

Corposnatureza na Creche: indicativos para a docência com bebês

Karin Albuquerque^I
Daniela Guimarães^{II}

^IUniversidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

^{II}Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – *Corposnatureza na Creche: indicativos para a docência com bebês.* O que os bebês podem nos ensinar com seus afetos? Essa e outras indagações permeiam as reflexões do presente artigo. A partir da Cartografia como caminho metodológico, a pesquisa acompanhou os afetos manifestados pelos bebês e crianças pequenas nos encontros entre *corposnatureza* no quintal de uma creche pública carioca. Inspiradas por Spinoza, Stern, Haraway, as discussões são pautadas no entendimento do corpo e mente como indissociáveis, e na responsividade entre diferentes modos de ser Natureza. As análises indicam que é nas afecções, ou encontros entre diferentes corpos, que conhecemos o mundo e que produzimos outros. Os bebês experimentam outras formas de existir, agenciando-se com outros corpos em uma relação de composição de si e do outro.

Palavras-chave: **Bebês. Educação Infantil. Afeto. Natureza. Corpo.**

ABSTRACT – *Bodiesnature in Daycare: guidelines for teaching with babies.* What can babies teach us with their affections? This and other questions permeate the reflections in this article. Using Cartography as a methodological approach, the research followed the affections expressed by babies and young children in the encounters between bodies and nature in the backyard of a public daycare center in Rio de Janeiro. Inspired by Spinoza, Stern and Haraway, the discussions are based on the understanding of the inseparable nature of body and mind, and on the responsiveness between different ways of being Nature. The analyses indicate that it is through affections, or encounters between different bodies, that we come to know the world and produce others. Babies experience other ways of existing, becoming-with other bodies in a composition of self and other.

Keywords: **Babies. Early Childhood Education. Affection. Nature. Body.**

Introdução

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado que teve como principal objetivo acompanhar e analisar os afetos manifestados pelos bebês e crianças pequenas, nas relações que nasceram nos encontros entre seus corpos e os outros modos da Natureza no quintal de uma Creche Municipal do Rio de Janeiro, tomando a cartografia como caminho metodológico, de acordo com as perspectivas de Kastrup e Passos (2016). A proposição foi olhar para os *corposnatureza*, numa perspectiva integrada, considerando os seres animais, seres vegetais, minerais e fenômenos naturais como corpos que se agenciam e se compõem com humanos que também são Natureza.

Na busca de possibilidades de estar com o outro na creche, algumas perguntas caminharam na pesquisa: como o corpo em seus afetos se expressa? Como *dar língua* a esses afetos? Como a potência de existir do bebê aumenta ou diminui nos encontros com outros corpos que também são natureza? O que pode o corpo do bebê na relação com outros corpos? Quais os caminhos que os bebês e as crianças pequenas indicam para que possamos nos experimentar como natureza e assim construir novas práticas educativas na Educação Infantil, de modo especial, na creche?

Os movimentos dos bebês e crianças pequenas foram rastreados durante quatro meses em suas composições, principalmente no quintal da creche. Foram observados seus movimentos livres, desejos e a atenção compartilhada, constituindo-se, assim, a metodologia a partir dos acontecimentos. Os bebês e crianças pequenas foram *escutados* nos seus afetos, no acompanhamento dos efeitos do próprio percurso de investigação; efeitos que se davam entre eles, na pesquisa e na produção de conhecimento que nasceu neste contexto. Os encontros que aconteciam eram registrados de forma densa e afetiva em um diário de campo por uma das autoras deste trabalho que atuou no campo diretamente; em alguns momentos, os encontros eram gravados em vídeo e registrados por escrito posteriormente, tendo em vista capturar nuances e detalhes das interações. Depois, eram organizados e categorizados de acordo com as linhas de sentido pertinentes e pertinentes para os objetivos do estudo.

Inspiradas em Kastrup e Passos (2016), compreendemos que cartografar, nesta pesquisa, implica a habitação de um território existencial, buscando conhecer a experiência em sua dimensão criadora, acompanhando os processos no plano comum que envolve a todos, neste caso, bebês, professoras, pesquisadora, tendo em vista que conhecer é criar realidade. A produção de conhecimento acontecia aliada à construção de relações sensíveis entre pesquisadora, professoras e bebês, como será destacado adiante neste trabalho. Neste processo, equacionava-se a proximidade que permitia os afetos e o distanciamento que possibilitava novas visões e reflexões sobre as experiências na creche.

Inspiradas em Alvarez e Passos (2020), afirmamos que “[...] cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele” (p.135). Nesta perspectiva, pensar em uma pesquisa com bebês

pressupõe uma abertura para acompanhar os movimentos, as emoções, as linhas percorridas por eles – nos ritmos, intensidades e também nos pousos de seus percursos – dando visibilidade à potência criadora de cada um, buscando os fluxos dos desejos manifestados pelo corpo em seu potencial expressivo, no plano dos afetos que nascem entre os corpos. Esse foi o movimento constituído nesta pesquisa.

A seguir, explicitaremos os referenciais teóricos e metodológicos que acompanharam o trabalho de campo. Discutiremos a concepção de Natureza e *corponatureza* que alimentaram a pesquisa. Na sequência, apresentaremos a creche, campo da pesquisa e, por fim, as composições entre bebês e outros modos de expressão da Natureza neste contexto, que nos inspira a discutir a docência com bebês.

Para além da dicotomia humano e natureza: malha, parentesco e afeto

No contraponto da busca por uma reflexão sobre as relações entre criança e natureza, ou entre corpo e natureza, a perspectiva deste trabalho é compreender as composições, abalando ou dissolvendo dicotomias. Separar em palavras *criança*, *corpo* e *natureza* reforça a visão hegemônica, ocidental, capitalista, colonialista, que representa na palavra natureza todo um pensamento de apartação e subjugação. Por outro lado, perguntamos: juntar as palavras, numa possibilidade de composição *corponatureza*, dá conta de enfrentar essa visão dicotômica? Essa questão acompanhou todo o processo da pesquisa.

Mas, afinal, o que chamamos de Natureza? De acordo com Chauí (2000), no pensamento ocidental, Natureza possui vários sentidos, pode ser considerada uma força espontânea que movimenta os seres; ou considerada como uma essência própria de um ser. A partir de uma perspectiva moderna, é entendida como ordem e conexão universal necessária entre as coisas, constituída em leis naturais. O termo é utilizado para expressar o que é natural, no sentido do que se produz e se desenvolve sem interferência humana. Desta forma, Natureza se opõe ao artificial. Natureza também é entendida como o mundo visível, o meio ambiente: Natureza é o que existe fora de nós. Por fim, Chauí (2000) traz a concepção ocidental das ciências contemporâneas de que a Natureza é um conceito produzido pelos próprios homens, uma construção humana, um objeto cultural.

Com esses diferentes sentidos do que é Natureza, podemos contemplar os modos pelos quais os humanos ocidentais têm se relacionado com a vida. De acordo com Tiriba (2018), “[...] a maneira como os filhos da espécie humana e das demais espécies são tratados decorre do modo como nos relacionamos com a vida, com a natureza, com o cosmo” (p. 163). Pensar nesses modos de nos relacionarmos provoca o questionamento sobre o lugar de importância dessas relações no cotidiano da Educação Infantil. Como olhar para a potência da composição das crianças e outros modos da Natureza, se a lente que usamos está impregnada das concepções que nos separam e nos colocam acima do que é reconhecido como natureza?

No contraponto, Haraway (2022) afirma que para o homem sair dessa posição excepcional, dominante, ele precisa retornar à natureza, ser arrebatado para esse outro lado da divisão do qual foi tirado. Esta visão dilui os dois termos da relação, natureza e cultura, a partir da perspectiva de que nossas relações são fundantes e acontecem em parentesco entre humanos e não humanos, na possibilidade de um devir-com reciprocamente, em combinações e colaborações inesperadas. Assim, afetamo-nos pelo corpo do outro em movimento, tornando-nos humanos *com*.

A perspectiva acima, coaduna-se com os princípios da Filosofia de Spinoza, filósofo do século XVII, que traz uma visão alternativa à tradição filosófica que nascia em sua época, a Modernidade. O caminho que Spinoza (2020) apresenta contesta e critica a concepção moderna de natureza subjugada ao humano. Para o autor, somos seres integrados, pois há uma única substância: “[...] por substância compreendo aquilo que existe em si mesmo e que por si mesmo é concebido, isto é, aquilo cujo conceito não exige o conceito de outra coisa do qual deva ser formado” (Spinoza, 2020, p. 13).

Ao comentar sobre a concepção de Deus/Natureza/Substância, Deleuze (2002) afirma que para Spinoza, a Natureza é Una: “[...] uma única Natureza para todos os corpos, uma única Natureza para todos os indivíduos, uma Natureza que é ela própria um indivíduo variando de uma infinidade de maneiras” (p. 127). Essa realidade única, a Substância/Natureza é absolutamente infinita, já que está constituída por infinidade de atributos, a sua existência é expressão da realidade intemporal de sua essência e só depende de si mesma, sendo a condição de tudo. A Natureza é compreendida como um plano de imanência. Nas palavras de Deleuze (2002), a Natureza “[...] é a exposição de um *plano comum de imanência* em que estão todos os corpos, todas as almas, todos os indivíduos” (p. 127).

Assim, Spinoza (2020) contesta a visão de que somos separados da Natureza: “[...] a natureza inteira é um só indivíduo, cujas partes, isto é, todos os corpos, variam de infinitas maneiras, sem qualquer mudança do indivíduo inteiro” (p. 65). Na sua concepção, os indivíduos são modos de uma substância única (Natureza), que se expressa em todo humano a partir de dois atributos: a extensão e o pensamento; assim, somos uma unidade. Os modos da Natureza são os modos de ser, é o próprio mundo que se produz. Para Spinoza (2020), a Natureza se expressa em “[...] uma infinidade de coisas, numa infinidade de modos” (p. 26). De acordo com Deleuze (2002), neste caminho, os modos são efeitos, as coisas, seres reais, com existências próprias e permanecendo nos atributos, em uma univocidade do Ser.

Natureza é a própria potência do mundo de produção contínua, ativa – a Natureza produz tudo que existe, como afirma Deleuze (2002). Na perspectiva Spinozista de Substância, tanto os corpos naturais como os artificiais fazem parte do plano imanente da Natureza.

As ideias de Tim Ingold (2021) dialogam também com essa perspectiva. De acordo com o antropólogo, somos o mundo, uma malha,

em entrelaçamentos de linhas. Fios, que ele chama de organismos, nos quais não existe interior nem exterior. Os organismos são constituídos dentro de um campo relacional, linhas entrelaçadas, sem nenhum limite separando os dois domínios. Para o autor, “[...] as coisas são as suas relações” (p. 119).

O convite de Ingold (2021) é olhar para esse mundo sob uma outra perspectiva, não mais ver o mundo como um substrato inerte, como uma superfície onde os seres vivos se movimentam, como uma paisagem, um cenário e sim olhar com o movimento de devir, nos fluxos e movimentos. Segundo o autor, habitamos o nosso meio-ambiente, somos parte dele e ele parte de nós. Vivemos e respiramos em um mundo de terra e céu, devindo terra e devindo céu. Perceber o ambiente é juntar-se nos fluxos e movimentos que contribuem para a formação contínua.

É verdade que não é a borboleta sozinha que voa, mas a borboleta no ar, e não é o peixe sozinho que nada, mas peixe na água. [...] para que as coisas interajam elas devem estar imersas em uma espécie de campo de forças criado pelas correntes do meio que as cerca. Separadas dessas correntes [...] eles estariam mortos. [...] Se quiser viver, então a borboleta deve ser devolvida ao ar e o peixe à água (Ingold, 2021, p. 149).

Como podemos, diante dessa mistura que compõe o humano, sermos da natureza e, no entanto, colocarmo-nos além dela? Ingold (2021) propõe que o próprio significado de *humano* já aponta para o dilema de ser uma criatura que para se conhecer tem que renunciar estar no mundo, já que é considerado uma espécie que transcende à natureza. Para sairmos desse dualismo, o autor afirma que seria necessário reconhecer a humanidade como “[...] o processo histórico em curso da nossa mútua e coletiva autocriação” (Ingold, 2021, p. 177). Organismo e ambiente não estão separados, mas são como fios entrelaçados, como *malha*, criam-se e recriam-se mutuamente.

Como afirma Haraway (2016), nenhuma espécie age sozinha, espécies orgânicas e atores abióticos fazem história. Assim, segundo a filósofa, somos *compostistas*, todos compostos, adubos e parentes, já que o parentesco traz em si um arranjo: “[...] todas as forças bióticas e abióticas, os terráqueos, compartilham de uma ‘carne’ comum e fazer parentes é a possibilidade de fazer-com, tornar-com, compor-com” (Haraway, 2016, p. 141), um ser é sempre *devir com* muitos. Essa composição inclui uma “[...] miríade de entidades em arranjos intra-ativos, incluindo mais-que-humanos, outros-que-não-humanos, desumanos e humano-como-húmus” (Haraway, 2016, p. 140).

Para Haraway (2016), fazer parentes é fazer pessoas sob a perspectiva da desfamiliarização, entendendo que todos os terráqueos podem compor-com e, assim, ter parentescos estranhos, assombrosos e ativos: “[...] parentesco-diferente-não-natal e sem categoria!” (p. 145). Desta forma, os seres se constituem uns aos outros e a si mesmos nas suas relações, nas buscas por alcançar uns aos outros.

Nesta relação de agenciamento, nas quais todos os terráqueos são parentes, Haraway (2022) propõe a responsividade de olhares que

nos levam a ver de novo e, assim, entrar no mundo do *devir-com*, uma dança na qual nos tornarmos mutuamente disponíveis. Quando nos relacionamos de forma que devolvemos o olhar para o outro, em uma relação horizontal, de respeito, nos entendendo parentes e compreendendo que a relação é recíproca, existe responsividade, pois tocar e devolver o olhar nos torna responsáveis.

Pensar nessa relação responsiva, respeitosa, responsável entre os modos da Natureza ainda é um desafio para os humanos ocidentais, imersos na percepção do lado contrário do que é considerado natureza. É um exercício constante a tentativa de sair dessa visão de mundo e, realmente, sentir-pensar o parentesco entre os seres que dicotomizamos entre bióticos e abióticos, como se a vida fosse possível se dar com essa separação.

No mesmo plano, a perspectiva do afeto como eixo das relações é importante na compreensão das composições dos bebês com outros bebês, adultos e outros seres. Nesta linha, o trabalho de Daniel Stern no campo da Psicologia provoca reflexões, exatamente porque o autor estuda as possibilidades relacionais e afetivas do bebê desde o nascimento, afirmando que não há um momento não social nos primeiros dias ou meses de vida; mas, desde sempre, há um esforço para a relação, a construção de sentidos de si mesmos por parte dos bebês nas relações com os outros.

Stern (1992; 2004) traz em seus estudos com bebês a reflexão acerca da potência dos encontros, dos olhares estabelecidos desde muito cedo nas interações entre mães, cuidadores e bebês, em atenção conjunta. Evidencia a intensidade presente nessa relação, confirmando a presença da capacidade de contato responsivo, que promove uma conexão particular com o outro, contato que o autor afirma que acontece durante toda a vida humana.

Segundo Stern (1992), os bebês são psiquicamente ativos desde o início da vida, com uma relativa autonomia mental, afetiva e cognitiva, que os leva a participar da construção de seu mundo. Assim, destaca a potência do não-verbal desde os primeiros dias de vida, os afetos manifestados pelo corpo a partir das experimentações que emergem nas interações com o outro.

A valorização da riqueza de sensações experimentadas pelos bebês em composição com os outros que os envolvem, não apenas pelo viés representacional da linguagem, é um importante projeto do trabalho de Stern (1992) e provoca-nos no cotidiano da Educação Infantil a fazer contato com manifestações como olhares, gestos, expressões faciais, como modos relacionais das crianças, desde os bebês, no dia a dia.

Stern (1992) nos coloca frente à potência dos bebês, de modo especial no que denomina *afetos de vitalidade*, qualidades de sentimentos e sensações envolvidas nos processos vitais: “[...] as diferentes formas de sensação eliciadas por esses processos vitais influenciam o organismo a maior parte do tempo. Nós jamais ficamos sem sua presença, estejamos ou não conscientes delas” (Stern, 1992, p. 48). Também, de acordo com o autor, a perspectiva de uma sintonia afetiva

constituída a partir da capacidade de sustentar atenção conjunta com adultos em seus contextos alimenta as possibilidades sociais e a expansão dos bebês no mundo.

São infinitas as possibilidades relacionais do corpo nos encontros. Também Spinoza (2020) é referência para essa proposição. Para o autor, o encontro se dá quando dois corpos se afetam e são afetados e, nesse encontro, pode acontecer ou não a potência de vida. Como pensar em possibilidades que promovam o acolhimento da experiência do outro? Como instigar e sustentar a busca pelos encontros que aumentam a potência de ser? Os modos de tocar e ser tocado dependerão das forças presentes na relação. Quais modos de relação podemos estabelecer no contato com os bebês e crianças pequenas que permitam a expressão dos seus corpos, afetos de vitalidade, sintonias afetivas?

Não há como fugir do permanente desconstruir e construir formas, pois o que caracteriza o corpo para Spinoza é o poder de afetar e ser afetado por outros corpos, gerando novas formas, modificações. Essa perspectiva traz a possibilidade de uma Educação Infantil atravessada pelo corpo, por sua alegria, suas intensidades variadas, sua criação constante a cada encontro ou afecção, possibilidade de uma educação encarnada, na qual o corpo pulsa a vida no relacionar-se entre corpos.

A filosofia spinozista apresenta o corpo humano relacional, movido pela força das afecções e dos afetos, um corpo que não está separado da mente e nem da Natureza. Spinoza propõe que nos voltemos para os efeitos produzidos nos encontros, para as forças dos afetos e percebamos, na experiência, a potência dos corpos. Para o filósofo, afeto é a afecção do corpo, é o próprio pensamento sentido no corpo. Assim, “[...] por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2020, p. 98). As afecções são as modificações que se dão nos modos, são os efeitos de outros modos sobre este – o corpo sendo afetado pelo mundo. Para Deleuze (2002), as afecções designam, assim, o que acontece ao modo da Natureza, que traz um certo estado ao corpo. Há uma transição, uma passagem, e o afeto se remete a esse estado do corpo afetado.

Sentimos alegria quando um corpo se encontra com o nosso e com ele se compõe, quando uma ideia se encontra com nossa alma e com ela se compõe; inversamente sentimos tristeza quando um corpo ou uma ideia ameaçam nossa própria coerência (Deleuze, 2002, p. 25).

Acompanhar os bebês em suas descobertas, em suas emoções, em seus afetos e perceber como eles geram efeitos e como são esses efeitos – se agradam o bebê, se aumentam ou diminuem a potência – é uma perspectiva nesta pesquisa, no movimento de gerar possibilidades para as práticas pedagógicas e para a docência na creche. Trata-se de práticas que valorizem as nuances do relacionar-se, permitindo ao bebê e à criança pequena possibilidades de experimentar-se potente. Neste caminho, o papel do professor é o de confiar na capacidade dos bebês e das crianças bem pequenas de intervirem na realidade de forma criativa.

Enfim, a pesquisa aqui apresentada traz essa perspectiva, a partir da inspiração spinozista. A Natureza é compreendida como plano de imanência no qual potências se relacionam, uma realidade única e infinita, constituída por uma infinidade de atributos. Aquilo que ocorre no campo do pensamento é paralelo ao que ocorre no plano do corpo. Ao mesmo tempo, entende-se o parentesco entre os humanos e outros modos da natureza, compostos em malha, sendo a força afetiva o motor para os encontros dos bebês entre si, com os adultos e outros seres da Natureza. Essas ideias-força acompanharam a produção da pesquisa e são provocadoras do campo de pesquisas e práticas na creche.

Na Creche: cuidado, desemparedamento e afeto como possibilidades para a composição do corponatureza

No campo da Educação Infantil, a divisão mente-corpo se expressa fortemente na dicotomia educar-cuidar (Guimarães, 2011; 2023). A ação de educar na creche de modo geral se materializa como instrução – nessa perspectiva educar é instruir e transmitir conhecimentos. O saber é considerado apenas uma segmentação da mente, *desenvolver a mente* passa a ser o objetivo das práticas que dicotomizam mente/corpo. Assim, propostas de ensinar as cores, os números, as letras, a nomeação de objetos, a representação do tempo em calendários são exemplos de algumas ações que são valorizadas na perspectiva desenvolvimentista da educação dos bebês e crianças pequenas. Ainda, na concepção dualista, a ação de cuidar na creche é entendida apenas como atendimento às demandas de sono das crianças, na alimentação e na higiene – o cuidado como tutela (Guimarães, 2011).

O pensamento que separa mente/corpo, cognição/emoção, educar/cuidar se materializa nas ações que são consideradas pelos docentes como importantes ou não no fazer pedagógico. A ideia que se passa é que os professores não estão trabalhando quando estão nos espaços onde as crianças têm mais liberdade em seus movimentos. Por que os momentos em que estamos nesses espaços acompanhando as descobertas das crianças parecem não ser *trabalho pedagógico*?

Destaca-se uma intencionalidade que pode estar presente nas ações indiretas do professor: uma Pedagogia do Cuidado (Guimarães, 2023). Trata-se da compreensão do cuidado como modo de relação responsiva com as crianças, desde os bebês. Neste movimento, o professor organiza espaços, com diferentes contextos, a fim de observar ativamente e seguir os interesses das crianças. A atenção do professor está voltada para os movimentos dos bebês, acompanhando, assim, os acontecimentos, sem previsão de resultados – numa atencionalidade pedagógica (Guimarães; Arenhart; Santos, 2019). O sentido deste percurso está na dimensão dialógica do próprio acontecimento, já que possibilita os movimentos mais livres dos bebês. Nesse cenário, o professor está presente para acompanhar os processos, acompanhar e *estar com* os corpos em movimento, buscando seus interesses, ampliando desse modo o relacionar entre corpos, saindo da perspectiva do controle das atividades dirigidas, nas quais todos devem realizar ao mesmo tempo determinada proposta. Inclusive, podemos dizer que

mais do que a observação, está em jogo uma qualidade de presença do adulto na relação com as crianças e bebês na creche.

A Pedagogia do Cuidado apresenta-se como uma alternativa para pensarmos os momentos de liberdade das crianças quando estão no quintal, pátios ou espaços abertos, onde o próprio ambiente já oferece o contexto, constitui a malha. A ação pedagógica nesses momentos pode ser pensada sob a perspectiva da intencionalidade e da atencionalidade dos adultos em acompanhar os movimentos dos bebês, confiando em sua potência diante dos encontros, confiando nas possibilidades de aprendizagens que surgem nas relações dos corpos-bebês com os outros corpos que também são natureza, aprendizagens que surgem como capturas dos signos emergentes. Trata-se de confiar nas ações dos bebês e estar disponível para acompanhar e apoiar suas ações, dando assim outra dimensão ao próprio sentido de corpo.

A concepção de um corpo separado da mente, que precisa ser domado, tolhido de suas emoções e desejos – já que eles são considerados os fatores que impedem o ser humano de alcançar o que se tem chamado de razão – tem sido por muito tempo construída como verdade em nossa sociedade ocidental, capitalista, patriarcal e colonialista (Tiriba, 2011; 2018; 2014). Vemos nos movimentos dos bebês e crianças pequenas a resistência produzida pelos corpos-bebês, pois mesmo diante dessa estrutura rígida que tenta impedir as expressões corporais, bebês e crianças pequenas ultrapassam os limites do que foi configurado ser corpo.

Para Tiriba e Thomaz (2021), a “[...] pedagogia do emparedamento é fruto de um determinado modo de conceber a vida – europeu, moderno – que pressupõe dominação, controle, normalização disciplinar” (p. 3). Em oposição a esse pensamento, Tiriba (2018) propõe o desemparedamento como forma de fortalecer os elos do humano com o que é vivo, que demanda da necessidade de ofertas de bons encontros. Desta forma, inspirada em Spinoza, ela afirma que quanto mais conexões com o que é vivo, mais a potência do ser aumenta, e quanto maior a liberdade dos sujeitos de lançar-se em direção ao que os afeta, maior será a plenitude humana.

Diversas pesquisas no campo da Educação Infantil defendem a importância da relação da *criança* com a *natureza* e afirmam a potência desse encontro, apontando que ainda é um desafio encontrar instituições que valorizem em seu cotidiano o relacionar-se nas áreas externas, com outros modos da Natureza¹. Estes estudos são inspiradores para o presente trabalho.

Na presente pesquisa, o quintal foi um campo de composições. *Corposnatureza* presentificam-se na creche, para além do quintal. Mas o quintal convida, provoca, possibilita encontros que aumentam a potência do ser. Nesta perspectiva, para além da relação com natureza como um outro da criança, buscamos acompanhar os bebês com a natureza, compreendendo continuidades entre diferentes seres, desafios para a docência, indícios da potência dos bebês nessas relações.

É importante situar que a Creche Municipal Aracy Guimarães Rosa, na qual foi realizada a pesquisa, está situada na Zona Sul do Rio de Janeiro e atende um público de localidades variadas, já que está em uma zona central. Recebe, principalmente, famílias que residem nos bairros Catete, Flamengo, Glória, Laranjeiras, Centro. A proximidade com o metrô também possibilita que famílias de outras regiões do Rio, como a Tijuca, optem pela creche. No ano da pesquisa, a creche atendia o total de 131 bebês e crianças pequenas entre 6 meses e 3 anos, organizados nos seguintes grupos: Berçário, Maternal I e Maternal II². Também, compunha-se por 22 adultos, organizados em 3 categorias profissionais: Professor de Educação Infantil (PEI), Professora adjunta de Educação Infantil (PAEI) e Agente de Educação Infantil (AEI), todos com função docente.

Três perfis de profissionais atuam no cotidiano da creche na rede municipal do Rio de Janeiro. Observam-se disparidades em relação à formação exigida, ao plano de carreira, à carga horária, salários e atribuições diferenciadas³, no entanto, no dia a dia com as crianças, exercem a função educativa. Para a criança, todas são adultos de referência. As crianças, desde os bebês, não diferenciam o profissional pelo cargo que ocupa na Unidade. Dessa maneira, seguindo a perspectiva da criança e afirmando *as relações* como um importante eixo do ato pedagógico, assim como a função de educar que atravessa todos os cargos no cotidiano da creche, atribuímos a categoria *professora* a todas as profissionais que se relacionam cotidianamente com as crianças (PEIs – Professoras de Educação Infantil, PAEIs – Professoras Adjuntas de Educação Infantil e AEIs – Agentes de Educação Infantil).

Durante 4 meses, os desejos e atenção dos bebês de duas turmas de berçário (EI-11 e EI-12) foram acompanhados, principalmente no quintal da Creche. Cada turma era composta de 25 bebês de 8 meses a 1 ano e 6 meses, com 4 profissionais distribuídas ao longo das 8 horas de funcionamento da instituição. De acordo com a distribuição de cargos com função educativa no município do Rio de Janeiro, destas profissionais, 2 eram Professoras de Educação Infantil, 1 era Professora Adjunta de Educação Infantil e 5 eram Agentes de Educação Infantil.

Foram observados os bebês em seus movimentos livres, em seus desejos e atenção, buscando a compreensão dos afetos manifestados nesses encontros, constituindo assim uma metodologia a partir dos acontecimentos. Constituiu-se intervenção-investigação cartográfica que apostou na experiência e na atenção conjunta como possíveis caminhos para a pesquisa.

Na trilha da proposição de Kastrup e Herlani (2018), a cartografia envolve o acompanhamento dos processos que nos afetam, nos transformam e que também produzem mundos. É uma prática, uma experimentação do pensamento em sintonia com a processualidade da investigação, que visa acompanhar um processo e não representar objetos. Trata-se sempre de investigar um processo de produção. Acompanhamos a produção de mundos afetivos dos bebês, os afetos que ressoavam nas professoras, novas possíveis visões dos bebês na creche e da creche com os bebês.

Neste momento, traremos algumas cenas que expressam a potência do encontro dos bebês com outros corposnatureza no quintal – 15 minutos de vida no quintal da Creche. Inicialmente, gostaríamos de dizer que os nomes dos bebês e profissionais foram inventados. Foram escolhidos nomes que de alguma forma fossem próximo aos nomes deles, a fim de que a escrita mantivesse a maior proximidade possível com suas identidades. É importante ressaltar que os cuidados éticos com a pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética através da Plataforma Brasil⁴. A decisão metodológica de identificar a creche foi tomada considerando a autorização concedida pelo Comitê de Ética para a divulgação do nome da instituição. Além disso, a relevância da participação desta creche específica na pesquisa também foi um fator determinante para essa escolha.

Os relatos aqui transcritos são trechos do diário de campo de uma das pesquisadoras, autoras deste trabalho. Acontecem a partir da implicação dela com os bebês, a partir do movimento de aproximação e distanciamento promovido pela escrita, sobretudo.

Convidamos os leitores a entrarem no quintal buscando os seus sentidos, experimentando-se através do cheiro, do olhar, do toque, da escuta, do sensível, dos afetos, assim como a pesquisadora, implicada no processo de ver, tocar e sentir o quintal.

15 minutos no quintal...

(professoras: Amanda, Giovana, Carla / Bebês: Lua, Antônio, Benjamin, Laís)

Amanda avisa para a equipe que vai ver como está o quintal, se está muito molhado, já que choveu no dia anterior. Na volta, ela diz: está bom, não está muito molhado. Qualquer coisa a gente troca a roupa das crianças, e a Giovana concorda.

Decidido entre os adultos a ida ao quintal, Amanda chama as crianças para saírem: 'Vamos brincar no quintal?' 'Pegar um solzinho?'

Antônio, que estava no colo da Giovana, começa a chorar quando ela o coloca no chão, para a organização de sair. Ele sai pela sala engatinhando, já buscando o colo da Giovana. Qual será o motivo do choro? Quer o colo? Ou é a movimentação de guardar os brinquedos? O desconforto de não saber o que vem em seguida? Tento colocá-lo no lugar do Antônio, no crescente descontentamento que ele expressa em seu choro, sentimentos que parecem aumentar. Giovana pega-o no colo e uma onda de alívio parece radiar pouco a pouco no ambiente.

Enquanto eu saía da sala, Lua pegou a minha mão, guiando-me pelo caminho da sala até o elevador e depois do elevador até o quintal. O 'quintal do meio' está ocupado, então Amanda diz para irmos no 'quintal de cima', onde tem as árvores. Eles não tinham ainda visitado essa parte do quintal. As professoras foram guiando as crianças chamando-as para o final do quintal... O dia está ensolarado, a umidade da chuva da noite que passou estava presente na terra, na grama, deixando o clima muito agradável.

As crianças estão descalças e se espalham, rastreando o espaço. Antônio e Benjamin, que vieram no colo, são colocados na grama. Antônio começa a chorar... quer ficar no colo da Giovana. Ele sai engatinhando na direção dela, ainda chorando. Ao engatinhar, a parte superior dos seus pés se encontra com a grama. Ele arrasta os pés e nesse movimento, as folhas secas, seguem o caminho com ele. Suas mãos e seus pés passeiam pela grama, pela terra. Ele começa a se apoiar nas mãos e na sola dos pés. Uma sensação de bem-estar parece invadir e começar a crescer, pois o choro do Antônio é interrompido e a sua busca pela Giovana também... ele encontra uma folha, ele para,

senta, pega e observa a folha. Seu olhar rastreia as fissuras e linhas do corpo encontrado. Ainda atento ao seu encontro com a folha, com a outra mão ele começa a puxar a grama com seus dedinhos; puxa, e direciona seu olhar para os dedos, como que para confirmar se tinha conseguido pegar a grama, ele movimentou os dedos em um mútuo toque, demonstrando assim a percepção de que estão vazios. Ele tenta novamente. Nessa nova tentativa, algumas gramas o acompanharam, ele olha de perto, e depois as espalha pelo chão. Observa um pouco, e vê uma folha seca maior, solta a primeira folha que encontrou, que ainda estava em uma de suas mãos, e pega a nova folha encontrada. Logo em seguida a deixa cair. Engatinha mais um pouco, para novamente espalhar a terra e folhas com o movimento da mão prá lá e prá cá... olha para a sua mão, como se a sensação do contato ainda perdurasse mesmo com o movimento em repouso. Ele segue seu caminho, engatinhando em direção à Giovana. Ele segue engatinhando, colocando a planta do seu pé no chão, sentindo o geladinho ainda na terra, proporcionado pela chuva na noite que passou. Agora, Antônio volta ao seu objetivo primeiro, encontrar a Giovana. Ele segue, passando pelos obstáculos que encontra (os degraus de cimento que há no chão) e finalmente chega até ela, até o seu colinho preferido! Giovana se senta na terra e o coloca no colo, ela também está descalça. Estica suas pernas. Antônio se acomoda em seu colo, seus pés continuam em contato com a terra. Giovana fala: 'Aqui é gostosinho, né', se referindo à parte do quintal que a turma ainda não tinha frequentado. 'Essa sombra é muito boa!' (a sombra da bananeira). 'Nem dá vontade de sair daqui!'

Amanda comenta sobre a falta de panelinhas, 'podia ter para eles brincarem' e sai buscando algum resquício de potes que foi esquecido por outras turmas. Ela encontra um potinho, um regador e uma pá.

Benjamim também chorou ao ser colocado na grama. A professora Carla comenta seu choro: 'Benjamim não é muito fã, ele não gosta de grama'. Benjamim está sentado, chorando. Uma irritação crescente parece provocar movimentos em suas mãos até os cabelos, esfregando-os, e deslizando com o mesmo movimento até o rosto e depois, com as mãos mais fechadas, esfregando seus olhos. A irritação parece aumentar. Em um breve momento, percebo que a intensidade do choro parece diminuir quando a mão dele encontra a grama, ele a puxa e nesse instante foca a sua atenção, em uma mistura muito rápida de estranhamento e curiosidade. Amanda percebe a irritação de Benjamim e se aproxima. Ele sente que o movimento dela vem em direção a ele, e levanta sua cabeça para ver. Amanda o pega no colo, levando-o com os brinquedos para a sombra da bananeira. Ela se senta na terra e o coloca em seu colo e conversa com o Benjamim, movimentando a pazinha: 'olha que legal, Benjamim, vamos cavar para pegar terra?' Benjamim observa o movimento de Amanda. Seus pés estão esticados, parece se contrair, como se não quisesse encostar na terra que insiste no encontro, pois seus pés estão com resquícios do contato. Láis vem um pouco chorosa ao encontro de Amanda. Percebendo que ela também queria um colinho, Amanda, aos poucos, tira Benjamim do colo e o coloca sentado na terra, próximo a ela... o estranhamento dele parece diminuir. Ele pega a pá que estava agora no chão e começa a fazer movimentos na terra, como a Amanda havia feito com ele. Benjamim pega o balde, tenta colocar a terra com a pá dentro do recipiente. Láis, que estava no colo de Amanda, se interessa pelo que Benjamim está fazendo e se aproxima dele, sentando-se na terra, próxima dele. Ele coloca terra na perna da Láis que olha o deslizar da mesma pela sua pele. Nesse momento, os dois são convocados a olharem para o mesmo lado... É Amanda, anunciando que está na hora do almoço.

A hora do almoço chegou... o tempo do quintal é outro... foi tão rápido... Giovana comenta: 'poxa, aqui tava tão gostoso... já tá na hora?' E me pego refletindo sobre a quantidade de tempo que ficamos na sala e quanto tempo ficamos no quintal (Diário de Campo – 31/04/2023).

Como os bebês se compõem com outros corpos que também são natureza? Ao entender a importância desses encontros, indagações

surgem ao sentir-pensar o corpo do bebê: como se experimentar natureza? Quais forças atravessam os nossos corpos, que habitam um território existencial e que estão produzindo conhecimento?

Percebemos na cena, o afetar e ser afetado, que amplia mundos a partir do olhar sensível à percepção dos efeitos dos encontros nos corpos. Também, o corpo aberto para a relação e para a produção de sentidos, de descobertas, de conhecimentos, construindo perspectivas para novas práticas pedagógicas que considerem a vida como um acontecimento, que considerem as relações com *o pedagógico* e que considerem os não humanos sujeitos dessas relações. É por meio das afecções que conhecemos o mundo e que produzimos também outros mundos a partir desses encontros.

Pensar o corpo integrado, o corponatureza, livre dos estratos dicotômicos do pensamento ocidental e cartesiano, é pensar na potência da experimentação, potência das composições entre corponatureza, potência do movimento de fluxos, considerando que nunca encontraremos um limite para o corpo, que nesse movimento ele está em constante devir; assim, não é possível interpretá-lo e sim experimentá-lo como prática, agenciamento.

Desta forma, estar no quintal e perceber a composição do Antônio com folhas, gramas, umidade e terra remete às possibilidades docentes de acompanhar, de *estar com*. Ao acompanhar Antônio, perguntamo-nos sobre a tendência dos adultos de separar os bebês das folhas, da terra, da água, não percebendo a composição que traz bem-estar, que traz alegria. Muitas vezes, com a folha focamos apenas as possibilidades de colagem, de conversas em torno apenas dos tons de verde da folha, sobre os seus tamanhos variados, como se o conhecimento fosse apenas a representação, como se o conhecer não estivesse no próprio encontro, nos afetos produzidos a partir da composição do Antônio com a folha.

Antônio constitui sua subjetividade também ao se relacionar com a folha, com a grama do quintal. Mostra no quintal a nossa inteireza, os nossos corpos imersos na relação, no prazer do encontro que não separa humano e natureza, sujeito e objeto. O encontro amplia os corpos, amplia o ambiente, o próprio contraespaço que modifica o coletivo, atingindo os outros corpos que estão por perto.

Podemos dizer que o quintal nesta pesquisa é um contraespaço, uma *heterotopia* na creche, a partir do que sugere Foucault (2021), transgredindo a concepção ocidental de escola, na qual o saber ainda aparece materializado em salas. O conceito de heterotopia provoca pensar em lugares que se opõem a todos os outros. Assim, a heterotopia ou *utopia situada* é o que Foucault chama de lugar “[...] fora de todos os lugares” (p. 20), “[...] heterotopias, espaços absolutamente outros” (p. 21).

Para o filósofo, as heterotopias – diferente das utopias, que são consideradas como um lugar sem lei, lugar dos sonhos – são utopias reais, já que vivemos e não estamos em espaços vazios nem neutros. Assim, as heterotopias, presentes em todas as sociedades, são possíveis de serem encontradas, opõem-se às utopias como as conhecemos e as descrevemos.

Para Foucault (2021), as heterotopias são a contestação de outros espaços, ligam-se aos espaços geográficos e os desconstroem.

Desta forma, perceber o quintal como heterotopia requer o olhar para os modos de habitação outros, olhar para as forças presentes entre os corpos. Mais do que apenas uma *troca de espaço*, para a criança estar ao ar livre, movimentando-se ou brincando nos brinquedos disponíveis, o quintal possibilita pensarmos práticas pedagógicas que considerem a potência dos encontros, que percebam as sutilezas.

Os *15 minutos no quintal* revelam o quanto a aprendizagem desvia-se de uma perspectiva reprodutivista, de reconhecimento, e assume, nesta visão, uma dimensão inventiva, movida pela sensibilidade. Na experiência com o Antônio no quintal, podemos perceber as composições, os agenciamentos, como definem Deleuze e Guattari (2021). Ao encontrar a folha, o corpo de Antônio é capturado, texturas, sensações, afetos que o convocam para o relacionar-se.

Os bebês demonstraram na pesquisa o experimentar outras formas de existir, agenciando-se com os corpos em uma relação responsiva, o toque traz consequências para os corpos em composição. Estar com bebês nas relações com outros seres traz esperanças da potência de viver outros mundos.

Diante desse evento, o que seria então Natureza? Como podemos, diante dessa mistura que compõe o humano, ser da natureza e, no entanto, colocarmo-nos além dela? Haraway (2022) afirma que – um ser é sempre devir com muitos. São compostos, adubos. Desta forma, apoiadas nas ideias desta filósofa, afirmamos que os modos humanos da natureza se constituem nas suas relações de agenciamentos com a folha, a pedra, a minhoca, a água, a terra, o ar, nas quais todos os terráqueos são parentes.

A seguir, em outra cena do diário de campo, a composição do Rael e gotas de água que nos provoca a pensar na potência dos encontros, na responsividade, nas sutilezas da docência, confirmando a importância de outros modos da Natureza presentes no cotidiano da creche, no contraponto da colonização do movimento, da expectativa dos gestos sincronizados, disciplinados, limpos.

Mergulhando em gotas...

(Professora: Alana / Bebês: Alex, Flor, Talita, Rael, Tiago, Luana, Valéria, Igor)

Os bebês do berçário EI-12 brincam na sala com os potes de sorvetes vazios e bolas disponibilizados pela professora Alana, enquanto a troca de fraldas é realizada. Alex coloca o pote na cabeça da Flor, que gosta da ideia e responde ao Alex com um sorriso e simultaneamente coloca a mão na cabeça. Ela continua a brincadeira, tirando o pote da sua cabeça e colocando na dos outros colegas.

São muitas as possibilidades experimentadas pelos bebês... alguns colocam as bolas dentro do pote e as esparramam pela sala, correndo depois e chutando-as. Talita brinca com a tampa do pote. Com a música ao fundo, ela acompanha, sentada, com as mãozinhas batendo na tampa que virou pandeiro. O que eles vivem no dia a dia sendo representado no brincar. Flor encontra bolas com furos que cabem seus dedinhos, ela olha o que conseguiu fazer e vem me mostrar.

Finalizada a troca de fraldas, Alana chama as crianças para organizar a sala...

Rael está brincando com as bolas no quadro, no espaço de apoio para o giz e caneta. Em pé, ele organiza as bolas de forma linear. Outras crianças percebem a sua brincadeira e começam a pegar as bolas. Seu envolvimento atento com as bolas é interrompido e tudo explode! Um sentimento de irritação invade o Rael que começa a arremessar as bolas, expressando a sua crescente indignação diante da interrupção da sua brincadeira. Ele esbraveja com balbucios, reclama da intromissão das crianças em sua brincadeira. Para sua decepção, não tem jeito, as crianças continuam a pegar as suas bolas. Como efeito, ele explode fazendo movimentos bruscos com as mãos de forma a derrubar todas as bolinhas que estavam alinhadas no quadro. Como uma descarga elétrica, ele começa a chorar, demonstrando muita irritação. Alana o pega nos braços e começa a falar sobre o Rael para mim: 'ele é assim, muito metódico'. Mesmo com o colo, Rael fica chorando, ainda irritado.

Após a organização da sala, o convite da Alana é para todos sentarem e para colocar os sapatos tendo em vista a ida ao quintal. Rael continua irritado, chorando. Todos calçados! Os menores, que ainda não andam, estão de meia.

Vamos ao quintal do meio. A frustração sentida pelo Rael ainda é percebida em seu olhar e no seu choro decrescente. A princípio ele não quer ficar no espaço... ele segura o portão da saída do quintal do meio e começa a sacudi-lo, como se quisesse tirar o obstáculo que obstruía a sua passagem. Seu choro se torna mais intenso. A professora Alana vai ao seu encontro e o direciona para a casinha e seu choro diminui um pouco, ele vai se acalmando, percorrendo o espaço, buscando, rastreando dentro e fora da casinha algo que o interessasse.

Alana propôs para o grupo a pintura com tintas da parede do quintal. Depois que um pequeno grupo utilizou o material na brincadeira, ela vai lavar os pincéis na torneira do quintal. Rael vê a água escorrendo da torneira. Ele corre em direção à água que escorre manchada de tinta. Seu olhar focado e decidido mostrava que ele tinha encontrado algo importante para ele. 'Pode sair, para lá. Hoje não Rael', 'hoje nós não vamos fazer bagunça com água!' diz Alana, finalizando a lavagem dos pincéis. Rael levanta seus braços e sacode suas mãos em protesto e fica observando a água escorrer. Alana continua a explicar que 'hoje não vai ter brincadeiras com potes, água... outro dia a gente faz'. Ele tenta se aproximar da torneira e Alana segura sua mão levemente, direcionando-o para o lado oposto da torneira. Mas Rael não desiste diante da negação da Alana. Ele queria a água. Ele volta devagarinho e aos poucos vai se aproximando da torneira. Alex também se aproxima. Alana se volta para as crianças e fala: 'Ai que vontade de brincar com a água, né! Ó vontade de tomar banho de chuveirão... Mas hoje não dá, gente!'

Alex se afasta da torneira e o Rael continua a se aproximar, pega no registro, tenta girar, abaixa, olha para baixo da torneira e deixa uma de suas mãos embaixo. E o tão esperado encontro acontece: uma gota cai na sua mão. A chupeta em sua boca não foi capaz de esconder o sorriso que saiu dos lábios do Rael. Uma sensação de bem-estar pareceu invadi-lo. Ele me olhou, viu que estava filmando sorriu e retornou seu olhar para a gota que persistia em encontrá-lo.

Alana vê que estou filmando e fala comigo: 'pena que você não os viu no chuveirão, a bagunça que foi...'

Continuo a filmar o Rael. Ele fica diante da torneira, observando e tocando as gotas que caíam. As gotinhas que insistiam pelo encontro. Ele fazia tentativas de aumentar o fluxo da água, tentando girar a torneira. Tiago percebe o movimento de Rael e se aproxima, observando e esperando que Rael conseguisse abrir a torneira. Ele também tenta abrir totalmente a torneira, junto com o Rael, mas não conseguem. Tiago também aproveita as sensações possibilitadas pelo derramar das gotas em suas mãos. Alana se aproxima, tira as crianças: 'hoje não! Hoje não!' Fecha mais forte a torneira. 'todo mundo doente, todo mundo com o nariz escorrendo, não dá!' E segura nas mãos do Rael e do Tiago, direcionando-os para outro lugar longe da torneira. Quando Alana solta a mão de Rael, ele retorna em direção à torneira... balançando seus braços

em sinal de protesto, querendo se relacionar com as gotas que caíam. Por que não continuar brincando com as gotas? Como um espelho, eu me vejo professora nesse momento e penso em quantas vezes falei 'hoje não' e me vejo refletindo que perdemos tanto tempo determinando o hoje das crianças.

Rael persistiu e correu novamente ao encontro das gotas...

Alana observa que ainda estou interessada e passa a não intervir mais, ela deixa acontecer e eu continuo gravando. Outros bebês se aproximam, como se escutassem as vibrações das gotas que caíam nas mãos do Rael. A intensidade da sua alegria irradiou, como uma luz suave, atingindo também outros bebês.

Vicente se abaixa para sentir a poça de água que acumulou, ele usa um galho, como se estivesse pulando com um boneco na poça. Luana, que está descalça, sente com os seus pés a água na terra e com as mãos ela sente as gotas caindo e tocando sua pele.

Valéria se aproxima da torneira, agacha, vê a água caindo, coloca suas mãos repetidas vezes, fazendo o movimento de estendê-las e recolhê-las. Igor também se aproxima... ele está sem um dos chinelos, com o pé que está descalço ele sente a terra molhada no chão, depois deixa cair as gotas em suas mãos e com elas estendidas, sai levando a água consigo, para a casinha. Uns chegam e outros vão e Rael continua no seu encontro.

As gotas que persistem em cair, que convidam para o toque, para o mergulho. Mesmo em uma intensidade tão ínfima elas encharcam, molham, deixam marcas nos corpos de quem a experimenta. Deixam sorrisos, alegrias e vontade de permanecer.

'São nove e cinquenta e um, vamos embora?' Diz a Alana 'tá na hora de almoçar! Vamos ainda lavar as mãos...' (Diário de Campo – 04/05/2023)

Água que molha, alaga, inunda, banha o corpo, a alma, convida à entrega, ao mergulho. Beber, refrescar, misturar, acalmar. Água que flui, frui, conflui. *Água*. O convite a recolher, interiorizar e escorrer a sentir o fluxo, esparramar, acolher, embeber, encharcar. De muitas maneiras a água está presente nas relações na creche, devindo com os bebês. Muitas situações que envolvem afetos ativos são percebidas nas composições dos corposnatureza. Constantemente vemos os bebês transgredirem a lógica do *não se molhar*, quer mergulhando nas gotas que saem da torneira ou no encharcar-se com água do copo no refeitório. O encontro entre esses corpos na creche é embebido de atenção, sorrisos e alegrias, mesmo que por um curto período de tempo. Há um *devir com a água*, nesta cena, que aponta para a possibilidade de expansão dos bebês, o que contrasta com a visão da água como perigo de doença, promotora do trabalho de despir/vestir os bebês.

Na composição do Rael e a água, podemos vislumbrar os efeitos do encontro no Rael. Os *crescendo* e *decrecendo* dos seus *afetos de vitalidade* (Stern, 1992), o acalmar que flui com as gotas: a insistência em querer continuar com as intensidades da composição; os sorrisos proporcionados pelo momento presente, pelas intensidades; as afecções que são vividas no agora, no presente, na imanência. Nessa perspectiva, cognição e afeto não estão separados, o conhecimento é produzido no plano dos afetos.

Perceber os micromovimentos, as sutilezas, os desejos, é olhar para o plano de forças que se dá no *agora*, no *momento presente*. Stern (2004), ao falar da potência do *agora*, traz o conceito de *momento presente*, a unidade de processo de experiência que pode conduzir a mudanças.

A composição dos bebês do berçário e a água nos provoca a pensar em uma docência que se fortaleça nos *agoras*, nos momentos presentes que vivenciamos com os corposnatureza na creche, instigando-nos a refletir sobre a docência que valoriza e que olha com todos os sentidos para os corpos em sua inteireza: estar no quintal relacionando-se com outros modos da natureza não é apenas passar o tempo linear com a intenção apenas de os bebês pegarem sol ou correrem. Valorizar os momentos presentes com uma atencionalidade pedagógica é estar disponível para as composições que acontecem, percebendo os efeitos das afecções nos corposnatureza.

Considerações Finais

Tanto a palavra corpo – que no pensamento hegemônico vigente é desvalorizada em sua potência, subjugada à mente, da qual foi capturado o devir-natureza de seu sentido – quanto a palavra natureza, que no senso comum é entendida como separada e subjugada ao humano e da qual foi capturado de seus sentidos o devir-corpo, estão embebidas de concepções dualistas, fragmentadas, sentidos que esta pesquisa busca ressignificar.

Como trazer para o trabalho a composição do corpo-mente-natureza? Como embalar um pensamento de corpos que se compõem, que se agenciam em palavras que não estejam impregnadas dos sentidos opostos a isso? Quando se escreve uma palavra, junto vai a representação desse pensamento. Por mais que não seja possível representar em palavras a imanência dos encontros, a palavra natureza separada do corpo, separada do bebê, da folha, do adulto, da pedra... traz inquietações. Diante dessas questões, como continuar escrevendo: relação da *criança* com a *natureza*, se a criança é natureza? Juntar as palavras que por tanto tempo tem representado esse pensamento que mutila, que divide, dá conta de expressar essa unidade? A proposição da junção corponatureza aconteceu para tentar dar conta dessa questão.

Para Deleuze e Guattari (2020b), a filosofia é a arte de criar conceitos, e os conceitos são inventados para resolver problemas, “[...] todo conceito remete a um problema” (p. 24). Assim, como ferramentas, eles são criados diante do caos, diante dos acontecimentos no plano imanente da vida: “[...] cada conceito corta o acontecimento, o recorta à sua maneira. A grandeza de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou a ela nos torna capazes de depurar em conceitos” (Deleuze; Guattari, 2020b, p. 43).

Com a inspiração na concepção de conceito-ferramenta de Deleuze e Guattari, essa pesquisa propõe a palavra-ferramenta corponatureza para pensarmos continuamente no devir-corpo que está na expressão natureza e no devir-natureza que está na expressão corpo, na composição dos corpos. Assim, esta pesquisa buscou o encontro entre corponatureza na creche. Corponatureza que se compõe, que se modifica e que se atualiza nos encontros; cada um é diferente em forma, em função, mas iguais em horizontalidade de importância na imanência da vida.

Assim, corponatureza implica que não somos separados da natureza, que o corpo e mente são inseparáveis, e que a cognição não está separada da emoção, dos afetos. Corponatureza como uma constante repetição para nós de que os corpos dessa pesquisa são manifestações da Natureza, até uma possível devolução do devir-corpo⁵ à Natureza e do devir-natureza ao Corpo. Desta forma, a pesquisa expõe as composições dos corposnatureza, que aconteceram principalmente no quintal da Creche. As composições deram visibilidade a um mundo de intensidades que são percebidas pelos corpos multissensoriais dos bebês, abertos para os acontecimentos, encontros, afetos.

As composições entre corposnatureza exigem a disponibilidade do outro e nesse emaranhar-se podemos nos entregar com inteireza. Corpo-Natureza, Expressão-Linguagem, Razão-Emoção não se separam nos encontros, não se separam na vida. Afirmar o Corponatureza no cotidiano da Educação Infantil, especialmente da creche, é afirmar a potência dos corpos nos encontros, afirmar a potência da vida.

Permitir, acompanhar, apoiar o bebê e as crianças pequenas ao tocar, sentir as texturas, os cheiros com seu corpo é possibilitar composições na rotina educacional, é possibilitar a experimentação do corpo que é Natureza! Essa é uma implicação e é um indicativo importante para a docência, que se constitui em sutilezas marcadas pelas afecções, pelos encontros. Também, marcadas pela disponibilidade e abertura ao encontro, à escuta que se dá de uma forma multissensorial, pois se dá com o corpo, quando este é entendido em sua inteireza.

Há uma *escuta* que acontece na pele, no cheiro, na fala, no choro, no riso, na partilha do sentir. Também, acontece na dificuldade, na tensão, no esforço de sintonizar. Adulto e criança disponíveis para afetar e serem afetados envolvem uma aprendizagem que não pode ser mensurada em papéis pré-fixados, em representações, uma aprendizagem que está no sentir, na partilha dos afetos nas composições dos corposnatureza.

A ação pedagógica nesses momentos pode ser pensada sob a perspectiva da intencionalidade e da atencionalidade dos adultos no acompanhamento dos movimentos dos bebês, confiando na potência deles nos encontros, confiando nas possibilidades de aprendizagens que surgem nas relações entre corpos, aprendizagens que surgem como capturas dos signos emergentes. Trata-se de confiar nas ações dos bebês e constituir disponibilidade para eles, apoiando seus movimentos, dando assim outra dimensão ao próprio sentido de corpo. Esse é o desafio para a docência apontado neste trabalho. Trata-se da compreensão da centralidade afetiva, relacional e sensível do trabalho pedagógico na creche.

Recebido em 16 de março de 2025
Aprovado em 02 de julho de 2025

Notas

- 1 Martins (2009), Toledo (2010), Tiriba (2011; 2018), Rosa (2012), Fagionato-Ruffino (2012), Castelli (2019), Pomílio; Reis (2021).
- 2 De acordo com a Deliberação CME nº 30/2019 da Prefeitura do Rio de Janeiro, crianças de zero a 1 ano e 6 meses são consideradas *bebês*, e crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses são classificadas como *crianças bem pequenas*.
- 3 Lei nº 5623/2013 institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação: <https://cmrj.nopapercloud.com.br/Arquivo/Documents/legislacao/HTML/l56232013.html>
- 4 O Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é 66733523.9.0000.5582.
- 5 Para Deleuze e Guattari (2020a, p. 67), “[...] o devir é o processo do desejo”, é o tornar-se outra coisa nas composições que se dão nos encontros dos corpos, o campo da experiência vivida: “Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em via de devir, e através das quais devimos” (p. 67).

Referências

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 131-149.
- CASTELLI, Carolina Machado. **Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil**: achadours contemporâneos. 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Suely Rolnik. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 2020a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2020b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 2021.
- FAGIONATO-RUFFINO, Sandra. **O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil**. 2012. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução de Salma Mouchai. São Paulo: N1 Edições, 2021.
- GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUIMARÃES, Daniela; ARENHART, Deise; SANTOS, Rubia. Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento. In: ANPED, 39, 2019,

- Niterói. **Anais [...]**. Niterói, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_23_6. Acesso em: 14 abr. 2022.
- GUIMARÃES, Daniela. O cuidado como direito público: desafios da docência na creche. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45380/36182>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- HARAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. Tradução de Susana Dias, Mara Verônica e Ana Godoy. **ClimaCom – Vulnerabilidade**, Campinas, ano 3, n. 5, 2016. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/antropoceno-capitaloceno-plantationoceno-chthuluceno-fazendo-parentes/>. Acesso em: 06 ago. 2023.
- HARAWAY, Donna. **Quando as espécies se encontram**. Tradução de Juliana Fausto. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- INGOLD, Tim. **Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª reimpressão, 2021.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA (Org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Vol. 2 Porto Alegre: Sulina, 2016. p.15-41.
- KASTRUP, Virgínia; HERLANIN, Caio. A atenção conjunta e o bebê cartógrafo: a cognição no plano dos afetos. **Ayvu, Revista de Psicologia**, v. 05, n. 01, p. 117-139, 2018.
- MARTINS, Rosimeri. As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5328-Int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.
- POMÍLIO, Dulce; REIS, Carlos. Para além das paredes da sala de aula: a educação biofílica para bebês e crianças pequeninas. In: ANPED, 40, 2021. **Anais [...]**. 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_42_20. Acesso em: 12 set. 2022.
- ROSA, Mariana Pereira Lima Couto. **Escola e Natureza – o olhar das crianças da Comunidade das Pedras, Vargem Grande-Teresópolis (RJ)**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-Graduação, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2012.
- SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- STERN, Daniel. **O mundo interpessoal do bebê**. Tradução de Maria Veronesse. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- STERN, Daniel. **O momento presente na psicoterapia e na vida cotidiana**. Tradução de Celimar Lima. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- TIRIBA, Léa. Educação Infantil entre os Povos Tupinambá de Olivença. In: ANPED, 34, 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1146%20int.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.
- TIRIBA, Léa. O convívio com a natureza é um direito das crianças? Reflexões sobre educação, escola e divórcio entre seres humanos e natureza. In: SILVA, Aínda; TIRIBA, Léa. (Org.). **Direito ao Ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-139.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa; THOMAZ, Raianne da Silva Alves Bento. Conversas com Rousseau, Froebel, Montessori e Freinet sobre Infância, Biofilia e Desemparedamento. ANPED, 40º. Online. 2021. **Anais [...]**. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_21_16. Acesso em: 13 ago. 2022.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges. **Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: um estudo em uma escola municipal**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2010.

Karin Albuquerque é professora de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7076-0835>

E-mail: karin.albuquerque@gmail.com

Daniela Guimarães é Doutora em Educação PUC-Rio. Professora Associada da Faculdade de Educação- UFRJ. Integrante do PPGE/UFRJ (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7358-230X>

E-mail: danguimaraesufrj@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Luciana Vellinho Corso

