por parte deles surgiam. Estavam manifestando seus afetos, suas potências.

Esse agir, que se manifestou nas frustrações, foi meu desejo novamente interferindo em meu alinhar. Como afirma Merçon (2009, p. 91): “O desejo que se gera em nós, enquanto agimos, é a própria essência ou natureza do homem, à medida que é concebida como determinada a fazer aquilo que se concebe adequadamente.”

O trecho destaca que o desejo é parte essencial da natureza, ou seja, quando agimos o desejo surge durante a nossa ação e não apenas como uma consequência qualquer. Spinoza

entende o desejo como a força vital que nos impulsiona a existir e a agir. Portanto, à medida que compreendemos o que estamos fazendo, o desejo que sentimos não é um impulso cego, mas, sim, uma manifestação da nossa essência. Significa que, quanto mais agimos de forma consciente, mais nosso desejo está alinhado com quem realmente somos, ou seja, o desejo se torna a expressão da nossa própria natureza. Cabe a nós utilizá-lo por boas razões ou não.

Alinhando-se por esse raciocínio, a desconstrução da prática precisa seguir por outros métodos de costura. Métodos que exigem novas agulhas e linhas. Tomando por base as palavras de Tristão e Guimarães, consiste em ouvir e sentir, aprendendo a auscultar seus ritmos e cadências, de forma a não se deixar levar pelo automático. Diz respeito à criação de práticas que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade com o bebê. Um cuidado que dilata as possibilidades de relações, produzindo uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade.

Como disse no início, todo processo leva tempo. É uma nova costura, com novas linhas, muitas delas desconhecidas. Quando percebi que meus afetos interferiam na minha relação com os bebês e, por vezes, na minha prática, precisava parar e me questionar. Essa, talvez, tenha sido a maior inflexão realizada, a maior “virada de chave”. Nessa virada de chave, um pouco torta, um pouco reta, me percebia em novos caminhos, refletindo, construindo, desconstruindo. Às vezes dependia do meu agir, outras de fatores externos. Fui, então, me conectando com os bebês, percebendo-os, deixando o *eu* um pouco de lado, focando nas ações desse personagem conceitual.

No momento que isso aconteceu permiti que os bebês pudessem explorar livremente, como uma arte do encontro. Senti, pela primeira vez, uma potência alegre, uma forte conexão. Corpos que ali se entrelaçavam, sem atritos. Consiste em enxergar os bebês de maneira única, como nos faz refletir Tebet, compreendendo-os como seres pré-individuais, um devir em sua essência, exemplificando a diferença e carregando em si a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de se relacionar e de viver.

O afeto que nos permeia é composto por potências e cabe a nós lidarmos com essas forças. Trata-se de uma experiência que nos envolve por inteiro. Não dita regras nem normas. Compreendê-lo é conhecer nossos limites e singularidades. Brazão (2018) o cita como passagem, ascensões, quedas e variações das potências. Cada encontro, cada novo dia, promove novos afetos. Por sua vez, provocam novas organizações nas relações entre as partes constitutivas de cada corpo envolvido no encontro.

Havia dias que se perceber na mudança ajudava o cotidiano a fluir melhor. Deixar de lado as amarras que me prendiam e não permitiam um novo olhar foi libertador. A minha colcha

ia se formando gradativamente, aos poucos, sem pressa. Observando os bebês, os espaços que aconteciam, os agenciamentos, por fim, todos os afetos que ali presente estavam.

Com a costura em andamento e as linhas tomando forma, em um outro rumo, foi o momento em que pude conceber novos ares para as concepções que transpassam a maneira como compreendo e me relaciono com os bebês. Concebendo-os como imanência e singularidade, percebi os afetos, as experiências, linguagens e descobertas, compostos por linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força e linhas de subjetivação. É literalmente um acontecimento que foge do usual e do previsto.

Perguntava-me e ainda pergunto em minha prática, como nos direciona Guimarães (2008), o que pode um bebê, quais as suas singularidades, as potências que traz consigo, suas possibilidades sensoriais, afetivas, motoras e de produção de sentido na relação com adultos e outros bebês. É permitir-se um olhar mais direcionado às suas ações, sem confusões de um cotidiano, da rotina e do tempo. Deixando-me guiar pelos aprendizados e percepções das observações, e não mais por meu cotidiano apressado e automático, consegui compreender minhas afecções e como afetavam os corpos em meu entorno. É, como afirma Merçon (2009), uma mudança em nossa maneira de afetar e ser afetada, sentir e agir no mundo. Um aprendizado afetivo, cultivo de pensar que nos coloca em um entendimento mais afetivo de nossas relações no mundo.

Ao passo que as mudanças e minha desconstrução aconteciam, a rotina de um cotidiano também acontecia. Alinhar a costura ao novo, e aos acontecimentos de um centro de educação, foi trabalhoso. O que me auxiliou nesta nova reta foi a abordagem em que me encontro, a sede de fazer diferente. E por querer fazer diferente me frustrava quando não conseguia. O querer fazer novo, seguir com uma costura posta com tecidos diferentes, fez permear em minha prática os estudos e, assim, o resto pouco importava. Seguia por um querer diferente, afetar positivamente. Afinal, os bebês não possuem culpa do externo contrário à minha natureza.

Tudo entre os bebês passa pela experimentação, conhecimento de um novo mundo e objetos. É a admiração com o simples, com as coisas belas que não vemos em nossos correrres, mas que os bebês prestam atenção. Certo dia me deparei com um bebê observando a mesma bolinha por minutos. Virava, me mostrava e sorria. Estava admirando a cor, o formato e a textura. Logo, colocava-a em uma lata, virava-a para baixo e observava a bola cair. Achava graça. É, pois, um maravilhamento. Precisei, dar tempo, som e espaço para que essa descoberta acontecesse. Me segurei para não intervir e direcioná-lo para outra ação, algo que fazia, muitas vezes, sem percepção.

Antes tinha o incessante desejo de que o bebê explorasse tudo, ao mesmo tempo, sem o espaço para o maravilhamento. “Pegue essa lata”; “Vamos colocar a bolinha dentro”; “olha podemos desenhar no trigo”; “pegue o pincel”; “o pincel vai na cola, e não a mão”; “agora coloque a folha na cola”; “volte para o tapete, no sol não pode”. Percebo agora o quão angustiante deve ser para o bebê, pois ele não conseguia descobrir por si próprio, não tinha tempo para as experiências. Como saber o que acontece ao colocar a cola em sua mão? Ou a bolinha na lata? E o que pode se fazer com o trigo, quais as suas possibilidades? Por que no tapete, se havia um pátio inteiro para engatinhar, aprender a caminhar?

São essas incessantes manias, por assim dizer, que refletem uma prática ignorante para com os bebês. Reconhecer é tempo, vontade e abrir a prática a novas percepções. Quando nos limitamos a um mero conhecimento, não reparamos nas levezas que os bebês trazem, que a vida traz. Logo os direcionava para aquela atividade e tirava a foto, sem saber, se estavam felizes. O simples pode ser muita mais interessante e significativo, pois mostra a verdadeira descoberta do bebê. Com a pedra, a grama ou a terra descobre as sensações, texturas. Com o contexto também descobre, mas é algo já pronto, já direcionado, sem o entusiasmo.

Quando nos permitimos, descobrimos alegrias, percebemos o outro. As frases e palavras que antes direcionavam uma ação, hoje demonstram sorrisos e entusiasmo. “Que legal, você conseguiu”; “Olha, você encontrou uma pedra”; “Percebi que gosta de pintar a mão e o seu pé, quer mais tinta?”; “Legal, você escalou sozinho”; “Você é capaz, tente descer”.

A mudança, também afetou os bebês. Senti-os mais tranquilos, sem o medo de que eu pudesse reprimi-los. Buscam-me, convidam, sentem a segurança e o vínculo. Um viver na diferença, aprendendo com o desconhecido. Em Prout (2005), é ultrapassar as divisões tradicionais, permitindo emergir novas formas de ser que não estejam limitadas pelas classificações convencionais.

Envolve, também, soltarmo-nos dos adjetivos que permeiam a nossa fala quando nos referimos aos bebês. Adjetivos que escapavam, permeados pela ignorância. Mesmo que os bebês não “compreendam”, não podemos reduzi-lo em apenas uma característica. São potentes e não cabem em frases que os subestimam, os reduzem. Em vez de julgar e nomear as ações, precisamos nos perguntar, perceber e observar. Levar em consideração os afetos dos bebês. Assim, trocar os adjetivos, para olhares. “Hoje ele está mais choroso, aconteceu algo?”; “Alguns bebês estão inquietos, será que precisam da escuta, atenção e compreensão?”; É preciso acolher, sentir, ser presença, acolhimento.

Nas discussões de Tristão (2004) é fomentar o cuidado, permitindo que o bebê constitua seu processo de individuação em um ambiente seguro, que se conheça, estabeleça relações,

exprima suas potências, permitindo a intensidade e a promoção da expressão da vida em suas diferentes formas de ser.

Em minha costura, nas linhas que a compõe, ao criar a colcha dessa pesquisa, dessa narrativa, tive grandes encontros com o desconhecido. Falar em afeto em minha percepção, sobre a minha prática, foi um desafio. Ora por ter que me perceber, ora por narrar as percepções de um encontro. A narrativa que compõe o objetivo específico dessa pesquisa de mestrado, buscou em suas linhas, narrar as experiências de uma professora-pesquisadora. Minha costura, aos poucos, se fazia. A colcha foi tomando forma, textura e tamanho. Desconstruir os métodos que já conhecia foi essencial para o processo. No fim da linha dessa longa costura, a desconstrução que se iniciou, agora se fez muito importante. Todo novo começo é desafiante, em busca da consciência, da percepção de tudo aquilo que acontece ao redor. É certo que o impulso, o automático, nos direciona para a agulha com furo maior, a mais fácil da linha encaixar. Torna-se confortável impedir os agenciamentos dos bebês, impedindo que se suje, que explore, que suba em algum lugar de sua curiosidade ou que chore.

A prática com bebês necessita desse olhar mais aprofundado, de um cuidado pautado em uma rede de afetos que possibilitem o movimento à vida e não a inibam. Sentir, escutar, olhar, perceber e se fazer presente em frente aos cuidados e necessidades dos bebês. Dessa forma, hoje, nos momentos em que passo com os bebês, já consigo notar com mais facilidade os afetos, as linhas de enunciação, as singularidades. Uma incessante busca por um olhar outro.

Quando a costura chega ao fim precisamos estar aptos para começar uma nova. Isso envolve refletir todo o processo anterior para não cometermos os mesmos erros. Envolve o mesmo olhar, as mesmas observações e uma desconstrução constante. Percebo, no final dessa costura, que os afetos, ao surgirem hoje, já não refletem tanto meus desejos e apetites, como afirma Merçon (2009). Fomenta o viver ético do aprendizado afetivo. Meu afeto torna-se um desejo ativo do bem, daquilo que é útil, do que é potencializador, não apenas para mim, mas para os outros corpos. É como fazemos na perspectiva de Reggio Emilia, perceber as necessidades e compreendê-las: “Eu sei que você gostaria de subir na mesa, mas poderá se machucar”; “Você precisa do meu colo e atenção?”; “Entendo que esteja triste, o que você precisa?”. Mostrar-se presente, não os subestimando e os invalidando. Nesse sentido, viabilizo um olhar filosófico, percebendo o agir dos bebês, preparando um ambiente acolhedor, pautando-se no ouvir, no olhar e no cuidar.

6 UMA NARRATIVA NO TEMPO DOS BEBÊS

Nas costuras de desconstrução, ou *descosturas*, presenciei um encontro com o tempo dos bebês. Um olhar voltado para eles e suas ações. Das experiências que seguem percebia a imensidão que tem uma vida. É bonito perceber esse encantamento que os bebês trazem ao olhar coisas. Notava, por exemplo, que as pedras que haviam pelo pátio chamavam atenção, a grama e uma folha, viravam entretenimento. Os contextos, logo já tinham outro objetivo. O fubá, que estava na bandeja, logo era posto na cabeça. A tinta, feita para o papel, não era muito interessante. Mãos e pés apareciam coloridos. O sol, a árvore e os passarinhos, um mundo a descobrir. Olha o canto do bem-te-vi! O sol iluminando a calçada, as nuvens cobrindo o céu. Maravilhamentos de um bebê. A mão, o pé, que interessante e diferente.

Bolinhas coloridas na lata, vira, coloca e joga. Observar por um bom tempo as cores, o formato. Tornar o simples uma brincadeira, um momento de experiências. O tempo, o som, as coisas, as pessoas, os momentos que vivenciam. É um olhar diferente do adulto, que se prende em amarras e não percebe a boniteza da vida. Contextos com chá, adoram provar. Tudo vai à boca. O trigo, o fubá, o cacau, a cúrcuma, a abóbora, o morango que virou tinta. Que alegria. Provar, sentir o gosto e a textura dos alimentos que ali, estavam para serem brincantes.

Estar presente, escutar, participar, olhar quando nos buscam. Ler histórias, olhar as imagens dos livros, fazer o som dos animais, reconhecer o “cocó”, a “mumu” e o “auau”. Cantar música e dançar, tocar os instrumentos, explorar de outras formas. Jogar no chão. A costura no tempo dos bebês nos permite ver, por exemplo, seus primeiros passos, primeiras palavras, as primeiras descobertas, o primeiro “viva!” ao conseguirem subir no escorregador *pikler*⁵ sozinhos ou em outras conquistas que fazem e descobrem por si mesmos, sem a intervenção de um adulto. É uma desconstrução para a professora formada em um viés adultocêntrico, alinhando olhares outros, encontros, que antes não nos permitíamos. Costurar novas narrativas na diferença que os bebês carregam. Os ensinamentos, imanências de uma vida. Experimentar e descobrir junto, permitir-se voltar à infância. Ter em si a compreensão de uma filosofia da diferença, do bebê como um devir, uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa.

⁵ Esses elementos são inspirados na abordagem de Emmi Pikler, pediatra húngara que desenvolveu uma abordagem que defendia o desenvolvimento infantil por meio do movimento livre. Propunha que se estabelecesse uma base segura e de confiança entre a criança, o meio onde vive e as pessoas que a cercam.

Na sala de referência, a estante e a rede viravam um parque de diversões. Na rede se balançavam e na estante tiravam os brinquedos e adentravam nela. Muitas risadas e gargalhadas. A sala e o pátio eram um mundo a ser explorado. Bolsas... adoravam tirar o que

podiam. A bolsa da professora era a mais interessante. Achavam minha chave, meu caderno, meu estojo e mordiam o chaveiro. Há muitas linhas nessa costura, formando a colcha dos bebês. São pequenos acontecimentos que, para eles, se tornam grandes momentos. Torna-se ali uma rede de afeto que os constitui. Cabe a nós não inibir essa ação. Trata-se de compreender as pequenas formas de vida que ali se constituem.

Conforme fui me encontrando com os bebês, a colcha tomava forma. Os retalhos das ações que me ofereciam eram muito importantes. Tamanhos, formatos, cores e texturas diferentes que ali se entrelaçavam e formavam uma arte. Na hora da alimentação, seguiam em direção às cadeiras, tentavam se sentar sozinhos e batiam palmas. Comer sem ajuda era uma vitória. Faziam sujeira, é claro, mas é um processo de uma experiência. Percebia que sentiam-se orgulhosos quando nos mostravam seus achados, como se quisessem dizer: “você viu o que eu achei?”, “olha, encontrei uma folha”, “coloquei areia no meu pé”. E assim, depois de nossa atenção, seguiam com suas descobertas e aventuras.

Esse momento, em que me permiti apenas observar os bebês, deixando meus vastos desejos de lado e a vontade de intervir, trouxe achados significativos. Pude, pela primeira vez, deixar a cobrança de lado, meus afazeres automáticos. Tratou-se de uma necessidade que surgiu, dentro da minha pessoa, sendo professora-pesquisadora. Como vou pesquisar os bebês se não me abro para esse experimento? Apesar não seguir uma linha cartográfica se faz necessário essa pausa e perceber os agenciamentos dos bebês. Quais as linhas que traçam, como agem, como afetam, de que maneira vivenciam as experiências por eles encontradas? São questionamentos que precisamos fazer, principalmente em uma prática voltada para os bebês.

Nessa costura, confesso que muitas vezes pensei em interferir, principalmente quando colocavam algo à boca, ou subiam na mesa. Claro, não deixaria nada perigoso acontecer. A questão é: precisamos refletir se a nossa intervenção é realmente necessária para o bebê, ou necessária para nós, adultos, que somos permeados por um pensamento adultocêntrico. E isso foi acontecendo naturalmente em minha prática. A cada ação do bebês me questionava se havia a necessidade de intervir ou não. Os bebês precisam experimentar o “perigoso” considerado por nós adultos, como se sujar, escalar, escorregar, tropeçar. Assim terão confiança, saberão que são capazes e que não estamos os subestimando o tempo todo. Para a abordagem reggiana, é essencial que o bebê consiga fazer as coisas por si mesmo, sem a participação do adulto.

Expressavam seus desejos e vontades. Apontavam para o céu, para um inseto, para uma borboleta que passava por eles. O dedo acompanhava suas ações. Sentiam o cheiro da flor, da grama, das lavandas. Participavam de todo o processo. Gostavam de conversar, balbuciar, abraçar, do colo. Preferiam dias de sol do que os dias de chuva. Quando chovia queriam olhar, escutar, sentir as gotas em suas mãos. Queriam rabiscar. No papel, no chão, nas estantes, nas agendas que por ali estavam. Curiosos, atentos, queriam se entrelaçar. Precisavam de tempo, espaço, som. Um devir capaz de provocar mudanças, movimento e processo de transformação que ultrapassa as categorias de realidade e da imaginação.

Os bebês inauguram o mundo, respondem e agem com seu entorno. Exploram seu corpo e, com ele, o mundo a sua volta. Transgredindo tempos, espaços e lugares. Os bebês ultrapassam e experimentam os limites e ampliam os possíveis por meio de seus corpos, de suas ações, de seus movimentos. O simples encanta. O mundo os encanta. Ficam felizes quando os olhamos. Quando falamos com eles. Quando cantamos a sua música favorita. Quando oferecemos a nossa segurança. Ficam alegres quando não os reprimimos. Choram quando contrariados, quando somos firmes e lhes dirigimos palavras em momentos que estão concentrados. Ficam tristes quando não recebem colo, ao se machucarem.

Ser bebê é um mundo de autoria. Se olharmos as entrelinhas, podemos perceber que criam constantemente novas formas de ser e de fazer. Criam novos sentidos, novos significados para um mesmo objeto. O bebê não deixa de ser esse “personagem conceitual” que não se vê em medidas convencionais. Seu movimento é liberado, livre. Pertence ao singular, a imanência. O bebê sempre nos convida a ver mais, a ver além.

No momento das trocas, por vezes choravam, mas, uma conversa os tranquilizavam. Queriam participar, pegar o lenço e a fralda. Balbuciavam, apontavam para a luz do banheiro. Olhavam para as flores do azulejo. Queriam ver o que havia nas bolsas de trocas. Ficavam em pé no trocador e com suas mãos abriam e tiravam o que havia dentro. Olhavam para mim, buscando minha aprovação. Quando o “não” aparecia, ficavam frustrados. Eram parte daquele lugar, é óbvio que queriam explorar.

Os imãs com a rotina não paravam no quadro magnético. Quando eu olhava, na boca já estavam. Amassavam, deixavam no chão, manuseavam e tentavam colocar no quadro novamente. Qual era a graça, eu me perguntava? Para eles, era mais que um simples imã. No tatame as bolas eram a diversão. Os bambolês e os *steps*. Para cá e para lá os bebês transitavam. O vidro da porta logo embaçava. No tatame deitavam e enrolavam.

Nessa narrativa, que conta e narra o tempo dos bebês, vamos percebendo agenciamentos e maravilhamentos. Cada encontro narra um pedaço de suas descobertas, do simples e da

boniteza. Sinto que fazer essa pausa me proporcionou entrelaçar junto aos bebês. Como professora, em seu processo de desconstrução, a costura, que antes era um desafio, tornou-se alegre, prazerosa. Não tive medos e as angústias de antes. Fui me percebendo mais calma, deixando os bebês me mostrarem seus gestos.

É o momento em que Prout (2005) surge propondo uma abordagem que reconheça as interações, sobreposições e transformações dos bebês, criando novas possibilidades de ser, de criar e experienciar o mundo. Assim, a ideia de criar novas entidades está ligada à possibilidade de ultrapassar as divisões tradicionais e permitir a emergência de novas formas de ser, que não sejam limitadas pelas classificações binárias convencionais.

Um bebê se interessou pela folha, outro pela água que se formou na lona que cobre a areia. Estavam ali, processando o novo aprendizado, a nova experiência, a descoberta, o toque, as maravilhas que a natureza oferece. Trata-se de deixarmos se perceberem nessa experiência, costurarem as suas próprias linhas. É, por assim dizer, uma possibilidade de focalizarmos o bebê como espaço de criação, potência, produção de sentidos. Dessa forma, o bebê começará a acumular uma experiência positiva. A costura, aqui citada, pode ser entendida como possibilidade de entendermos como nos relacionamos com os bebês, propondo um olhar sensível, sem julgamentos, viabilizando encontros mais vitalizantes, acompanhando o bebê.

Desse modo, experienciar uma costura seguindo as linhas e compondo na colcha os tecidos que os bebês nos oferecem, implica uma atenção especial às relações com os corpos nos quais se vivenciam alegrias potencializadoras. É um modo, assim, de repensar as práticas pedagógicas, buscando uma filosofia afetiva que esteja em consonância com a ideia de uma educação mais humana.

A porta aberta, chamativo para os bebês, que gostam de fechar, olhar por trás e se esconder. Olham para mim, sorriem e esperam um “achou”. No portão, que fica na porta, para não saírem para fora, gostam de escalar, balançar e se segurar. Brincadeiras com água são as mais divertidas. Gostam de bater na água e vê-la espirrar pelos cantos. Derrubam as bacias, e pedem mais água. Entram dentro e se molham por inteiro. Risadas e sorrisos surgem. Não gostam de trocar a roupa, ficam bravos. Afinal, estão “presos”, querem a liberdade. O chão, os objetos. Não querem amarras que os prendam. Querem e precisam se movimentar livremente.

Em falar de movimento um ponto bem importante que surge nessa desconstrução. Às vezes, nem sempre queremos, por medo, que não se machuquem, ou que não peguem algum objeto. Mas, assim, impedimos, em nossa ignorância, seus agenciamentos naquele espaço. A costura, implica desprendermos desses pensamentos que nos levam ao caminho mais comum, conhecido. Visa uma compreensão, vontade de costurar outras linhas, que não as nossas,

sentindo e compreendendo as outras agulhas que fazem parte desse processo. Envolve uma costura nova, que não nos dita regras. Leva a linhas que consistem em olhar, ouvir e sentir, aprendendo a escutar seus ritmos e cadências.

O objetivo da narrativa, da nova costura e das linhas em conjunto, que compõem a construção dessa nova colcha, propõe em caminhararmos na direção dos bebês. Sem rumo, sem pressa e tempo, sem uma intervenção necessária. Consiste em seguirmos seus passos, seu mundo, seu propósito, sua arte de viver. É a desconstrução de uma prática tradicional, da nossa pressa de ser e fazer as coisas acontecerem. Momento de aprendermos com eles. De enxergarmos o que eles enxergam. Maravilhar-se, experienciar, tocar, sentir, ter som e espaço.

Trata-se de uma mudança da forma em que enxergamos a nossa prática. Muitas vezes voltada para o que fazer e como fazer. É questionar-se, levantar hipóteses, perguntar-se o que o bebê precisa, quais as coisas que chamam a sua atenção. Não dito aqui, nessa narrativa, o que acredito ser o ideal, aquilo que precisa conter em uma prática, mas as experiências que tive enquanto pedagoga ao me permitir perceber as narrativas que compõem o tempo dos bebês.

Ao final dessa costura nos deparamos com todos os maravilhamentos que os bebês nos mostram. Com as suas ações que trazem perspectivas outras, encontros inimagináveis. É perceber-se dentro de uma prática alternativa, que busca a desconstrução e renovação. Minha costura com os bebês trouxe vivências significativas, das quais levo e levarei sempre comigo. Uma busca incessante pela mudança em minha prática. Os encontros com os bebês me levaram a um tempo de esperança.

A costura dessa narrativa de encontros chegou ao fim. Pelos seus caminhares, linhas e tecidos, sinto me realizada e feliz. Toda essa experiência que permeou minhas observações implicou focar no que realmente importa, os bebês. Presenciar seu tempo, sua arte do encontro e do viver. Com a colcha pronta, feita de retalhos meus e dos bebês, carrego uma desconstrução, percepções e reflexões. Tratou-se do encontro com as vidas imanescentes, com o outro, o diferente e o desconhecido. Os bebês me ensinam e guiam todo meu processo de reconstrução, construção e uma prática voltada as suas singularidades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A costura de uma pesquisa não termina com as considerações, ao contrário, eterniza aquilo que se costurou, narrou e contou. São caminhos e tracejados percorridos por uma pesquisadora. No momento em que iniciei o mestrado, a dissertação, sua escrita, fizeram com que nascesse nessa pessoa que vos fala uma pedagoga com desejos. Um deles conta a história dessa pesquisa: compreender o impacto dos afetos e das relações afetivas nas práticas pedagógicas.

Ao iniciar minha costura confesso que as linhas iniciaram tortas, seguindo em direções contrárias, embaraçando e esquivando-se. Entrelaçar as linhas que compõem os afetos e principalmente os bebês, conhecer um olhar outro, o desconhecido, foi um tanto desafiador. Por vezes, sentia ser um processo tranquilo, no qual todas as linhas se alinhariam, como um alinhavo. Mas foi um caminho ardiloso, com erros e acertos, anseios.

Juliana Merçon, Gilles Deleuze e Walter Kohan foram grandes mestres que iluminaram o caminho de uma compreensão dos afetos e das relações afetivas, auxiliando-me em todo o processo da investigação e observação. Gabriela Tebet, Guimarães e Tristão, por sua vez, ajudaram-me em uma nova percepção em relação à prática com os bebês. Todo o caminhar, que reflete a escrita, possui por trás uma pedagoga e pesquisadora que precisou se reinventar e se desconstruir várias vezes. Uma pesquisadora que precisou dividir sua atenção com a ansiedade, questionamentos, um trabalho e um grupo com 9 bebês que precisavam de sua disponibilidade.

Ao revisitar a introdução lembrei-me de uma pedagoga que tinha sonhos e planos, uma vontade de mudar a educação e, assim, a sua prática, mostrando ser possível seguir pelo caminho das práticas afetivas e da filosofia da diferença. Percebi mudanças que revigoraram o meu fazer pedagógico e melhoraram a minha relação com os bebês. Nessa busca por um olhar outro, me deparei com desafios e, até mesmo, culpa. Para a construção da metodologia me deparei com muitas interrogações. Perguntei-me muitas vezes se daria conta de uma análise e da narrativa.

Na análise documental do horizonte de sentidos dos afetos nas Diretrizes Curriculares de Lages, percebi como os conceitos se distanciavam da filosofia da diferença e, é claro, da abordagem pautada em Reggio Emilia. Muitas lacunas no caminho, palavras que se perdiam, repetiam e voltavam para um mesmo ponto. Quando iniciamos a leitura, nos deparamos com três indagações: sentimentos e emoções são apenas competências a serem desenvolvidas? O afeto, e isso engloba a afetividade, é apenas parte de um currículo? São apenas carinho e

acolhimento, parte de um desenvolvimento? Percebemos que não há um grande aprofundamento dessa discussão, tomando os afetos em um sentido mais ou menos compartilhado pelo senso comum, ligado às emoções e sentimentos, de forma dicotômica frente aos aspectos mentais/intelectuais. Falta, assim, um aporte filosófico que nos abra caminho para novas reflexões, para um olhar outro, para práticas pedagógicas mais sensíveis.

Partem dos estudos de Wallon e de Vigostki e refletem, assim, uma pedagogia desenvolvimentista. Nesse sentido, o documento não amplia, não abre espaço para demais perspectivas. Chamou-nos atenção o fato dos conceitos estarem inseridos nas habilidades e competências, apenas como palavras a serem trabalhadas, muitas vezes interconectadas, nos mesmos trechos ou título, quase como sinônimas.

Outro ponto que chama a atenção é a forma compartimentada como aparecem esses aspectos nas Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Lages. Ora se voltavam para as artes, para as linguagens, ora para o desenvolvimento. A forma como a palavra “importante” também era recorrente nas aparições, principalmente ao citar a importância de se trabalhar com emoções e sentimentos para que as crianças saibam lidar com frustrações e a viver socialmente, demonstra uma certa ênfase que sugere o quanto ainda precisam indicar aos/as profissionais a sua necessidade de atenção, algo ainda não consolidado nas práticas. A partir da perspectiva de Wallon as Diretrizes compreendem, basicamente, os afetos como necessidade para o desenvolvimento integral, uma preparação para responsabilidades futuras, como possibilidades outras. Aparece, também, a importância dos conceitos para um bom aprendizado, um bom resultado, desconsiderando, assim, em certa medida, o processo, o todo, as potências. As Diretrizes valorizam as competências para os bebês e crianças, pensados já como sujeitos, e não como seres pré-individuais (no caso dos bebês). Isso implica pensá-los já como indivíduos, os quais precisam aprender a lidarem com as suas frustrações e a terem empatia. Mas, e as singularidades, as diferenças, as imanências que os bebês trazem?

Como dito, não há a intenção de apontar simplesmente críticas, mas de confrontar essa perspectiva com a perspectiva desenvolvida por uma prática pedagógica, também presente em Lages, e que parte de pressupostos diferentes. Sem desconsiderar as Diretrizes, o Ateliê em que foi realizada a pesquisa de campo, de abordagem reggiana, busca abordar os afetos de forma global, não compartimentalizada, como aparece no documento orientador da Secretaria. Contudo, temos consciência de que essa é uma abordagem que ainda não aparece em muitas outras práticas pedagógicas no município. É, ainda, uma certa redoma.

Todavia, partindo desse universo em que as ideias de Malaguzzi e Pikler se fazem presentes e embrenhando-se em uma compreensão dos afetos a partir da filosofia da diferença

também, novos aspectos de reflexão e de práticas foram tomando corpo na investigação. O confronto aqui entre os sentidos percebidos pela pesquisa documental e os sentidos percebidos pela pesquisa de campo não se traduzem em uma mera oposição, mas ganham novos contornos a partir do momento em que a reflexão filosófica sobre os afetos pode entrar em cena e embaralhar um pouco os sentidos comuns, tanto na compreensão do documento orientador quanto na percepção da própria prática. Ao compreendermos o conceito de afeto e de bebês, na perspectiva assumidas por essa pesquisa, somos tomados por uma linha de desconstrução que nos direciona a um pensar diferente, a um fazer tomado pela diferença. A dissertação é, assim, um costurar que não tem fim. Convida-nos a tomar essa costura, com desafios, e novas linhas nunca antes vistas.

No momento em que encerro essas considerações, lembrei de todo processo. Dos caminhos, dos tracejados e da ansiedade para finalizar. Nossa linha não chegou ao fim, não temos a intenção de finalizar essa importante discussão. Possibilitou-nos refletir sobre as relações que travamos com os bebês na Educação Infantil, distanciando-nos dos paradigmas adultocêntricos, defendendo uma pedagogia capaz de dar visibilidade aos bebês, de poder ver os seus agenciamentos a partir de suas ações, e, assim, poder dar tempo, som, espaço à menoridade, para que se relacionem e vivenciem o espaço, capaz de seus corpos explorarem com gestos e afetos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. *Infância e Pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2019.
- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. Afinal, o que querem os bebês? *Debates em Educação*, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 377–390, 2021.
- ATELIÊ MALAGUZZI. *Projeto Político-Pedagógico*. Lages, 2024. Documento institucional
- BARREIRO, Mateus Freitas; CARVALHO, Alonso Bezerra; FURLAN, Marta Regina. A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo. *Childhood & Philosophy*, v. 14, n. 30, p. 517-534, 2018.
- LEAL, Bernardina (org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* [online], n. 19, p. 20-28, 2002.
- BONFIM, Patrícia Vieira. Na profusão de gestos, os corpos falam de modos de ser e de se relacionar na creche. 2020. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.
- BORTOLETTO, Ana Cristina; LODERLO, Eulina da Rocha. Um novo bebê: interpretações sobre competências. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 13, n. 1-4, p. 10-15, 1993.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRAZÃO, José Carlos Chaves. Afecção e afeto em Spinoza e Daniel Stern: considerações clínicas. *Ayvu: Revista de Psicologia*, v. 4, n. 2, p. 77-95, 2018.
- BRETON, Hervé. *Investigação narrativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023.
- CAETANO, Sabrina de Oliveira. *Contribuições da filosofia da individuação de Gilbert Simondon para a Educação Infantil e os estudos de bebês*.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Devir intenso, devir animal, devir imperceptível*. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (Orgs.). *Mil platôs*, v. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Espinoza – filosofia prática*. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Éditions de Minuit, 1991.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. G. A imanência: uma vida... Publicado originalmente em *Philosophie*, nº 47, 1995, p. 3-7. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/7182897/Deleuze-Gilles-A-Imanencia-Uma-Vida>.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix G. O que as crianças dizem. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. G. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia*, v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles. *L'Affect et l'Idée*. In: Gilles Deleuze explique Spinoza – Vincennes, 1978.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FALK, Judit. *Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy*. 4. ed. São Paulo: Associação Pikler Brasil, 2021.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANEL, B.; D'HARCOURT, C. *L'épopée des bébés: une histoire des petits d'hommes*. Paris: Ed. de La Martinière, 2010.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. *Fronteiras Indômitas: A Poética Dos Bebês Na Construção De Seus Territórios Existenciais*. 2021.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2008.

JENKS, Chris. *Childhood and Transgression*. In: QVORTRUP, J. (org.). *Studies in modern childhood*. Palgrave: MacMillan, 2005, p. 115-127.

_____. *Constituindo a criança*. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, p. 185-216, 2002.

JAVEAU, Claude. *Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?* **Educação e Sociedade**, v.26, mai./ago, 2005, p. 379-389.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lúcia. *Devir-criança: experimentar e explorar outra educação*. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

KASTRUP, Virgínia. *O devir-criança e a cognição contemporânea*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, p. 373-382, 2000.

KOHAN, Walter Omar. *A infância da Educação: o conceito devir-criança*. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 31 dez. 2005.

KOHAN, Walter Omar. Infancia, política y pensamiento. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter O. (org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

LAFELICE, Henrique et al. Educação e teoria dos afectos de Spinoza à luz da leitura de Gilles Deleuze: da consciência moral à existência ética. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2013.

LAGES. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria da Educação. Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação - DCSMEL. Educação Infantil/Lages. Secretaria da Educação, 2021.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LECLERCQ, S. Deleuze e os Bebês. Educação & Realidade, v. 27, n. 2, 2002.

LEITE, César Donizetti Pereira. Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da educação. Leitura: Teoria e Prática, v. 34, n. 68, p. 13-28, 2016.

LEPPINI, Paola Sanfelice. Alegria e pensamento: repensando nossos afetos com Deleuze, Espinosa e Lacroix. Educação e Filosofia, v. 30, n. 59, p. 159-188, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira. O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados. Juiz de Fora: Edições GRUPEGI, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn et al. (orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MASSCHELEIN, Jan. A pedagogia, a democracia, a escola. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MERÇON, Juliana. Aprendizado ético-afetivo: uma leitura Spinozana da educação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Virgínia Souza; MARQUES, Rafaela Ferreira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Os bebês na sala do berçário: diferentes trajetórias no espaço. Educação e Pesquisa, v. 49, p. e255022, 2023.

PAGANI, Camila Godoy Paredes. Afeto e desenvolvimento humano na Educação Infantil: um estudo a partir da produção de dissertações, teses e documentos legais brasileiros (1996 - 2018). Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

PONTES, Loani Cristina Buzo. Bebês e redes: cartografias que tornam visíveis trajetos e redes de bebês em (uma) creche a partir de um diálogo com Latour e Deligny. 2020. 1 recurso online (257 p.) Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. Pesquisa qualitativa na atenção à saúde. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. 118 p.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbarói*, n. 38, p. 45-49, 2013.

PROUT, A. The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children. London and New York: Routledge Falmer, 2005.

ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental contemporâneas do desejo. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, 2009.

SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

SPINOZA, Benedictus. Ética. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. A cartografia de Deligny nos estudos de bebês. *Cadernos Deligny*, v. 2, n. 2, p. 95-108, out. 2023.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Bebês, cartografia e máquinas de individuações. In: *Revista Alegrar*, n. 16, dez. 2015.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância. In: *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED*, Goiânia, 29 set. a 02 out. 2013.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2004.

VIEIRA, Angélica Conceição. Uma cartografia afectiva: pistas sobre bebês em documentos-afetos de instituições de acolhimento. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2021

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ EM ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 6.974.700

Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2359173.pdf	03/07/2024 10:11:41		Aceito
Outros	instrumento_pesquisa.docx	03/07/2024 10:11:01	VANESSA VANIN CHAVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_vanessa.docx	03/07/2024 10:07:44	VANESSA VANIN CHAVES	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	26/06/2024 18:42:02	VANESSA VANIN CHAVES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2359173.pdf	11/06/2024 09:17:46		Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_professores.pdf	11/06/2024 09:16:37	VANESSA VANIN CHAVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_bebes.pdf	11/06/2024 09:15:59	VANESSA VANIN CHAVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_vanessa.docx	11/06/2024 09:14:21	VANESSA VANIN CHAVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_vanessa.docx	11/06/2024 09:14:21	VANESSA VANIN CHAVES	Recusado

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC**



Continuação do Parecer: 6.974.700

Orçamento	Orcamento.docx	11/06/2024 09:13:31	VANESSA VANIN CHAVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisador.pdf	11/06/2024 09:13:16	VANESSA VANIN CHAVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	vanessa_instituicoes.pdf	11/06/2024 09:11:04	VANESSA VANIN CHAVES	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	11/06/2024 09:10:27	VANESSA VANIN CHAVES	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	11/06/2024 09:10:27	VANESSA VANIN CHAVES	Recusado
Folha de Rosto	vanessa_folha_rosto.pdf	11/06/2024 09:10:12	VANESSA VANIN CHAVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

LAGES, 30 de Julho de 2024

Assinado por:

**Elisa Maria Rodriguez Pazinato Telli
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PROFESSORES)

(Resolução 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“Afetos, Cartografia e Bebês: outras percepções na Educação Infantil”**. O objetivo deste trabalho é compreender como o afeto envolve as relações entre pedagogas e bebês. Nesse contexto, a pesquisa acontecerá em dois Centros de Educação Infantil Municipal da rede pública de Lages, Santa Catarina, por um período de 90 dias, com bebês que se encontram matriculados no berçário, por intermédio da observação participativa. Para realizar o estudo, será necessário que as professoras disponibilizem-se a participar da pesquisa qualitativa com observação participante.

Para realizar o estudo, será necessário que os participantes autorizem o uso de imagem coletado durante a pesquisa, em todo e qualquer material entre fotos, vídeos, áudios, mensagens e documentos, para ser utilizada na dissertação de mestrado resultante desta pesquisa e em todos os demais produtos resultantes deste trabalho, destinadas a divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: dissertação no formato impresso e digital, disponibilizada pela Universidade, e pelos bancos de dados *on-line*, como CAPES, BDTD e outros, para uso acadêmico-científico, artigos, comunicações em eventos, anais de eventos e demais produtos oriundos do presente estudo.

De acordo com a **Resolução CNS nº 510/2016**, art. 19, “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, afim de evitar dano ou atenuar seus efeitos”. Por se tratar de uma pesquisa com bebês poderá ocorrer algum tipo de arrependimento por parte dos responsáveis no momento da observação.

Assim como determina a **Resolução CNS nº 510/2016**, “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização”. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da gravação deste termo, o qual receberá uma cópia via e-mail ou WhatsApp. Os benefícios da pesquisa ficarão evidenciados a partir dos resultados obtidos e apontados nesse estudo. Visando a compreensão de uma pedagogia afetiva e sua importância para a relação com a infância, a pesquisa servirá como base de reflexão para adultos que convivem com crianças, sendo eles responsáveis ou professores da Educação Básica. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer

momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível por meio dos telefones: (49) 9990-20538 ou pelo endereço de e-mail vanessavanin@uniplaclages.edu.br. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Reitoria – Piso Superior Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____, CPF _____, declaro que, após ter sido esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

Participante da pesquisa

Lages, _____ de _____ de _____.

Responsável pelo projeto: Vanessa Vanin Chaves
Endereço para contato: Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC,
Av. Castelo Branco, 170, Lages/SC
Telefone para contato: (49) 99902-0538
E-mail: vanessavanin@uniplaclages.edu.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (BEBÊS)

(Resolução 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“Afetos, Cartografia e Bebês: outras percepções na Educação Infantil”**. O objetivo deste trabalho é compreender como o afeto envolve as relações entre pedagogas e bebês. Nesse contexto, a pesquisa acontecerá em dois Centros de Educação Infantil Municipal da rede pública de Lages, Santa Catarina, por um período de 90 dias, com bebês que se encontram matriculados no berçário, por intermédio da observação participativa. Para realizar o estudo, será necessário que os bebês, através de seus representantes legais, disponibilizem-se a participar da pesquisa qualitativa com observação participante.

Para realizar o estudo, será necessário que os participantes autorizem o uso de imagem coletado durante a pesquisa, em todo e qualquer material entre fotos, vídeos, áudios, mensagens e documentos, para ser utilizada na dissertação de mestrado resultante desta pesquisa e em todos os demais produtos resultantes deste trabalho, destinadas a divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: dissertação no formato impresso e digital, disponibilizada pela Universidade, e pelos bancos de dados *on-line*, como CAPES, BDTD e outros, para uso acadêmico-científico, artigos, comunicações em eventos, anais de eventos e demais produtos oriundos do presente estudo.

De acordo com a **Resolução CNS nº 510/2016**, art. 19, “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, afim de evitar dano ou atenuar seus efeitos”. Por se tratar de uma pesquisa com bebês poderá ocorrer algum tipo de arrependimento por parte dos responsáveis no momento da observação.

Assim como determina a **Resolução CNS nº 510/2016**, “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização”. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da gravação deste termo, o qual receberá uma cópia via e-mail ou WhatsApp. Os benefícios da pesquisa ficarão evidenciados a partir dos resultados obtidos e apontados nesse estudo. Visando a compreensão de uma pedagogia afetiva e sua importância para a relação com a infância, a pesquisa servirá como base de reflexão para adultos que convivem com crianças, sendo eles responsáveis ou professores da Educação Básica. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer

momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível por meio dos telefones: (49) 9990-20538 ou pelo endereço de e-mail vanessavanin@uniplaclages.edu.br. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Reitoria – Piso Superior Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____, CPF _____, declaro que, após ter sido esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo que meu filho(a) _____ participe da Pesquisa.

Responsável legal

Lages, _____ de _____ de _____.

Responsável pelo projeto: Vanessa Vanin Chaves
Endereço para contato: Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC,
Av. Castelo Branco, 170, Lages/SC
Telefone para contato: (49) 99902-0538
E-mail: vanessavanin@uniplaclages.edu.br